

نقدی بر آموزش روش تحقیق در نظام آموزشی کشور

سعید ناجی*

چکیده

علی‌رغم این‌که روش‌های تحقیق یکی از دروس اصلی بسیاری از رشته‌های علوم انسانی و برخی از رشته‌های دیگر است؛ با این‌همه، دانشجویان قادر نیستند مهارت تحقیق را در دانشگاه آن‌چنان‌که باید یاد بگیرند. این امر علل علم‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی متعددی دارد. برخی از این علل به ابهام در چستی روش‌های تحقیق و خلط معنایی آن با رشته‌های دیگر و برخی از آنها نیز به پیش فرض‌های روش‌شناختی و معرفت‌شناختی مربوط می‌شوند. در این مقاله تعدادی از این پیش فرض‌ها و ابهام‌ها بررسی شده و در پایان پنج شرط برای اصلاح روش‌های آموزش روش تحقیق ارائه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: تحقیق، روش‌های تحقیق، نقد نظام آموزشی، پیش‌فرض‌های نادرست، یادگیری مفاهیم، تمرین.

مقدمه

در رشته‌های علوم انسانی، درسی تحت عنوان روش تحقیق وجود دارد و کتاب‌های زیادی به‌عنوان کتاب درسی و کمک‌درسی در این زمینه نگاشته و بسیاری هم ترجمه شده است. با وجود این، به نظر می‌رسد در ایران واژه روش‌شناسی (متدولوژی)^۱، روش تحقیق^۲ و روش نگارش (روش مقاله یا رساله‌نویسی)، بنا به دلایل نامعلومی معانی مبهم و نسبتاً مشابهی داشته‌اند که این امر موجب سردرگمی بسیار، به‌ویژه در سرفصل‌های دروس دانشگاهی و ارائه آن برای آموزش «روش تحقیق» بوده است.

این مشکل و چند مشکل روش‌شناختی و معرفت‌شناختی دست به دست هم داده‌اند تا کیفیت کنونی آموزش تحقیق و روش تحقیق، چنان که اساتید بزرگ معترفند، به شدت پایین آمده و نیازهای کشور در زمینه تحقیق به‌طور کامل محقق نگردد.

در این اواخر اصطلاح «فلسفه علم» هم به مقولات روش‌شناسی، روش تحقیق و روش نگارش، (که حتی براساس معنای ظاهری با هم فرق دارند) اضافه شده است و سردرگمی مفهومی-مصادیقی را در این زمینه بیش از پیش کرده است. در این میان، «آموزش تحقیق به دانشجویان» قربانی اصلی این سردرگمی مفهومی-مصادیقی بوده است؛ به گونه‌ای که هر استادی به واسطه درافتادن در این ابهام مفهومی-مصادیقی، از ظن خود یار کلاس و درس شده و موضوع‌های متفاوتی را به دانشجویان ارائه کرده است.

در این مقاله می‌کوشیم پس از اشاره‌ای اجمالی به ابهام‌های مفهومی واژه‌های روش‌شناسی، روش تحقیق و روش مقاله‌نویسی، با نگاه مختصری به سابقه تاریخی و جستجوی منشأ آن، به پیش‌فرض‌های نادرستی که آموزش تحقیق و روش تحقیق را در کشورمان با مشکل روبرو کرده است بپردازیم.

خلط مفهومی بین اصطلاح روش‌شناسی و روش تحقیق

ابهام‌آمیز بودن واژه‌های روش‌شناسی و روش تحقیق در حله اول در طبقه‌بندی کتاب‌های کتابخانه‌ها به چشم می‌خورد؛ به گونه‌ای که زیر عنوان روش‌شناسی، کتاب‌های فلسفه علم و روش تحقیق گنجانده شده است. برای مثال در طبقه‌بندی موضوعی کتابخانه پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، زیر عنوان روش‌شناسی، عناوین

1. Methodology.

2. Research method.

فلسفه علم، فلسفه علوم اجتماعی، فلسفه و علوم انسانی، مرجع‌شناسی و روش تحقیق در ادبیات ایران، روش‌های تحقیق با تأکید بر جنبه‌های کاربردی، راهنمای عملی فراهم‌سازی طرح تحقیق، مناهج البحث الفلسفی و... به چشم می‌خورد.

در کتاب‌شناسی موضوعی ایران نیز که توسط مرکز اسناد فرهنگی آسیا به چاپ رسیده، روش‌شناسی و فلسفه علم یک عنوان از کتاب‌شناسی موضوعی را تشکیل داده‌اند و تحت آن، کتاب‌های منطق جدید علمی، شناخت روش‌های علوم، فلسفه علوم، نوشته دکتر ترابی (که در آن غیراز مباحث مربوط به فلسفه علم، مباحث متنوع دیگری هم یافت می‌شود)، شناسایی راه و روش علم و فلسفه، روش رهروان در طریقت سیر و سلوک و چند کتاب دیگر به چشم می‌خورد.

مراجعه‌ای به دایرةالمعارف فارسی دکتر مصاحب (۱۳۴۵) که یکی از علمی‌ترین دایرةالمعارف‌های موجود به زبان فارسی است و مرجع اصلی‌اش دایرةالمعارف کلمبیا (۱۹۶۸) است، حدسی را در ذهن تقویت می‌کند. انتظار می‌رفت در این دایرةالمعارف، مدخلی زیر عنوان روش‌شناسی (متدولوژی) باشد، در حالی که در نهایت تعجب مطلبی زیر عنوان این مدخل در دایرةالمعارف مصاحب ذکر نشده است؛ لذا این ایده تقویت می‌شود که یکی از دلایل ابهام این واژه در فرهنگ واژگان علمی کشور، عدم ارائه تعریفی مشخص برای این واژه در دایرةالمعارف‌های علمی کشور است.

البته این ماجرا هم‌چنان ادامه دارد و در تألیفات اساتید برجسته همین چند سال اخیر هم می‌توان این ابهام مفهومی-مصداتی را مشاهده کرد. برای مثال کتابی تحت عنوان فلسفه علم و متدولوژی در سال ۱۳۸۰ در دانشگاه تبریز به چاپ رسید که نویسنده آن مطالبی از فلسفه علم را در کنار بحث‌هایی در طبقه‌بندی علوم و روش مطالعه، مقاله‌نویسی و پژوهش و تألیف کتاب و... مطرح کرده است (ناجی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۵-۱۷۰).

هم‌چنین مشاهده می‌شود که دکتر ساروخانی در ترجمه انگلیسی عنوان کتابشان (روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی)، از عبارت انگلیسی Methodology of research in social science استفاده می‌کنند؛ رضا فاضل در ترجمه عنوان کتاب The practice of social research نوشته ارل بیبی^۱ از همان عبارت روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی استفاده کرده است و محمدعلی طوسی در ترجمه عنوان کتاب Research methods for business

1. Earl R. Babbie.

را آورده است. خلاصه آن که در این سه کتاب (به عنوان نمونه) «روش تحقیق» در ترجمه سه اصطلاح کاملاً متفاوت انگلیسی مورد استفاده قرار گرفته است.

