

نگاهی به دانش پژوهی و پژوهش آموزی در ایران

دکتر منصور علی حمیدی *

چکیده

آموزش و پژوهش دو پدیده و پنداره در هم تنیده‌اند و از راه دانش با یکدیگر پیوندی ناگسستی دارند. از این رو هر جا سخن از یکی از آنها باشد، دو پنداره دیگر را هم در بر می‌گیرد. در این نوشته به جایگاه تاریخی، اجتماعی، و فرهنگی دانش پژوهی در ایران پرداخته شده است و در این چارچوب جایگاه آموزشی دانش پژوهی در دو نهاد فرهنگ پرور آموزش و پرورش، و علوم بررسی شده است. دشواری بنیادی این دو نهاد در زمینه دانش پژوهی ضعف بینش علمی و نارسایی برنامه‌های درسی از نگاه پژوهش آموزی شناسایی شده است. روگردانی برنامه‌ریزیان درسی از گنجاندن درسهای پژوهش آموز در برنامه‌های تربیت معلم و تربیت دبیرمایه جلوگیری از پدیدایی و استواری باز خورد دانش پژوهانه (بینش علمی)، نه تنها در دبیران و آموزگاران که در دانش آموزان، دانشجویان، و استادان می‌شود. برای از میان برداشتن این دشواری و بالا بردن جایگاه دانش پژوهی در ایران بازنگری در برنامه ریزی درسی این دوره‌ها برابر با الگوی پیشنهادی توصیه شده است.

مقدمه:

آموزش و پژوهش دو پدیده و پنداره در هم تنیده‌اند که از راه دانش با یکدیگر پیوندی ناگسستی دارند. به سخنی دیگر آموزش و پژوهش دو روی سکه دانشند و هر سه (آموزش، پژوهش، و دانش) از هم جدایی ناپذیرند. از این رو سخن گفتن درباره هر یک گفتگو درباره دو پنداره دیگر است.

در این نوشته نخست به زمینه‌های تاریخی، فرهنگی، و اجتماعی دانش‌پژوهی در ایران پرداخته شده است و دانش‌پژوهی (ساینس) همزاد و همراه آموزش و پرورش و به ویژه آموزش عالی پنداشته شده است. مراد از دانش‌پژوهی کاری است که یک دانش‌پژوه می‌کند (کرلین جر، ۱۹۸۹): دانش‌پژوه با دانشی که دارد می‌آغازد و با باریک‌بینی، تلاش، و نوآوری به دانش نو دست می‌یابد. روشن است که این کار، یعنی دانش‌پژوهی، که دستیابی به دانش نو است، همان آموزش است. چیزی که در این جا باید بر آن پافشاری شود این است که آموزش، یا به سخنی دیگر پژوهش، نیازمند آموزش است و جایگاه دانش‌پژوهی بستگی به جایگاه پژوهش آموزی دارد، که در بخش جداگانه‌ای از این نوشته به آن پرداخته شده است.

ولی پیش از آن که به جایگاه آموزشی دانش‌پژوهی در ایران امروز بپردازیم نخست‌نمایی تاریخی از آموزش و پژوهش در ایران زمین برمی‌کشیم و جایگاه دانش‌پژوهی را در گذر زمان روشن می‌کنیم. سپس در یک چارچوب اجتماعی - فرهنگی به بررسی جایگاه دانش‌پژوهی در دو نهاد فرهنگی کشور، یعنی وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، می‌پردازیم. هر چند که در این بررسی به جنبه‌های گوناگون این دو نهاد خواهیم نگرست، ولی کانون این نگرش برنامه‌های درسی دوره‌های تربیت معلم و تربیت دبیر است که در بخش پایانی به آن پرداخته می‌شود، زیرا دانش‌یافتگان این دوره‌ها هستند که با برگشت خود به آموزش و پرورش می‌توانند بیشترین سود بخشی را در بهسازی جایگاه آموزشی دانش‌پژوهی داشته باشند. پیشنهادهای پژوهشی چندی نیز در راستای بهسازی جایگاه کنونی دانش‌پژوهی داده خواهد شد.

زمینه تاریخی دانش‌پژوهی در ایران

ایران سرزمین کهنسالی است که مردمان آن در پیشبرد دانش و تمدن بشری در برخی دوره‌های تاریخ نقش برجسته‌ای داشته‌اند. از دیدگاه آموزش و دانش‌پژوهی می‌توان تاریخ ایران را در چهار دوره باستانی، اسلامی، عربی، و انقلابی بررسی کرد.

در دوره باستانی در ستیز با خرافه و جادوی همه جاگسترده، بر دانش و آموزش پافشاری بسیاری می‌شده است. اوستا، کتاب آسمانی ایرانیان باستان، سه کار بنیادی نیکو را بر آدمیان واجب شمرده است: دشمن را دوست کردن، پلید را پاکیزه کردن، و نادان را دانا کردن (آرام،

۱۳۷۳). زرتشت، پیام آور نیکی، خرد و دانش را، در کنار کار کردن و کوشش، و پایبندی به پندار و گفتار و کردار نیک، از بنیادهای دین خود خواند (سلطان زاده، ۱۳۶۴) و پیروانش در کنار آتشکده‌ها، آموزشکده‌ها و دانشکده‌ها بر پا کردند که نه تنها در آنها آموزشهای دینی انجام می‌شد بلکه آموزش اخترشناسی، فلسفه پرداززی، پزشکی، ریاضی، و دیگر دانشها هم کم‌کم در آنها پا گرفت. داریوش هخامنشی پس از گشودن مصر، یک دانشکده پزشکی در آنجا بر پا کرد (رضی، ۱۳۴۰).