شاید ریشه این سردرگمی در برخی نوشته‌های قدیمی فلسفه و جامعه‌شناسی باشد که موجب شده است دکتر ساروخانی در دایرةالمعارف علوم اجتماعی‌اش در تعریف این واژه، تردید به خرج دهد و با ارائه دیدگاه‌هایی درباره این واژه، از شر ارائه یک تعریف روشن برای آن خلاص شود. به بیان دیگر استفاده وی از واژه «دیدگاه» در توصیف برداشت‌های مختلف از واژه روش‌شناسی (متدولوژی)، نشان‌دهنده عمق تفاوت معانی مورد استفاده برای آن است. وی در تعریف این واژه می‌نویسد: «از دیدگاهی، روش‌شناسی، مطالعه منظم اصولی است که تفحص علمی را راهبری می‌کند. از این دیدگاه، روش‌شناسی به عنوان شاخه‌ای از منطق یا حتی فلسفه است ... در این دیدگاه سؤالی چند مطرح می‌شود؛ برای مثال: «آیا روش‌های علوم طبیعی در علوم انسانی [هم] قابل کاربردند؟» وی اضافه می‌کند: در برابر این دیدگاه بسیار فلسفی، دیدگاه دیگری وجود دارد. به نظر برخی از جامعه‌شناسان «باید تأکید بر مسائل ملموس تحقیق نهاده شود. در این روند اندیشه و با بسط آن به جایی می‌رسیم که روش‌شناسی را فارغ از ابعاد فلسفی، به نظام اصول و شیوه‌های معمول در یک رشته از دانش اطلاق می‌کنند.» (ساروخانی، ۱۳۷۰، ص ۸-۴۴۷)

معلوم است که در معنای دوم، یا به اصطلاح دیدگاه دوم، همان «شیوه» یا «روش» مورد نظر بوده و معلوم نیست چرا افرادی همچون مک کینی^۲ طبق نقل قول دکتر ساروخانی (قبلی) واژه روش‌شناسی را به جای واژه روش^۳ به کار برده‌اند. به هر حال، تردید و دوگانگی که در این دایرةالمعارف، در تعریف اصطلاح روش‌شناسی به چشم می‌خورد، حاکی از ابهامی است که شاید بتوان ریشه آن را در کتاب‌های غربی یافت. در ادامه حدس خود را در ارتباط با منشأ این ابهام مفهومی مورد بررسی قرار می‌دهیم.

منشأ تاریخی ابهام مفهومی-مصادیقی روش‌شناسی

فیلسین شاله (۱۸۷۵) کتابی تحت عنوان مبهم فلسفه علمی یا روش‌شناسی^۴ دارد. عنوان

1. Uma sekanan.
3. Method.

2. J.I Mckinney.

۴. عنوان فرانسوی این کتاب *Philosophie scientifique on méthodologie* است.

موضوعات و محتوای این کتاب حاکی از آن است که در قرن نوزدهم واژه روش‌شناسی واقعاً معانی مبهم و متفاوتی داشته است و به همین جهت، این اصطلاح معادل فلسفه علمی گرفته شده است. تأکید می‌شود که اصطلاح فلسفه علمی، حتی با اصطلاح فلسفه علم هم تفاوت دارد، ولی به نظر می‌رسد در این جا منظور از «فلسفه علمی» همان بررسی روش‌های علوم مختلف از جمله ریاضیات، فیزیک، زیست‌شناسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است. از آنجا که در قرن نوزدهم هنوز رشته‌ای با عنوان فلسفه علم به تصریح مطرح نشده بود، هیچ ایرادی بر وجود این ابهام در آن مقطع زمانی نمی‌توان گرفت، اما شاید بتوان با توجه به:

۱. وجود ابهام مفهومی درباره اصطلاح روش‌شناسی در قرن نوزدهم؛
۲. رفع ابهام عمده در ارتباط با این اصطلاح در آثار جدید غربی؛
۳. باقی ماندن ابهام مفهومی در آثار تألیفی نویسندگان و اساتید ایرانی؛

این حدس را مطرح ساخت که از آنجا که اکثر نویسندگان و اساتید مسن، به‌ویژه در زمینه روش‌شناسی علوم اجتماعی، از متون قدیمی قرن نوزدهم استفاده کرده‌اند و این کتاب‌های ترجمه‌ای یا تألیفی دست دوم، منبع اصلی تألیف و تدریس اساتید و نویسندگان جوان‌تر در این حوزه بوده است، لذا این ابهام مفهومی همچنان در متون درسی و کمک‌درسی روش تحقیق و روش‌شناسی در کشورمان جریان دارد. این در حالی است که تنها نویسندگان و اساتیدی که با متون جدید فلسفه علم (یعنی متون بعد از جنگ جهانی دوم) سروکار دارند، روش‌شناسی را در معنای رایج آن مورد استفاده قرار می‌دهند معنایی که به‌طور دقیق و مشخص در اکثر دایرةالمعارف‌ها و فرهنگ لغات جدید فلسفه ارائه شده است.

معنای امروزی روش‌شناسی

فرهنگ اصطلاحات فلسفی کمبریج در تعریف اصطلاح روش‌شناسی نوشته است: «روش‌شناسی در جستجوی روش‌هایی است که دانشمندان به واسطه آن به حقایق مفروض مربوط به جهان نائل می‌شوند و نقادانه به بررسی دلایل منطقی ارائه شده برای صحت این روش‌ها می‌پردازند» (آودی، ۱۹۹۵، ص ۶۱۱). در دایرةالمعارف پل ادواردز، مدخل روش‌شناسی به مدخل روش علمی^۲ ارجاع داده شده است و این امر فقدان ابهام یا

1. Scientific philosophy.

2. Scientific method.

گذری شدن دوره ابهام را نشان می‌دهد (پل ادواردز، ۱۹۶۷، ج ۵، ص ۳۰۷). در مدخل روش علمی هم روش‌شناسی، شاخه‌ای از فلسفه علم معرفی می‌شود که طرق خاص کاربرد پیدا کردن ساختار عمومی نظریه در رشته‌های مختلف علمی را مطالعه کرده و آن را نقادانه تحلیل می‌کند (همان، ج ۷، ص ۳۳۹). در لغت‌نامه فلسفه، تألیف ای. آر. لیزی^۱ (۱۹۷۶) باز هم می‌بینیم که چنین ابهامی وجود ندارد و مدخل روش‌شناسی به علم ارجاع داده شده است (ص ۱۳۰) که منظور فلسفه علم است. در مدخل فلسفه علم هم آمده است: روش‌شناسی «در وحله اول این مسأله را بررسی می‌کند که علم چگونه کارش را پیش می‌برد یا چگونه باید آن را پیش برد. مطالعه نحوه کار علم معمولاً راهنمای خوبی برای این امر گرفته می‌شود که علم چگونه باید کار کند. این مطالعه غالباً روش‌شناسی نامیده می‌شود» (همان، ص ۱۹۱).