پدیدایی چنین دانشکده‌هایی را می‌توان زمینه‌ساز بنیان‌گذاری دانشگاه جندی‌شاپور پنداشت (بیات، ۱۳۵۵). این دانشگاه هنگامی که در سال ۵۲۹ میلادی پذیرای دانش پژوهان یونانی رانده شده از دانشگاه آتن شد، کانون دانش و پژوهش بود و در آن از استادان یونانی و هندی سرشناسی در کنار استادان ایرانی، و از نوشته‌های افلاطون و ارسطو، که به زبان پهلوی برگردانده شده بود، بهره گرفته می‌شد (سلطان زاده، ۱۳۶۴). این کار مایه گسترش حکمت افلاطونی در میان ایرانیان شد (همایی، ۱۳۷۳).

گواهیهایی نیز از اثرگذاری فرهنگی علمی ایران باستان بر اندیشه‌های یونانی در دست است (فرشاد، ۱۳۶۵). در زمینه فلسفه پرداززی و منطق گفته شده است که کار ارسطو بر نوشته‌های نویسندگان ایرانی استوار است، زیرا اسکندر در پی گرفتن ایران زمین دستور داد تا نوشته‌های ایرانی به یونانی برگردانده سپس نابود شوند (همایی، ۱۳۷۳). در زمینه ریاضی و اخترشناسی نوشته‌های ایرانیان باستان در دوره اسلامی از پهلوی به عربی برگردانده شد. در نوشته‌های اخترشناسان پس از اسلام، از دستاوردهای اختر پژوهان ایران باستان در کنار اخترشناسان نامی جهان یاد شده است (بیات، ۱۳۵۵).

از دیدگاه روش‌شناسی، در آموزش و پژوهش ایران باستان نشانه‌هایی از آزمایشکاری و کاوشکاری دیده می‌شود. آزمایشهای پزشکی تنها بر روی کسانی که پیرو اهورامزدا نبودند، یا گناهکار و سزاوار مرگ شناخته شده بودند، انجام می‌شد (آرام، ۱۳۷۳). برزویه که یکی از پزشکان نامی دوره ساسانی بوده، در پی شناسایی داروهای درمان بخش و آگاهی از چگونگی پزشکی هندوستان به آن سرزمین رفت و این کار مایه پیشرفت پزشکی ایران شد (بیات، ۱۳۵۵). هر چند که بر پایه چنین گواهیهایی می‌توان بازار دانش و دانش پژوهی را در ایران باستان گرم

پنداشت، ولی پیشروی و گسترش دانش پژوهی در ایران باستان آن گونه که می‌توانست و می‌بایست نبوده است. در میان عاملهای بازدارنده این پیشروی می‌توان، همان گونه که ویل دورنت، تاریخ‌شناس نامی، گفته است، از نگرش ایرانیان به دانش و دانش پژوهی یاد کرد (آرام، ۱۳۷۳). به گفته وی ایرانیان باستان دانش را همچون کالایی می‌پنداشتند که می‌شد، مانند دیگر کالاها، از بابل به ایران آورد.

در دوره اسلامی دانش و دانش پژوهی در ایران، می‌توان بر فرایندی که شاید سزاوار نام اسلامی سازی باشد انگشت گذاشت. پس از پدیدایی اسلام و گسترش آن به ایران، مردمان این سرزمین بیش از هر یک از قومهای دیگری که به اسلام گرویدند در پدیدآوری نوشته‌های دانش پژوهانه و گسترش دانش سهم داشته‌اند (نفیسی، ۱۳۷۵) زیرا از یک سو اسلام دینی بود که بر خواندن و آگاه شدن استوار بود و دانش جویی را تشویق می‌کرد، و از سوی دیگر، ایرانیان زمینه دانش دوستی و دانش پروری را داشتند (فرشاد، ۱۳۶۵).

کتاب آسمانی قرآن در بیش از ۷۵۰ آیه به صراحت درباره طبیعت و دانشهای طبیعی سخن گفته و مسلمان را به اندیشه‌ورزی و کاوش درباره آنها فرمان داده است. این شمار آیه در مقایسه با ۱۵۰ آیه‌ای که در زمینه‌های فقهی آمده است گویای برجستگی و ارزشمندی دانشهای طبیعی یا عقلی (مانند اخترشناسی، ریاضی، پزشکی، فلسفه،...) نسبت به دانشهای فقهی یا نقلی (مانند قرآن‌شناسی، فقه، ادبیات،...) پنداشته شده است (طنطاوی در نفیسی، ۱۳۷۵).

به خاطر سازگاری دین تازه با آیین ایرانیان در زمینه دانش و دانش پژوهی، در فلسفه‌پردازی، اخترشناسی، ریاضی، پزشکی، کیمیاگری، و دیگر دانشهایی که به همت میلمان رواج یافت، دانش پژوهان ایرانی همچون خوارزمی، رازی، فارابی، بیرونی، ابن‌سینا، خیام، و دیگران بودند که پرچمداران دانش و پژوهش در روزگار خود به شمار می‌آیند. در سده‌های میانی میلادی برابر با سده‌های چهارم و پنجم هجری که اروپا دوران تیرگی خود را می‌گذراند، جهان اسلامی افروزه دانش و دانش پژوهی را در دست داشت و در روشنائی گام بر می‌داشت، و این ایران بود که کانون کاوشها و نگارشهای دانش پژوهانه به شمار می‌آمد (رشید یاسمی، ۱۳۶۷). مدرسه‌ها، مسجدها، و دانش سراها (بیت الحکمه و دارالعلم) در گوشه و کنار ایران و جهان اسلام پذیرای جویندگان دانشهای عقلی و نقلی و خاستگاه نوآوریها و نهفته یابیهای بسیاری در زمینه‌های یاد شده بودند

(نفیسی، ۱۳۷۵).

شمار مدرسه‌های نیشابور، که نخستین مدرسه در آن جا بنیاد گذاشته شد، در سده‌های چهارم و پنجم هجری هفده مدرسه، در اصفهان دوره صفویه، ۵۷ مدرسه، و در تبریز سده یازدهم هجری ۴۷ مدرسه بوده است که همگی گویای رواج دانش اندوزی و دانش پژوهی در ایران آن دوران است (همان). نفیسی (۱۳۷۵) سده‌های چهارم و پنجم هجری را اوج دانش پروری و روی آوری ایرانیان به دانشهای طبیعی می‌داند. وی در سیاه‌ای نام چهل دانشمند ایرانی را، از سده سوم تا یازدهم هجری، که در زمینه‌های گوناگون علمی کار می‌کرده‌اند بر می‌شمرد و در نموداری کاهش چشم‌گیر روی آوری به دانشهای عقلی را در سده سیزدهم هجری نشان می‌دهد و آن را با افزایش روی آوری به دانشهای نقلی مقایسه می‌کند (همان، ص ۷۶).

در سده‌های دهم تا دوازدهم هجری (هفدهم تا نوزدهم میلادی) که کم‌کم بازار علم در اروپا رونق می‌گرفت و کپرنیک، کپلر، و گالیله در اخترشناسی و ریاضی نوآوری و نهفته‌یابی می‌کردند تا زمینه را برای نیوتون و نگرة گرانش وی فراهم کنند، و بیکن و دکارت راههای رسیدن به حقیقت را ترسیم می‌کردند، ایران دوره صفوی که با همسایه عثمانی خود درگیر بود نتوانست از دگرگونیهای فرهنگی - عملی اروپا اثری پذیرد و از فروکاهی هر چه بیشتر دانش و دانش پژوهی در ایران جلوگیری کند (فرشاد، ۱۳۶۵). افزون بر درگیری با عثمانیان، نفیسی (۱۳۷۵) کاهش آزاد اندیشی و خردورزی، افزایش سرسپردگی و پیروی کورکورانه، فرقه‌گرایی و تعصبهای مذهبی، و جدا پنداری پژوهش از آموزش را در میان عاملهایی می‌داند که به کم شدن افروزة دانش کمک کردند و روزگار را بر جویندگان دانش دشوار نمودند. این کم سویی و دشواری در دوره قاجار فزونی گرفت و با شکستهای پی در پی ایران در جنگ با روسیه و افزایش نفوذ روسها، راه برای تماس ایرانیان با اروپاییان باز شد و دوره دیگری در تاریخ آموزش و دانش پژوهی ایران آغاز گردید.

در دوره محربی تاریخ آموزش و دانش پژوهی ایران، فرایند غربی‌سازی نقش چشم‌گیری داشته است. آشنایی ایرانیان با دانش و فرهنگ کشورهای غربی از راه فرستادن دانشجویان به اروپا و آوردن استادان و مشاوران اروپایی به ایران آغاز شد و با بنیان‌گذاری مدرسه‌های نوینی چون دارالفنون ادامه پیدا کرد. این مدرسه‌ها در ظاهر تقلیدی از نمونه‌های اروپایی بودند، ولی بر

خلاف آنها که تداوم مدرسه‌های کلیسایی و مذهبی سده‌های میانی بودند، مدرسه‌های نوین ایرانی هیچ پیوندی با مدرسه‌هایی که در سده‌های پیشین مهد کاوش و دانش بودند نداشتند. برنامه درسی دارالفنون فرانسوی بود و استادانش اتریشی، ایتالیایی، و فرانسوی بودند (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰). گویی نوگرایی برابر بود با ندیده گرفتن پیشینه دانش پژوهی در فرهنگ ایرانی و بسنده کردن به نمودهای پرزرق و برق فرهنگ اروپایی! بی‌شک چنین برداشتی نمی‌توانست بر چندانی داشته باشد و دانش و دانش پژوهی را در ایران زمین بگستراند. با این همه، فرایند غربی سازی آموزش پی‌گیری شد و به پدید آیی دانشگاه تهران انجامید.

طرح دانشگاه تهران، که بیش از شصت سال از گشایش آن می‌گذرد، به دستور دولت ایران ریخته شد و با استادان آلمانی، فرانسوی، و ایرانی در رشته‌های پزشکی، داروسازی، دندان پزشکی، فنی، حقوق، و علوم سیاسی آغاز به کار کرد (صدیق، ۱۳۷۵). دانشگاه تهران و مدرسه دارالفنون همانندیهای بسیاری داشتند زیرا هر دو وارداتی بودند و مانند هر کالای وارداتی دیگر تنها جنبه‌های ملموس و ظاهری آنها وارد شده بود و روح علمی نهادهایی که الگوی این دو نهاد وارداتی بودند به همراه آنها به ایران نیامده بود. همچنین هر دو نهاد، ناهمانند با مدرسه‌های پیشین، دیوانی و دولتی بودند و هدف اصلیشان «تربیت خدمتگزار دولت» بود (نفیسی، ۱۳۷۵، ص ۱۴۱) نه گسترش دانش و دانش پژوهی. از این رو بر این دو نهاد و بر دانشگاه‌های دیگری که در تهران و استانهای دیگر پدید آمد، بیشتر روحیه دیوان سالاری حاکم بود تا دانش پژوهی، و از پیوستگی با سنت‌های علمی غربی و خودی در آن‌ها خبری نبود.