ابهام مفهومی اصطلاح روش‌شناسی و آموزش روش تحقیق

یکی از مشکلاتی که در آموزش تحقیق یا روش تحقیق وجود دارد، ریشه در ابهام مفهومی اصطلاح روش‌شناسی و روش تحقیق دارد. این ابهام و سردرگمی، اولاً باعث سردرگمی و نامشخص بودن سرفصل‌های درس روش تحقیق شده است؛ به طوری که هر استادی آزادانه موضوع خاصی را که به ظاهر با موضوع روش تحقیق ربط داشته، تحت این عنوان تدریس کرده است. این امر در زمینه آموزش تحقیق در دانشگاه‌های ایران مشکلات زیادی را به وجود آورده است.

مشکلات غیرقابل کتمان دیگر در آموزش تحقیق/روش تحقیق

البته شکی در وجود مشکلات آموزش تحقیق و روش تحقیق نیست؛ چون اکثر اساتید از آموزش تحقیق و پژوهش در دانشکده‌ها گلایه دارند و شواهد موجود حاکی از بحرانی وسیع در رشته‌های علوم انسانی کشورمان است که از تربیت نشدن متخصصان محقق در این زمینه نشأت می‌گیرد. به بیان دیگر اساتید موضوعاتی همچون: روش تحقیق، روش مطالعه، روش مقاله‌نویسی، روش‌های علمی و فلسفه علم را به دانشجویان خود آموزش می‌دهند، ولی در نهایت شاهد ثمربخش نبودن اکثر زحمات خود هستند و با تعجب می‌پرسند «چرا کتاب‌هایی که به این دقت نوشته‌ایم و دروسی که تدریس کرده‌ایم، آن‌چنان که انتظار داشتیم،

1. A.R. Lacey.

ثمربخش نبوده‌اند؟» برای مثال دکتر ساروخانی که سال‌ها در زمینه روش‌شناسی و روش تحقیق فعالیت کرده‌اند، بی‌بهره بودن بسیاری از دروس دانشگاهی در این زمینه را متذکر می‌شوند: «در بسیاری از موارد، دانشجویان سال‌ها، با دروسی سخت مواجه می‌شوند، با تحمل زحماتی طاقت‌فرسا از عهده آن برمی‌آیند و سپس، آن‌گاه که به واقعیت مراجعه می‌کنند، هیچ‌یک را مفید نمی‌بینند؛ حتی در پایان نیز از آنها استفاده نمی‌کنند. به یقین، این امر، اصول اساسی آموزش را در معرض سؤال قرار می‌دهد.» او در ادامه می‌پرسد: «مگر نه این است که باید آموخته‌ها به کار آیند، در عمل مفید افتند و راه به سوی شناخت دقیق‌تر واقعیت گشایند؟» مگر نه این که آموزش، جایگاه احراز تخصص واقعی است؟ ساروخانی نهایتاً به این نتیجه می‌رسد که «این چنین آموزشی با اصول طبیعی آموزش تباین دارد.» (ساروخانی، ۱۳۸۲، ص ۱۲) این بدان معناست که وی به نحوی کل نظام آموزشی را در زمینه آموزش روش تحقیق زیر سؤال می‌برد و آن را ناکارآمد می‌خواند، اما با این همه، او باز هم تلاش می‌کند تا راهی برای اصلاح بیابد که در پرتو آن مشکلات در حیطه کاری خودش (آموزش تحقیق/ روش تحقیق) را مرتفع سازد. راه‌حل او این است که هم از کمیّت‌زدگی و آمارگرایی محض اجتناب کند و هم از کیفیت‌زدگی افراطی دوری گزیند. روش‌های او بدین قرارند:

۱. «آمار و ریاضیات به‌عنوان روش تحقیق در علوم اجتماعی مورد توجه قرار گیرد» و از کاربرد آمار و ریاضی محض، خشک و غیرکاربردی در علوم اجتماعی اجتناب گردد (همان، ص ۱۱).

۲. ابزار علمی، به موضوعی اصلی برای مطالعه تبدیل نشود، بلکه به وجه ابزاری آن توجه اساسی شده، در راه پژوهش و تحقیق آموزش داده و به کار گرفته شود. او معتقد است «ابزارهای پژوهش همان قدر ارزش دارند که کاربردی هستند و می‌توانند در عمل، مسائل اجتماعی را پاسخ دهند.» (همان)

۳. «به جهت پویایی پدیده‌های اجتماعی»، از انتزاع ابزار تحقیق اجتناب شود. به نظر او «هر تحقیقی همان قدر که نیازمند شناخت و کاربرد ابزار علمی است، متضمّن ابداع فردی [و به‌کارگیری عنصر خلاقیت و ابتکار] نیز هست.» لذا او به آوردن «مثال‌هایی از واقعیت» متمسک می‌شود.

اما ظاهراً خود وی هم متوجه این موضوع شده است که این راه‌حل‌ها هم کاری از پیش نخواهند برد و مشکل موجود عمیق‌تر از اینهاست و باز هم ما به جای آموزش

تحقیق، مجموعه‌ای از بحث‌های نظری را مطرح کرده‌ایم که دانشجو برای نمره گرفتن می‌تواند آنها را برای چند روز به حافظه بسپارد و بعد فراموشش کند. به عبارت دیگر حتی راه‌کارهای پیشنهادی وی هم نمی‌توانند مشکل تحقیق و آموزش آن را در سطح دانشگاه‌های کشور حل کند، چون سرانجام او مشکل اصلی را در معمای حل‌ناشدنی، مبنی بر لزوم توجه به دو اصل ناهمگون و متقابل می‌بیند:

۱. «اگر قرار است دانش‌های اجتماعی، به‌عنوان دانش دقیق و درست مطرح شوند، باید از ابزار دقیق و بسیار پیچیده استفاده کنند؛ چه فرآورده‌های علمی، جز با روش‌های علمی دقیق به دست نمی‌آیند.»

۲. غرق‌شدن در آمار پیچیده، بدون توجه به کاربرد آن در حوزه پدیده‌های اجتماعی، جز تجمل‌گرایی و تفاخر در حوزه دانش نیست و بر این اساس روشی ارزشمندتر است که کاربردی‌تر بوده و ارائه‌کننده آن روش، آن را در مقام عمل آزموده باشد (همان، ص ۱۳).

البته واضح است که حل این معما هم مشکلی از مشکلات موجود در باب آموزش تحقیق را از میان بر نمی‌دارد. اگر ساختار نظام آموزشی ما به سرعت همه موارد آموزشی را تبدیل به متونی «حفظ کردنی» می‌کند، اگر نظام آموزش و پرورش ما به همراه آموزشگاه‌های فرعی کنکور و... ریشه خلاقیت و پرسش‌گری را برای همیشه در افراد می‌خشکاند، پس ما در قدم اول، گرفتاری‌های زیادی داریم و بحث از این معماهای معرفت‌شناختی و ارائه راه‌حل برای آنها، کاری را پیش نخواهد برد. در بخش بعد به برخی مشکلات مبنایی در آموزش روش تحقیق اشاره خواهد شد.

عوامل اصلی مشکلات پیش روی آموزش تحقیق در ایران

حال پرسش اصلی این است که «چرا آموزش پژوهش و تحقیق در ایران با وضعیت موجود مواجه شده است؟»، «چرا دروس روش تحقیق در دانشگاه‌ها نمی‌تواند محققان متخصص به جامعه تحویل دهد؟» پاسخ‌های چندی برای این پرسش‌ها قابل ارائه است:

۱. چنان که ذکر شد، ساختار نظام آموزشی ما چنان است که هر فعالیت عملی را به یک فعالیت نظری تبدیل می‌کند، که از طریق حفظ متون درسی قابل پیگیری است. البته در این میان دروسی همچون ریاضی و فیزیک استثنا هستند، چرا که از همان دوران دبستان برای آنها

تمرین‌های عملی در نظر گرفته می‌شود. در مقابل دروسی همچون عرفان عملی در رشته‌های فلسفه، آموزش تحقیق در رشته‌های علوم انسانی، واحدهای آزمایشگاهی در علوم پایه و مهندسی را در نظر بگیرید. اینها اصولاً باید به صورت عملی آموزش داده شوند، ولی در عمل این دروس به سرعت تبدیل به دروس نظری یا شبه نظری می‌شوند. حتی در آزمایشگاه‌ها، که دانشجو باید بر اساس آزمایش‌ها به نتیجه برسد، از نتیجه معلوم به داده‌سازی می‌پردازد؛ به گونه‌ای که امروزه اصل بقای گزارش کار در دانشگاه‌ها امر رایجی شده است.

۲. اگر تحقیق را شامل همان مؤلفه‌های قدیمی یا مؤلفه‌هایی که برای مثال جان دیویی یا حتی ارسطو مطرح کرده (کنجکاوی، برخورد با یک مشکل یا وضعیتی ناهمگون، بیان مشکل در قالب پرسش قابل فهم و...) بدانیم، در همان قدم اول تحقیق، یکی از مشکلات اصلی وضعیت موجود تحقیق در کشور خود را نشان می‌دهد. توضیح آن‌که مؤلفه اول (کنجکاوی) چیزی نیست که در دانشگاه بتوان آن را به دانشجویان آموخت یا منتقل کرد. کنجکاوی طبق تعریف، یکی از گرایش‌های طبیعی انسان است که اگر در دوران کودکی و نوجوانی در خانواده و آموزش و پرورش نابود نشود، همیشه همراه و مشوق فرد در جستجوی حقایق جدید خواهد بود. با یک نگاه گذرا به شیوه تربیت کودکان و نوجوانان در خانواده‌ها و نهادهای آموزشی و پرورشی، می‌توان دید که هر دو غالباً دست به دست هم، تمام تلاششان را برای از بین بردن این قابلیت درونی و ذاتی می‌کنند! چه برسد به این‌که بخواهند و بتوانند به تقویت آن بپردازند. آموزش و پرورش ایران در شرایط کنونی، حافظه‌مدار است و به دانش‌آموزان اجازه پرسش یا به چالش کشیدن موضوعات و مباحث درسی را نمی‌دهند، چون فرض بر این است که همه نتایج علوم درستند و تحقیق مورد نیاز قبلاً توسط دانشمندان بزرگ در آن موضوع انجام شده است.

اکثر خانواده‌ها هم در مواجهه با پرسش‌های بسیار نو و پیچیده کودکان خود وامی‌مانند و نه تنها راهی برای پاسخ به آنها ندارند، بلکه با توجه به نادانی و ناتوانی خودشان در زمینه تعلیم و تربیت صحیح، راهی هم برای حفظ روحیه کنجکاوی در کودکانشان بلد نیستند و به سرعت پرسش‌های آنها را منکوب می‌کنند.

عامل فوق تنها یکی از عوامل مشکلات موجود در عرصه آموزش تحقیق/روش تحقیق در کشور است. فقدان تک‌تک مهارت‌های عمومی تحقیق در دانشجویان، این مشکلات را تا حد نهایی خود پیش می‌برد. برای مثال دانشجو(به‌ویژه در رشته‌های

علوم انسانی) حتی اگر روحیه کنجکاوی از دوران کودکی حفظ شده باشد، هرگز قادر نیست با دیدن امور متفاوت، اعوجاجی بودن آنها را تشخیص دهد، یا قادر نیست اگر اعوجاج را تشخیص داد، پرسشی مبنی بر ناهماهنگی مشاهده شده، در ذهن خود طرح نماید و یا آن را به صورت یک مسأله قابل فهم برای همگان طرح کند و باز اگر قادر باشد چنین مسأله‌ای را طرح کند، نمی‌تواند در مرحله بعدی با خلاقیت با این مسأله برخورد کند و برای حل آن فرضیه‌ای ارائه دهد و اگر تا این مرحله پیش آید، باز قادر نیست این فرضیه را نقد کند و بهبودش بخشد.

تحت این شرایط، اگر آخرین دستاوردهای روش تحقیق کمی و کیفی در علوم اجتماعی به دانشجوی مربوطه ارائه شود، هیچ اثر چشم‌گیری در او به جا نخواهد گذاشت. این کار به منزله آن است که ما بخواهیم به فردی که جمع و تفریق بلد نیست، حساب انتگرال و دیفرانسیل یاد دهیم.

خلاصه آن‌که، فقدان پژوهش و عدم رواج آن در نظام آموزشی کشورمان چندین علت مختلف می‌تواند داشته باشد. برخی از این علل را می‌توان در مبانی، روش‌ها و محتوای دروس نظام آموزشی کشور جستجو کرد. برخی از این عوامل نیز مربوط به پیش‌فرض‌هایی است که در محتوای کتاب‌های درسی و نحوه آموزش آنها نهفته است، که در ادامه تعدادی از آنها مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۳. مشکل دیگری که در آموزش تحقیق/روش تحقیق در دانشگاه‌های ایران به چشم می‌خورد، نشأت گرفته از یک پیش‌فرض است؛ پیش‌فرضی بسیار فریبنده و پنهان که در تألیف و تدریس کتب درسی وجود دارد. این پیش‌فرض بر آن است که آموزش درباره مهارتی^۱، معادل آموزش خود آن مهارت^۲ است؛ حال آن‌که بین این دو مقوله فاصله بسیاری است. برای مثال اگر ما یک ترم کلاس نظری برای آموزش نظریه‌های فوتبال ارائه دهیم، این آموزش درباره مهارت فوتبال است؛ ولی اگر خود فوتبال را در میدان فوتبال، روی چمن ورزشگاه، با توپ و کفش و لباس مربوطه به افراد آموزش دهیم، این آموزش خود فوتبال است. در انتهای کلاس آموزش «درباره فوتبال» شرکت‌کنندگان در کلاس یاد می‌گیرند که تیم‌های برتر و تکنیکی‌تر را به سرعت شناسایی کنند و بین