در پایان دوره غربی و فرایند غربی سازی که بیش از چهل سال از گشایش دانشگاه تهران می‌گذشت، این دانشگاه «به درجه‌ای از پویایی و بلوغ علمی، رسیده بود که بتواند اعضای هیئت علمی مورد نیاز خود و دانشگاه‌های استانها را تربیت کند (همان). چنین نارساییها و کاستی‌هایی همراه با فروکاهیهایی (ابتدال) اجتماعی - فرهنگی دوره پهلوی به جوشش و خیزش توده‌های مردم انجامید که در انقلاب سال ۵۷ به بر نشست.

در دوره انقلابی تاریخ دانش پژوهی ایران، که با انقلاب ۲۲ بهمن ۵۷ آغاز شد، می‌توان از فرایند اسلامی سازی دوباره در زمینه دانش پژوهی و آموزش یاد کرد. همان گونه که از فرایند غربی سازی در واکنش به انحطاط فرهنگی علمی دوره صفویه و قاجار بهره گرفته شده بود، در

دوره پس از انقلاب هم در واکنش به ابتذال اجتماعی - فرهنگی دوره پهلوی، سخن از اسلامی سازی دوباره دانشگاهها بسیار رفته است.

قانون اساسی جمهوری اسلامی، که چشمگیرترین دستاورد انقلاب است، بر پیشبرد دانش و فن آوری، و تقویت روح بررسی و نوآوری در زمینه های علمی گوناگون، از راه بنیان گذاری مرکزهای پژوهشی، آشکارا پافشاری می کند (اصل سوم بندهای ۴ و ۱۳). امام خمینی (ره) رهبر کبیر انقلاب پیوسته بر اهمیت جایگاه علم در اسلام، علمی که در خدمت مردم و جامعه باشد و از وابستگی ملت به دیگران جلوگیری کند، تأکید می کرد و اسلامی شدن دانشگاه را استقلال آن از غرب می پنداشت نه این که در آن تنها به دانشهای اسلامی (فقهی) پرداخته شود. از نظر مقام رهبری نیز ترویج روحیه علمی و علم گرایی در بطن دین اسلام و گسترش دانش و پژوهش از آرمانهای بنیادی انقلاب است و تنها باید در پرهیز از پدیدآوری وابستگی فرهنگی سیاسی از راه علم هشیار بود و نگذاشت که علم ابزاری برای دین ستیزی و دانشگاه جایی برای انسانهای وابسته و سرسپرده به استعمار و استکبار جهانی باشد. هر چند که در گذشته بیشتر این چنین بوده است ولی از نظر مقام رهبری هنوز هم ما به یک بیماری فرهنگی دچار هستیم و آن کمبود عشق به "تحقیق و علم" در میان دانشگاهیان و پژوهشگران ماست؛ کسانی که دل به علم نمی دهند و آن را ابزاری برای به دست آوردن پاره کاغذی و در سایه آن شغلی و پولی، آن هم با «سرهم بندی» می دانند اسلامی نیستند؛ در دانشگاه کاری اسلامی است که از نظر علمی قوی باشد، «کار علمی ضعیف اسلامی نیست» (نفیسی، ۱۳۷۵، ص ۱۲۴).

در درازنای تاریخ پرافت و خیز دانش پژوهی در ایران، کانون این پویا بنیادی از آتشکده ها و دانشکده ها، به مسجدها و مدرسه ها، سپس به دانش سراها و دانشگاهها، و اینک به پژوهشکده ها و پژوهشگاهها گسترش یافته است تا جایی که امروزه شمار چنین کانونهایی بیش از هر زمان دیگرست. تنها ۱۱۰ دانشکده و دانشگاه در میان دهها آموزشکده و مدرسه دیگر مشغول به کارند و نزدیک به پانصد و هشتاد هزار دانشجو در آنها سرگرم آموزش هستند (آمار آموزش عالی ایران، ۱۳۷۶). ولی هنوز دانش و دانش پژوهی دچار دشواریها و نارساییهایی است که اگر به آنها پرداخت نشود و در از میان برداشتن آنها کوشش نشود، آرمانهای انقلاب در زمینه های ناوابستگی و خودبستگی دست نیافتنی خواهند بود. برای شناسایی این دشواریها و نارساییها بایسته است که

جایگاه اجتماعی - فرهنگی دانش پژوهی در ایران کنونی را نیز از نظر دور نداریم و نقش دو نهاد فرهنگ پرور کشور، یعنی وزارتخانه های آموزش و پرورش و فرهنگ و آموزش عالی (علوم) را در پدیدآوری نارساییهای شناسایی شده و راههای زدایش آنها بررسی کنیم.

زمینه اجتماعی - فرهنگی دانش پژوهی در ایران

جامعه امروزی با بهره مندی از دستاوردهای فن آورانه جهانی در چارچوب زندگی روزانه خود به دانش و آموزش عالی بیشتر از گذشته ارج می نهد و به شخصیت های علمی گذشته و اکنون خود افتخار می کند. درخواست برای ورود به دانشگاهها پیوسته رو به فزونی است و همیشه بیشتر از گنجایش آنهاست. بسیاری از جوانان کشور به ناچار برای آموزشهای دانشگاهی راهی کشورهای دیگر می شوند. پولهای گزافی که در راه دستیابی به آموزش عالی هزینه می شود گویای این واقعیت است که جامعه خواهان آموزشهای دانشگاهی است.