1. Teaching about a skill.

2. Teaching for a skill

تیم‌هایی که خوب فوتبال بازی می‌کنند و تیم‌هایی که فوتبالشان ضعیف است، تمایز قائل شوند. از شاگردان این کلاس به‌هیچوجه نمی‌توان انتظار داشت که در میدان فوتبال از عهده تیم‌های برتر برآیند و بر آنها غلبه کنند. هم‌چنین افرادی که در میدان فوتبال، این رشته را عملاً یاد می‌گیرند، ممکن است نتوانند تیم‌های فوتبال برتر و نحوه ترکیب آنها را تشخیص دهند و آشنایی مختصری با تاریخ فوتبال داشته باشند، ولی ممکن است تیمی قوی تشکیل دهند و به راحتی از عهده بازی فوتبال و غلبه بر تیم‌های قوی برآیند. از آنجا که تحقیق هم مهارتی عملی، همانند مهارت حل مسئله یا حتی فوتبال است، لذا کسی که نظریات موجود در فلسفه علم، روش‌شناسی و روش تحقیق را یاد بگیرد، ضرورتاً یک محقق تمام عیار نخواهد شد، این شخص تنها اصول و روش‌هایی که در تحقیق به کار می‌رود را در ذهن خود نگه خواهد داشت؛ محفوظاتی که چه بسا پس از مدتی به فراموشی سپرده خواهد شد.

حال برگردیم به دانشکده‌های علوم انسانی و دروس آموزش روش تحقیق. سؤال این است که کدام‌یک از این دو نوع آموزش در آنها رواج دارد: آیا خود مهارت تحقیق به دانشجویان آموزش داده می‌شود، یا فقط موضوعاتی درباره تحقیق در کلاس‌های مربوطه تدریس می‌گردد؟ مروری به کتاب‌های مربوط و مقدمه‌های آنها و سرفصل‌های موجود، پاسخی کافی برای پرسش ما فراهم می‌کند.

در ادامه برای روشن‌تر شدن موضوع، به بررسی چند کتاب بسیار مشهور در زمینه روش تحقیق می‌پردازیم.

بررسی محتوایی چند کتاب روش تحقیق

۱. روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی،^۱ دکتر باقر ساروخانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۷۲ (جلد اول و دوم و سوم).

«آشناکردن دانشجویان با انواع روش‌ها در سطح کارشناسی»؛ «آموزش زبان تحقیق اجتماعی» و «آشناساختن دانشجویان با آثار دیگر» هدف‌های اصلی تدوین جلد اول این کتاب است. انگیزه نگارنده محترم کتاب آن است که مفاهیم و اصطلاحات مربوط به روش تحقیق به گوش دانشجویان خورده باشد تا وقتی با دانشجویان فارغ‌التحصیل

۱. چون این کتاب یکی از پرستفاده‌ترین کتاب‌های در سطح دانشگاه است این کتاب به‌عنوان نمونه انتخاب شده است.

«سخن از تکننگاری، مطالعه موردی، پانل و...» به میان می‌آید، نگویند چیزی در این زمینه به گوش آنان نخورده است.

ابتدای کتاب به «پیشنهاد و دیدگاه‌های نظری» فرد محقق «در باب تحقیق در پدیده‌های انسانی» اختصاص دارد. به نظر نویسنده، این بحث از اهمیتی اساسی برخوردار است، چرا که زیرساخت تحقیق را مشخص می‌سازد و «فلسفه اساسی محقق» را تدوین می‌کند. ظاهراً در اینجا منظور از فلسفه، چارچوب‌های ذهنی و شناختی هر فرد است که روش‌های تحقیق و رهیافت‌های او را مشخص می‌کند. اهداف پیشنهادی جلد دوم و بخش‌هایی که به منظور تأمین این اهداف تدارک دیده شده، چنین است:

۱. بخش اول به مباحث نظری اختصاص دارد که در آن اصولی که در بخش نظری جلد اول به‌طور گذرا مطرح شده است، با دقت بیشتری عنوان می‌شود.
۲. در بخش دوم فنون اساسی تحقیق با تفصیل بیشتری مطرح می‌گردد. در بخش بعدی که مربوط به اصول اساسی تحقیق است، سخن از ابزارهای تحقیق به میان می‌آید. نمونه‌گیری، شاخص‌سازی، جدول‌سازی، شناخت شیوه‌های تعیین اعتبار و روایی و... برخی از این ابزارهاست.
۳. در بخش بعدی، روش‌هایی همچون روش مقایسه‌ای تاریخی، گونه‌شناختی و مردمی مطرح می‌شود.
۴. چهارمین بخش این کتاب نیز به فنون و ابزارهای تحقیق می‌پردازد. نویسنده با توجه به این اصل که «هیچ روشی کامل نیست»، می‌کوشد تا راه‌های عملی! بسیاری را برای محقق روشن سازد تا او بتواند در مواجهه با هر پدیده‌ای روش‌های مختلف را در نظر آورد و در نهایت بهترین روش را برگزیند. آرزوی نویسنده آن است که کاری کند تا «روش، در خدمت تولید علم و اثر علمی به کار آید.» او می‌نویسد: «روش در دانش حائز اهمیتی بسیار است و تولید علم جز با روش‌های درست میسر نیست.» او به همین دلیل تألیف این کتاب و تدریس و تحقیق و تتبع در آن را مطمح نظر قرار داده است. در آخر هر فصل از این کتاب، پرسش‌هایی ارائه شده که اندکی به خارج کردن فضای کتاب از فرایند نادرست «حفظ‌شدن و فراموش کردن پس از امتحان» کمک می‌کند، اما عجیب این است که بیش از نود درصد این سؤال‌ها درباره معنای واژه‌ها و

چیستی اصطلاحات است. برای مثال پرسش این است که «شاخص متن چیست؟» یا «وزن‌پذیری شاخص به چه معناست؟» و... در این بخش‌ها هیچ نوع تمرینی برای به دست آوردن مهارت تحقیق در دنیای واقعی پیش‌بینی نشده است. گویا همه تمهیدات برای آشنایی دانشجو با الفاظ، مفاهیم و مکاتب است.

جلد سوم کتاب روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی به‌عنوان هدیه‌ای مفید برای شناخت علمی مسایل اجتماعی به بازار دانش تقدیم شده است (ص ۹). نویسنده مبانی اندیشه‌هایش را که در تهیه این اثر حضور داشته‌اند، چنین اعلام می‌دارد: «تولید دانش جز با احراز روش‌های درست ممکن نیست.» و «تعداد ابزارهای علمی رایج در یک جامعه علمی و سطح و کیفیت آن، شاخص ارتقاء یا تعالی آن جامعه علمی است.» بر این اساس نویسنده توصیه می‌کند «دانش باید در خدمت جامعه قرار گیرد و دستاوردهای پژوهش باید به ارتقای کمی و کیفی حیات آدمی انجامد. کاربردپذیری داده‌های دانش، شرط توفیق دانش است.»

به‌طور کلی می‌بینیم که مشخص ساختن برخی از امور و تدوین نظری آنها، هدف اصلی کتاب است. این که این موارد از دقت فوق‌العاده‌ای برخوردار باشند اهمیتی ندارد. چون باز هم به نوعی تبدیل به مطالبی قابل حفظ می‌شوند، می‌توانند نمره و مدرک را برای دانشجو به ارمغان آورند و این خود دلیلی کافی برای یاد گرفته نشدن یک چنین مباحثی است و چنین امری به‌طور یقین نویسنده را به آرزوی خود (به‌کارگیری روش برای تولید علم) نمی‌رساند.

البته قطعاً تنها هدف نویسنده محترم این نبوده که گوش دانشجویان را با این مفاهیم آشنا سازد (آن‌چنان که در مقدمه کتاب به آن اشاره رفته است)، اما مهم آن است که آن چیزی که عملاً اتفاق می‌افتد، شاید دقیقاً همان چیزی باشد که نویسنده در مقدمه به‌عنوان هدف به آن اشاره کرده است. به بیان دیگر می‌توان دید که در این کتاب، آن‌چه به دانشجویان آموزش داده می‌شود، همانند دروس نظری روش تحقیق است که به‌هیچوجه، به امر تحقیق منجر نخواهد شد؛ بلکه دانشجو را فقط با اصطلاحات، مفاهیم و اصول موجود در روش‌های مختلف آشنا می‌سازد، البته اگر دانشجو آن را فقط به حافظه کوتاه مدتش نسپرده و بعد از امتحان آنها را فراموش نکرده باشد.

۲. پژوهش، ا.ح. آریان‌پور، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۸۳.

این کتاب در کتابخانه ملی تحت عنوان تحقیق و روش‌شناسی طبقه‌بندی شده است و

در حقیقت بخشی از کتاب «آئین تحقیق» است که به رغم نویسنده پیش‌گفتار، «تدبیری است برای زدودن یکی از بزرگ‌ترین دشواری‌های آکادمیک دانشجویان ناتوان از تحقیق» (ص ۹). مروری بر فصول این کتاب، باز هم نشان‌گر این موضوع است که آموزش درباره تحقیق با آموزش خود تحقیق خلط شده است. عناوین این فصول عبارتند از: کار پژوهش (که در بردارنده بخش‌های زمینه کار پژوهنده، جهت‌یابی، یافته‌اندوزی و نتیجه‌گیری است) و پژوهش‌نامه‌نویسی (که شامل بخش‌های شیوه نوشتن، شیوه آرایش پژوهش‌نامه، شیوه تنظیم مطلب‌ها، شیوه سندآوری است).

ملاحظه می‌شود که سرفصل‌های این کتاب، موضوعاتی درباره تحقیق هستند و این‌که آیا این سرفصل‌ها می‌توانند مهارت تحقیق را به دانشجویان منتقل کنند یا نه، پرسشی است که پاسخ به آن عملاً با نظری به نتایج تحقیقات انجام شده در پایان‌نامه‌های دانشجویی مشخص می‌شود. روش دیگر برای ارزیابی کارآمدی این قبیل کتاب‌های روش تحقیقی آن است که این کتاب‌ها را به دقت بخوانیم، اگر محقق شدیم مطمئن می‌شویم که هدف کتاب‌ها برآورده شده است وگرنه به این نتیجه می‌رسیم که جایی از کار ایراد دارد.

البته این کتاب مزیتی نسبت به کتاب‌های دیگر در این زمینه دارد و آن مزیت این است که آموزش درباره تحقیق را طولانی نکرده و در ۹۰ صفحه آن را به پایان می‌رساند و دست‌کم حافظه دانشجویان را در طول یک یا چند ترم با واژه‌های پیچیده و مبهم پر نمی‌سازد. آنچه در این کتاب مطرح می‌شود، بیشتر نشان‌گر مهارت‌های عمومی تحقیق است که دانشجو در زمان تحصیل در دانشگاه باید آنها را یاد گرفته باشد.

شاید ایراد گرفته شود که در کنار دروس نظری مربوط به آموزش پژوهش و روش تحقیق، دروس و کارگاه‌های عملی برای به‌کارگیری این آموخته‌ها ارائه می‌شود. این ایراد ظاهراً ایرادی بدیهی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد؛ اما مسأله در اینجا است که این دروس عملی و فرستادن دانشجویان برای تحقیق‌های میدانی زمانی مؤثر خواهند بود که دانشجویان با مهارت‌های عمومی تحقیق آشنا باشند و چنان‌که قبلاً ذکر شد، دروس نظری روش تحقیق در آموزش مهارت‌های عمومی تحقیق به دانشجویان مؤثر نبوده و نیستند. اگر دانشجو نتواند مهارت تحقیق را در هر درسی، به‌عنوان پیش‌نیاز یاد بگیرد، در دروس کاربردی هم نمی‌تواند آنها را به‌کار برد. برای توضیح بیشتر به مثال فوتبال برمی‌گردیم. ما یک ترم کلاس فوتبال نظری (نظریات فوتبال) به دانشجویان ارائه می‌دهیم؛ سپس در ترم

بعد آنها را به میدان فوتبال می‌فرستیم تا بروند و نظریات یاد گرفته را در آنجا به کار بندند. چنین دانشجویانی وقتی وارد میدان می‌شوند، اصلاً نمی‌دانند چطور باید شوت کنند. آنها به خوبی می‌دانند که سیستم ۲-۴ با سیستم ۱-۵-۴ چه فرقی دارد و کدام یک در مقابل تیم‌هایی با هافبک‌های قوی جواب می‌دهد و کدام یک در مقابل تیم‌هایی با دفاع قوی؛ کدام یک برای نتیجه مساوی بهتر است و با کدام می‌توان روی ضدحمله‌ها سرمایه‌گذاری کرد، اما این دانشجویان وقتی وارد میدان بازی شوند به هیچ وجه نمی‌توانند دو دور کامل دور زمین فوتبال بدونند؛ چه رسد به این که بخواهند فوتبال را با آن ظرافت‌های ویژه در میدان پیاده کنند. بدین ترتیب می‌توان دریافت که یک ترم درس نظریه‌های فوتبال، به منظور پرورش و تولید فوتبالیست، تنها کارکردی که داشته اتلاف وقت دانشجویان بوده است و آنها را تبدیل به کارشناسان فوتبال کرده است نه به یک فوتبالیست. بر این اساس چنان که با مثال فوق مشخص گردید، اصلاً نمی‌توان دروس نظری روش تحقیق را حتی یک پیش‌نیاز مناسب برای کلاس‌ها و کارگاه‌های عملی تحقیق دانست.