ولی این که جامعه امروزی چه شناختی از دانش پژوهی دارد پرسشی است که به آسانی و درستی نمی توان پاسخ داد. زبان جامعه نمودگاه خوبی برای برداشتهای آن از دانش پژوهی یا هر چیز دیگر است. بسیاری واژه «تحقیق» را به معنای بازرسی و تفتیش می دانند، زیرا سازمانهای استخدامی دولتی بر پرس و جوهای محلی خود درباره کارجویان نام «تحقیق» گذاشته اند. در نتیجه در پژوهشهای انسانی - اجتماعی هم پژوهشگران با پاسخ دهندگانی روبه رو می شوند که از پیامدهای پاسخگویی یا پاسخگویی درست ترس و واهمه دارند (مرتضوی، ۱۳۷۵).

در زبان جامعه امروزی ایران، به ویژه هنگامی که سخن در زمینه های دانش و دانش پژوهی است، بسیاری از پنداره ها با واژه های نافرستی بر زبان رانده می شوند. واژه های نافرستی آشکارا واژه های دانش پژوهانه (اصطلاحات علمی) خوانده می شوند و کسانی که چنین واژگانی را به کار می گیرند داناتر و به روزتر شمرده می شوند. این پدیده می تواند برآیند وارداتی بودن این پنداره ها و ناتوانی بسیاری از فارسی زبانان در «از آن خودسازی» آنها باشد. در جاهایی هم که واژه های فارسی به کار گرفته می شود دقت چندانی در به جایی و رسایی آنها نمی شود.

دولت که بزرگترین کارفرمای کشور است و می کوشد تا چرخهای اجتماعی - اقتصادی - فرهنگی کشور را چرخان نگه دارد، بر حسب وظیفه قانونی خود بر ترویج دانش و پژوهش و

برآوردن نیازهای آموزشی مردم پامی فشارد. در سال ۱۳۷۳ دولت ۱/۶۳ درصد از بودجه عمومی خود را به پژوهش اختصاص داده است ولی از این بودجه پژوهشی کمترین سهم را دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی (۰/۰۹ درصد) و بیشترین بهره را سازمانهای دولتی و دستگاههای اجرایی داشته‌اند (۰/۹۱ درصد). از مجموع هزینه‌های پژوهشی کشور در سال ۷۳، ۹۰/۶ درصد را دولت پرداخت کرده است. نسبت هزینه‌های پرداخت شده دولت به تولید ناخالص ملی ۰/۴۱ درصد بوده است (گزارش ملی تحقیقات، سال ۱۳۷۳، ص ۳۲). باز این که آیا دولتمردان و دولت زنان کشور برداشت درست و یکسانی از پژوهش دارند و دانش و دانش پژوهی را ارج می‌گذارند، پرسشی است که در پاسخ مثبت دادن به آن باید دو دل بود. تغییر نام وزارت علوم و آموزش عالی به فرهنگ و آموزش عالی نمی‌تواند گویای تأکید دولت بر دانش پژوهی، آن هم در پیوند با آموزش عالی باشد. البته از سوی دیگر پدیدآوری فرهنگستانهای گوناگون و شورای پژوهشهای علمی کشور نشان دهنده توجه دولت به این پویا بنیادی است. همان گونه که تغییر نام دوباره وزارت فرهنگ و آموزش عالی به وزارت علوم، تحقیقات، و فن آوری گویای دریافت دست‌اندرکاران از نیاز به پافشاری بر علم و تحقیق است. ولی این نام نیز نشان دهنده دانش پژوهانگی چندانی نیست زیرا دانش، پژوهش، و فن آوری را سه چیز جدا و برابر می‌نمایاند.

یکی از گسترده‌ترین نهادهای دولتی که نزدیک به یک سوم جمعیت کشور را در بر می‌گیرد وزارت آموزش و پرورش است که بنا به رسالت فرهنگ پروری خود می‌تواند در شناساندن و گستراندن دانش پژوهی نقش سازنده و برجسته‌ای داشته باشد، همان گونه که در سوادآموزی و کاهش بیسوادی موفق بوده است (میزان بیسوادی از ۵۲/۵ درصد در سال ۱۳۶۵ به ۲۱/۵ درصد در سال ۱۳۷۵ کاهش یافته است). برپاسازی شورای تحقیقات آموزشی کشور در این نهاد و شوراهای پژوهشی در استانها در سال ۱۳۶۷، و بنیانگذاری پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۱۳۷۳، افزون بر سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی و دفترهای تحقیقاتی در معاونتهای گوناگون، همه به ظاهر نشان‌دهنده روی آوری فزاینده این نهاد به پژوهش است.