ممکن است عده‌ای دیگر به شدت با این عقیده مخالفت کنند و نظرشان این باشد که برای یادگیری عملی یک فن، آشنایی با مفاهیم و اصطلاحات علمی آن فن ضرورت دارد؛ چرا که هرچند یاد گرفتن این مفاهیم در عمل غیرممکن نیست، ولی سرعت یادگیری نظری مفاهیم بسیار بیشتر است و این امر سرعت در یادگیری عملی فنون را افزایش می‌دهد.

در جواب این گروه نیز باید به پیش‌فرض دیگری که به شدت در کشورمان رایج است اشاره کرد: پیش‌فرض مورد بحث بر آن است که «یادگیری دقیق مفاهیم و اصول تحقیق، شرط اصلی عمل به آنها در مقام تحقیق است.» به بیان دیگر «اگر فردی علم به اصول تحقیق داشته باشد، در مقام تحقیق ضرورتاً به مقتضای علم خود عمل خواهد کرد.» آیا این پیش‌فرض درست است؟ عقیده نویسنده بر آن است که این پیش‌فرض کاملاً نادرست است. ما عالمان بسیاری را دیده‌ایم که به مقتضای علم خود عمل نمی‌کنند. به بیان دیگر عالمان بسیاری را دیده‌ایم که مطلبی را می‌دانند، ولی به گونه‌ای عمل می‌کنند که گویا آن مطلب را نمی‌دانند. این پیش‌فرض را به طریقی دیگر مورد بررسی قرار می‌دهیم. فرض کنیم تمام اطلاعات جهان را در کامپیوتری جمع‌آوری کرده‌ایم. این کامپیوتر در هر زمینه‌ای که از آن سؤال کنیم به ما پاسخ دقیق می‌دهد، اما آیا این کامپیوتر می‌تواند چیزهای جدیدی را کشف یا پیش‌بینی کند و یا مسائل

حل نشده جوامع انسانی را برای همیشه حل کند؟ وضعیت به مراتب بدتر خواهد بود اگر پردازش گر کامپیوتر را هم از کار بیاندازیم و تنها از حافظه آن استفاده کنیم. اگر ادعای فوق مبنی بر این که دانستن دقیق مفاهیم و اصول تحقیق، فرد را محقق خواهد کرد، درست باشد، کامپیوترها بهترین دانشمند و محقق دنیا خواهند بود، چرا که تعریف هر یک از مفاهیم را که از آنها پرسید، دقیق تر و سریع تر از هر دانشمندی پاسخ خواهند داد.

ریشه‌های این پیش فرض را در برتری و سلطه پوزیتیویسم و علم گرایی قبل از دهه شصت اروپا باید جستجو کرد که هم اکنون بر سیاست گذاری تحقیقات کشورمان سایه افکنده است. در این دیدگاه که به رویکرد الگوریتمی علم نزدیک است، تصور بر این است که علم واقعیتهایی انباشتی^۱ است و با دانستن تمام داده‌ها و اطلاعات قبلی می‌توان به پیش بینی‌های جدید دست یافت.

عقیده این دسته از مخالفان، ریشه در گرایش بسیار رایج و خطرناک دیگری دارد. این که ما در اول هر بحثی به تعریف مفاهیم پردازیم، در ابتدا بسیار موجه و طبیعی به نظر می‌رسد، ولی با پیشرفت بحث، به تدریج مشکل کار خود را نشان می‌دهد. تعاریف و آرای موجود در زمینه مذکور متعدد می‌شود و از طرف دیگر سلسله مفاهیم مورد تعریف به دور یا تسلسل می‌انجامد و حتی گاهی هم بحث روی معنای تعریف متمرکز می‌شود. به عنوان مثال می‌توان به برنامه‌های فلسفی شبکه چهار صدا و سیما درباره ارتباط فلسفه و دین اشاره کرد. هدف از آن جلسات این بود که رابطه دین و فلسفه (دین و فلسفه‌ای که در عالم خارج محقق شده‌اند) مشخص شود، ولی بحث در همان گام اول به تعریف دین و فلسفه اختصاص یافت و جلسات متعدد برای مشخص شدن تعریف این مفاهیم تلف شد و اتفاق آرای هم به وجود نیامد و هیچ ثمره‌ای هم در ارتباط با ارتباط دین و فلسفه‌ای که در حال حاضر ما با آنها درگیر هستیم، به همراه نیامد.

مشکل اصلی در اینجاست که اگر بخواهیم چیزی را تعریف کنیم، باید از کلمات استفاده کنیم؛ کلماتی که خود معنایی دارند و تعریف آنها در نهایت کار را به دور یا تسلسل خواهد کشاند. عده‌ای برای رفع این مشکل به وجود برخی مفاهیم بدیهی تعریف رو آورده‌اند. اما اگر این ترفند ضعیفی نداشت، تا کنون تمام مشکلات فلسفی و

1. Accumulative.

علوم انسانی ما حل شده بود. این ترغیب چه بسا مسأله را مشکل تر سازد. اگر طرف مقابل بحث بداهت تعریف مورد نظر را انکار کند، یا بگوید من از این واژه هیچ چیز نمی‌فهمم، راه عجیب دیگری پیش روی ما قرار می‌گیرد. برای مثال شیخ الرئیس بر آن است که اگر کسی معنای آتش را متوجه نشد، باید او را در آتش انداخت تا بدیهیات را به یاد آورد و به آنها اعتراف کند. بدین ترتیب می‌بینیم که آنچه در ابتدای کار بسیار موجه و طبیعی می‌نمود، با چه مشکلاتی مواجه است.

اما ایراد دیگری که درباره رابطه یادگیری نظری مفاهیم و اصول آموزش مهارت‌ها (و نیز مهارتی همچون تحقیق و پژوهش) مطرح است، این است که اصلاً هیچ مهارتی با آموزش (صرف) نظری به دست نمی‌آید چون اصلاً مهارت از جنس داده و اطلاعات نیست که به صورت انتقال داده منتقل شود. لازم نیست فوتبالیست‌های برزیلی مفهوم و تاریخچه توپ فوتبال را به خوبی بدانند. بلکه او در دوران کودکی با چیزی که توپ و دروازه‌اش می‌نامند آشنا می‌شود و به او گفته می‌شود که این توپ باید به هر نحو ممکن، در چارچوب قوانین خاص، وارد دروازه شود؛ حال نگاه کن و تمرین کن و یاد بگیر که چگونه این کار را انجام خواهی داد. آنها هرگز در کلاس‌های درس نظری شرکت نکرده‌اند. البته منظور این نیست که آموزش‌های نظری هرگز در مهارت فوتبال تأثیری ندارند، بلکه منظور این است که تأثیر آنها در مقابل آموزش‌های عملی بسیار ناچیز است و آنچه از اهمیت اساسی برخوردار است، مشاهده و تمرین مرتب است. این در حالی است که نظام آموزشی ما روی مفاهیم و مباحث نظری تأکید می‌کند و اهمیت چندانی به تمرین و تجربه عملی نمی‌دهد.