با این همه، در برنامه ۵ ساله اول آموزش و پرورش عمومی، بودجه پژوهشی مصوب تنها بیشتر از بودجه تصویب شده برای آموزش پیش‌دبستانی بوده است ولی در واقع از نظر مجموع

اعتبارهای پرداختی کمترین میزان را داشته است (عبدالهی، ۱۳۷۷). مهرمحمدی (۱۳۷۶) در مقایسه سهم بودجه پژوهشهای آموزشی از بودجه آموزشی برخی کشورهای جهان، جایگاه ایران را در رده پایین ترین سهمیه‌ها ولی همدریف با کشورهایمانند انگلستان، ایرلند، ژاپن، فرانسه، و کانادا، که از نظر کارکرد آموزشی پیشرفته نامیده شده‌اند، قرار داده و افزایش سالانه ۰/۰۱ درصدی در این سهمیه را در سالهای ۷۵-۷۲ نشان از اهمیت آموزشی در نظام آموزش و پرورش کشور دانسته است (ص ۱۵)، ولی به این نکته که چه میزان از بودجه پژوهشی تصویب شده به مصرف نرسیده است اشاره‌ای نمی‌کند. عبدالهی (۱۳۷۷) این میزان را در طول برنامه ۵ ساله اول نزدیک به ۱۵ درصد گزارش می‌کند. پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۱۳۷۶ تنها ۳۵ درصد از بودجه پژوهشی خود را هزینه کرده است. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی هم که کار برنامه‌ریزی درسی و نگارش کتابهای درسی را بر دوش دارد به تازگی بر آن شده است تا بر پژوهش پای بفشرد.

البته آن چه ارزنده‌تر و برجسته‌تر از پیش‌بینیهای ساختار مالی در زمینه پژوهش در آموزش و پرورش است چگونگی کارهای پژوهشی انجام شده است. در پی ارزشیابی ۱۴۷ گزارش پایانی از پژوهشهای آموزشی انجام شده در سال ۱۳۷۵ میانگین نمره دریافتی آنها ۵۴/۷ از ۱۰۰ گزارش شده است (مرادی، ۱۳۷۶) کیفیت پژوهشهای آموزشی کشور فرهنگ پژوهشی جامعه آموزش و پرورش چندان دلگرم‌کننده نبوده است. چنین یافته‌هایی می‌توانست گویای آن باشد که شاید یک کاستی بنیادی در سازندگان (سیستم) آموزش و پرورش مایه و پایه همه نارساییهای برشمرده شده باشد. این کاستی، دشواری، یا بیماری بنیادی سستی یا نابسندگی بازخورد دانش‌پژوهانه یا بیش علمی در میان آموزش و پرورشیان است، که گواهی‌نامه گوناگونی هم در تأیید آن گرد آمده است (حمیدی، ۱۳۷۶ الف).

مراد از بازخورد (آتی تود)، چگونه برخورد عاطفی، شناختی، و رفتاری هر کس با پدیده‌ها و پرسشهای پیرامونی‌اش است (ویتن، ۲۰۰۰)، و باز خورد دانش‌پژوهانه گویای آن‌گونه برخورد با پدیده‌ها و پرسشهای پیرامونی‌اش است (ویتن، ۲۰۰۰)، و باز خورد دانش‌پژوهانه گویای آن‌گونه برخورد با پدیده‌ها و پرسشهاست که از دانش‌پژوهان سر می‌زند: دلسوزانه، آگاهانه و فعالانه. حمیدی (۱۳۷۶ ب) با ارائه تعریفهای کاری (عملیاتی) از بازخورد دانش‌پژوهانه و بررسی

فرایندهای گوناگون پژوهشی، از پیشنهاد (پروپوزال) نویسی، انجام، و راهنمایی و سرپرستی گرفته، تا نگارش و ارزشیابی، نارساییهای بسیاری را در این زمینه برشمرده است (۱۳۷۶) مدیران آموزش و پرورش را چندان آشنا با دانش پژوهی نمی‌بیند و از احساس آموزگاران و دبیران به بی‌نیازی از کاربرد بینش علمی سخن می‌گوید. روشن است که مدیران و آموزگاران و دبیران نا آشنا با دانش پژوهی نمی‌توانند در دانش‌آموزان خود بازخورد دانش‌پژوهانه پدید بیاورند و در استوارسازی جایگاه دانش‌پژوهی در کشور نقش شایسته‌ای داشته باشند. شکوهی (۱۳۷۶) هم کم‌برخورداری برنامه‌ریزان آموزشی و درسی در نهاد آموزش و پرورش را سرچشمه سستی و نابسندگی بازخورد دانش‌پژوهانه در آموزگاران و دانش‌آموزان می‌پندارد.

کارکرد دانش‌آموزان ایرانی در سومین بررسی جهانی ریاضی و علوم (تیمز) هم می‌تواند نشانه دیگری از نابسندگی و نارسایی آموزشی و کم‌رنگی بازخورد دانش‌پژوهانه در دانش‌آموزان و آموزگاران و دبیران باشد. در این بررسی دانش‌آموزان پایه هشتمی ایرانی در میان ۴۱ کشور شرکت‌کننده جایگاه سی و هفتم را در علوم به دست آورده‌اند و میانگین دستاوردهای آنان در این آزمون تنها بهتر از دانش‌آموزان کویته، کلمبیایی، و افریقای جنوبی بوده است (کیامش و نوری، ۱۳۷۶). کارکرد آموزگاران و دبیران شرکت‌کننده در دومین مسابقه سراسری معلم‌پژوهنده نیز گواه دیگری بر ناستواری بازخورد دانش‌پژوهانه در میان این گروه از آموزشکاران کشور است. در این مسابقه که شرکت‌کنندگان در آن می‌بایستی از نوآوریهای روشی و ابزاری خود در راستای بهسازی کارشان گزارشی بنویسند، بیش از هزار نفر شرکت کردند، ولی حتی در میان کارهای انگشت شماری که به نام کارهای برتر برگزیده شدند نشانه‌های چندانی از بازخورد دانش‌پژوهانه استوار دیده نمی‌شود (رضایی، ۱۳۷۷). کارکرد پژوهشگران شرکت‌کننده در دومین مسابقه پیشنهادنویسی هم گواه بر همین دشواری و کاستی بنیادی است. با همه کوششی که پژوهشکده تعلیم و تربیت در تشویق پژوهشگران آموزشی کشور به نوشتن پیشنهادهای پژوهشی در زمینه‌های گوناگون و شرکت در این مسابقه کرد، تنها ۵۶ نفر از سراسر کشور در آن شرکت کردند که کار نزدیک به ۱/۳ ایشان از چوئاشاها (ضابطه‌ها)ی بنیادی برخوردار نبود. کیفیت نزدیک به ۱/۳ دیگر هم از سوی ارزشیابان «پذیرفتنی»، و ۱/۳ پایانی «بهبودی‌پذیر» ارزشیابی شد. به سخنی دیگر، هیچ یک از پیشنهادهای دریافتی بی‌کاستی و «پذیرفتنی» نبود (حمیدی، زیر

چاپ).

در توجیه بخشی از نارساییهای گزارش شده بایسته است تا به نهاد فرهنگ و آموزش عالی هم نگاهی بیافکنیم. دانشگاهها و پژوهشگاههای امروزی، که در زیر چتر آموزش عالی کانونهای دانش و دانش پژوهی کشور به شمار می آیند، سازگانه‌های پیچیده‌ای هستند که در بخش بخش آنها می توان ریشه دشواری، یعنی ناستواری بازخورد دانش پژوهانه را جست و یافت. در زیر به بخشهای دانشجویان، استادان، مدیران، و برنامه ریزان پرداخته و سهم هر یک در پدید آیی دشواری شناسایی می شود.

دانشجویان دانشگاهها نه تنها دست پرورده آموزش و پرورشی هستند که نارساییهای آن در زمینه پرورش بازخورد دانش پژوهانه در بالا بر شمرده شد، بلکه برای ورود به دانشگاه از دیوار بلند آزمون سرتاسری نیز گذشته اند، کاری که نیازمند کوشش بسیار و برنامه های آموزشی ویژه است. هر چند که این آموزشهای ویژه و آزمون سرتاسری راه را برای گزینش گروه کوچکی (سیزده درصد درخواست کنندگان) هموار می کند، ولی به بهبود بازخورد دانش پژوهانه ایشان کمک چندانی نمی کند زیرا برجسته ترین کاری که آموزشهای ویژه و آزمون سرتاسری انجام می دهند همانا پدید آوری مهارتی است که نام «تست زنی» را به خود گرفته است. دانش آموزی که بیشتر آموخته هایش در سطح یاد سپاری بوده با نمونه های بسیاری از پرسشهای چندگزینه ای آزمون سرتاسری آشنا می شود و پاسخ درست آنها را به یاد می سپارد تا چنانچه در روز آزمون با همان پرسش، یا پرسشی همانند آن، برخورد کرد بتواند گزینه درست را «بزند». «فلسفه حاکم بر طراحی و اجرای آزمون متمرکز پذیرش دانشجو ... نظام آموزش و پرورش عمومی کشور را به ابزاری برای پرورش قابلیت های خاص مورد سنجش در این آزمون تبدیل کرده است ... تأثیر این امر در شخصیت جوانان، ... عدم توانایی در تجربه و تحلیل مسایل و فقدان روحیه ابتکار و خلاقیت و ... است» (نفیسی، ۱۳۷۵، ص ۱۶۶).

افزون بر یاد سپاری پرسشها و پاسخها، و آماده شدن برای آزمون، دانش آموختگان دبیرستانها باید به گزینش رشته های دانشگاهی هم بپردازند. از آنجا که شمار چنین رشته هایی می تواند بسیار باشد (با بیشینه نزدیک به صد رشته دانشگاهی) و درخواست کننده باید آنها را به ترتیب اولویت شخصی خود سیاهه بگیرد، بیشتر پذیرفته شدگان در دانشگاهها از رشته ها و دانشگاههایی سر در

می‌آورند که از اولویتهای شخصی بالا برخوردار نیستند. در نتیجه، نه تنها بازار پرسود جا به جایی رونق می‌گیرد، بلکه میزان دل بستگی به رشته دانشگاهی، به ویژه در میان دانشجویان پذیرفته شده در علوم تربیتی و رشته‌های دبیری چندان چشم‌گیر نمی‌تواند باشد. البته در مورد کسانی که در گزینه‌های اول و دوم خود هم پذیرفته می‌شوند تنها میزان دل بستگی تعیین کننده رشته‌های اولویت‌دار نیست و عاملهایی همچون فشار پدران و مادران و جایگاه اجتماعی - اقتصادی کسانی که رشته‌های گوناگون را خوانده‌اند نیز در گزینش رشته‌ها اثرگذار است. عسکریان (۱۳۷۵) نیمی از دانشجویان دانشگاههای تهران را بی‌علاقه به رشته دانشگاهی خود گزارش می‌کند و در کنار پافشاری پدران و مادران، «جو عمومی آشنایان و معاشران» را در میان عاملهای اثرگذار در گزینش رشته دانشگاهی می‌پندارد. حتی در رشته پزشکی بیش از ۲۵ درصد دانش‌یافتگان آن علاقه چندانی به این رشته نداشته‌اند (محسنی، ۱۳۷۳) و ۴۴ درصد دانشجویان کارشناسی ارشد معماری ترجیح می‌دهند رشته دیگری را انتخاب کرده بودند (ندیسی، ۱۳۷۵).