پیش‌فرض پنهان دیگری که عملاً آموزش روش تحقیق را در دانشگاه‌ها ناکام گذاشته آن است که آموزش تحقیق در دوران دانشجویی امری ممکن است، اما تحلیل‌ها و تجربه‌های مربیان و فلاسفه تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که آموزش تحقیق در دوران دانشگاه کاری بسیار مشکل و چه بسا غیرممکن است. به عقیده این جمع همان‌طور که فراگیری خواندن و نوشتن و محاسبه کردن از دوران کودکی آغاز می‌شود، باید تمرین تحقیق و کندوکاو هم از آن دوران شروع شود (ناجی، ۱۳۸۴، ص ۲). از این رو ضروری است این پرسش در میان مسئولان عالی رتبه آموزش عالی مطرح شود که آیا دوران دانشجویی برای آموزش روش تحقیق دوران خوبی است؟ پذیرش این مطلب که آموزش روش تحقیق در دوران دانشجویی ممکن است،

موجب شده است که اساتید عیب کار و علل ناکارآمدی کتاب‌ها و دروس روش تحقیق را در جایی دیگر جستجو کنند و به تبع راه‌کارهایی را پیشنهاد دهند که هیچ‌گاه به نتیجه مورد نظر آنها نینجامد. در اینجا فقط یادآوری می‌شود چنان که طراحان برنامه‌کنندوکاو فکری/فلسفی برای کودکان و نوجوانان پیشنهاد می‌کنند، باید آموزش و پرورش را چنان تغییر داد که به جای یاد دادن نتایج تحقیقات علمی، روش کار دانشمندان از همان کودکی به دانش‌آموزان یاد داده شود (ناجی ۱۳۸۲ ب، ص ۲۷-۳۱).

در پایان پیشنهاد می‌شود برای رهایی از مشکلات پیش روی آموزش تحقیق در کشور، تحولی اساسی در نظام آموزشی و به‌ویژه آموزش و پرورش پیش از دانشگاه انجام گیرد و ساختار آموزشی از حافظه‌محوری به تأمل‌محوری تغییر یابد. لازم به ذکر است این تغییر ساختار در نظام آموزشی کشورهای غربی شروع شده است. گرایشی که در سراسر دنیا به پارادایم تأملی و الگوی طراحان برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان پیدا شده است، حاکی انجام این تحول در سرتاسر دنیا است. طراحان این برنامه، هدف آموزش و پرورش را تقویت قدرت قضاوت فراگیران می‌دانند و برآنند که آموزش و پرورش را نهادی برای آموزش و فراگیری تحقیق یا کندوکاو تبدیل کنند. در این دیدگاه تعلیم و تربیت معادل کندوکاو و تحقیق^۱ است و تلاش می‌شود این امر از اوان کودکی و نوجوانی، آن هم نه به صورت نظری، بلکه به صورت عملی و در کلاسی که به یک حلقه تحقیق یا کندوکاو تبدیل شده است، پی‌گیری شود. (ناجی، ۱۳۸۳).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

به‌طور کلی آموزش روش تحقیق در کشور اصلاح نخواهد شد مگر:

۱. ابهام‌ها از سرفصل‌های درسی زدوده شود؛
۲. روش‌های آموزش اصلاح شود؛
۳. تمرین و یادگیری عملی تحقیق جایگزین تعریف‌گرایی و آموزش نظری صرف شود؛
۴. زمان آموزش تحقیق/روش تحقیق از دانشگاه به مدرسه تغییر یابد و مهارت‌های عمومی تحقیق در آموزش و پرورش یاد داده شود؛
۵. تحولی اساسی در نظام آموزشی ایجاد گردیده و تأمل‌مداری جای حافظه‌مداری را بگیرد.

فهرست منابع و مآخذ

۱. آریان پور، ا.ح. پژوهش، تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۸۳.
۲. بی، ارل، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه رضا فاضل، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۸۱.
۳. بنی آدم، حسین، کتاب‌شناسی موضوعی ایران از... تا ۱۳۵۴، ج ۱، مرکز اسناد فرهنگی آسیا، ۱۳۵۸.
۴. ساروخانی، باقر، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، جلد اول، ۱۳۷۲.
۵. ساروخانی، باقر، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، جلد دوم، ۱۳۷۲.
۶. ساروخانی، باقر، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، جلد سوم، نشر دیدار، ۱۳۷۲.
۷. ساروخانی، باقر، درآمدی دایره‌المعارف علوم اجتماعی، تهران: سازمان انتشارات کیهان، ۱۳۷۰.
۸. سکاران، اوما، روش‌های تحقیق در مدیریت، ترجمه محمدعلی طوسی، مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی، ۱۳۸۱.
۹. شاله، فلیسین، فلسفه علمی یا شناخت روش علوم، ترجمه یحیی مهدوی، تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۷۸.
۱۰. مصاحب، غلامحسین، دایره‌المعارف فارسی، تهران: مؤسسه انتشاراتی امیرکبیر، ۱۳۸۰.
۱۱. ناجی، سعید، نقد کتاب فلسفه علم و متدولوژی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، ش: ۳۴، (الف) ۱۳۸۲.
۱۲. ناجی، سعید، فلسفه برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با متیولیپمن)، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ش ۷۴، (ب) ۱۳۸۲.
۱۳. ناجی، سعید، فکرکردن را باید از کودکی آموخت، ضمیمه هفتگی روزنامه شرق، ش ۳۹، ۲۵ آذر ۱۳۸۴.

۱۴. ناجی، سعید، فلسفه برای کودکان و نوجوانان، مروری بر پارادایم جدید آموزش و پرورش با تأکید بر ابداعات لیپمن، فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۴۰، ۱۳۸۳.

15. Robert audi, *the cambridge dictionary of philosophy*, cambridge university press, 1995.
16. Paul edwards (editor in chief), *the encyclopedia of philosophy*, Volume 5, macmillanpublishing co, 1972.
17. Paul edwards (editor in chief) *the encyclopedia of philosophy*, Volume 7, macmillanpublishing co, 1972.
18. R. Lacey, *a dictionary of philosophy*, routledge and Kegan paul, 1976.
19. Saeed Naji, *an interview with matthew lipman*, thinking: the journal of philosophy for children, Volume 17, number 4 institute for the advancement of philosophy for children, montclair, state university.