همان گونه که نفیسی (۱۳۷۵) یادآوری می‌کند علت نبود دل بستگی به رشته دانشگاهی، و در پی آن نبود یا کمبود بازخورد دانش‌پژوهانه در میان دانشجویان ایرانی، ویژگی مدرک‌گرایی است که از سویی خود زاییده دیوانسالاری حاکم بر دانشگاهها و پافشاری نهادهای دولتی بر به کارگیری مدرک یافتگان دانشگاهی است، و از سوی دیگر مایه پافشاری پدر و مادران بر دخالت در گزینش رشته دانشگاهی فرزندان خود می‌شود؛ روندی که از همان آغاز فرایند غربی‌سازی در کار بوده است و با همه کوششهایی که در دوره انقلابی در راستای «بومی کردن و علمی کردن دانشگاه» شده است، هنوز دیوان سالاری «در همه جزئیات علمی و آموزشی» دانشگاهها نقش بنیادی را بازی می‌کند و «سلیقه و نظر مدیران سازمان برنامه و بودجه ... و روح دستور عملهای وزارت اقتصاد و دارایی و سازمان امور اداری و استخدامی کشور» بر آنها مسلط است (همان، ص ۱۴۴).

افزون بر این، دولت با فراهم آوردن ابزار دسترسی سریع و ساده کارمندان خود به مدرک دانشگاهی بالاتر تب مدرک‌گرایی را داغ‌تر می‌کند. هم اکنون بیش از ۱۱۰ هزار نفر از کارمندان دولت در دروه‌های معادل کاردانی تا دکترا (کارآزمایی) که دارای مجوز سازمان اداری و استخدامی کشور هستند به «تحصیل» سرگرمند و بیشتر دانشجویان دانشگاههای آزاد اسلامی و

پیام نور کارمندانی هستند که به امید دریافت مدرک و اضافه حقوق مترتب بر آن، «هزینه‌های این نوع آموزش‌های بی کیفیت را تحمیل می‌کنند» (همان، ص ۱۵۲). کارمندان دانشجو و دانشجویانی که کارهای تمام وقت دارند و برای رفتن به دانشکده فاصله‌های طولانی میان محل کار و زندگی و دانشکده را هر هفته می‌پیمایند تأثیر چشم‌گیری بر کیفیت آموزشی و کاهش دانش پژوهانگی آن دارند. مرتضوی (۱۳۷۳) در بررسی بازخورد دانشجویان به پژوهش روند کاهنده‌ای را در برابر پیشرفت سال به سالشان گزارش می‌کند.

می‌بینیم که عامل‌های فرهنگی گوناگونی در کارند که فرد تازه آمده به دانشگاه رانه یک دانش جو، که یک مدرک جوی بی‌علاقه به دانش و دانش پژوهی به بار می‌آورد. روشن است که چنین وضعیتی نه تنها نمی‌تواند زمینه ساز توسعه و پیشرفت کشور باشد که بازدارنده آن نیز خواهد بود، و این گویای برجستگی نقش دانشجو در پدیدآیی و تداوم دشواری است.

استادان دانشگاهها نیز سهم چشم‌گیری در پدیدآیی و پایانی دشواری دارند، زیرا بسیاری از ایشان خود «مدرک گرفتگان» دانشگاههای کشور و دست پروردگان نهادهای آموزش و پرورش و فرهنگ و آموزش عالی هستند که با دیوان سالاری حاکم بر دانشگاهها خو گرفته‌اند. جای بسی اندوه است که بسیاری از مدرک گرفتگان دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری تنها به خاطر داشتن این مدرکها امکان ورود به عرصه آموزش دانشگاهی را پیدا می‌کنند بی آن که با دانش آموزش‌شناسی آشنا و از بنیادهای آموزش کارساز به گونه‌ای سازماندار آگاه شده باشند. این که دانشگاهیان، همانند مردمان کوچه و بازار، آموزش را کاری ساده می‌پندارند که نیازی به کارآموزی ندارد و هر کسی می‌تواند هر چیزی را که می‌داند به دیگران بیاموزاند، گویای نبود نگرش دانش پژوهانه به آموزش و جدا دیدن آن از پژوهش است. به کارگیری واژه «مدرس» به جای استاد نیز گویای پافشاری نهاد آموزش عالی بر «درس دادن» و جدا انگاری آن از «پژوهش کردن» است. داشتن دو گونه هیأت علمی آموزشی و پژوهشی هم‌گواه دیگری بر این دوگانه بینی است.

نزدیک به نیمی از آموزشگران دانشگاهها مریبان هستند که تنها با داشتن مدرک کارشناسی ارشد به آموزش دانشگاهی راه یافته‌اند. در یکی دو سال گذشته به نارساییهای حرفه‌ای این گروه توجه بیشتری شده است و با برگزاری دوره دانشجویی (شبه دکتری) کوشش شده است تا دانش و

مهارت این گروه گسترده بهبود پیدا کند. هر چند که همانند دیگر برنامه‌های آموزشی، کیفیت این دوره‌ها هم ارزشیابی شده است، ولی آگاهی‌های به دست آمده گویای نابسامانیهای بسیار در برنامه و اجرای این دوره‌هاست. پایین بودن کیفیت کار استادان در آموزش، بی‌علاقگی ایشان به پژوهش، و پایین بودن کمیت و کیفیت پژوهشها و مقاله‌های ایشان سندیت بسنده‌ای دارد (نفیسی، ۱۳۷۵؛ لهسایی‌زاده، ۱۳۷۵؛ حمیدی، ۱۳۷۶ ب) و محدود به دوره‌های دانشجویی نیست. هر چند که آمارهای داده شده از سوی شورای پژوهشهای علمی کشور هم مؤید برخی از این نارساییهاست، ولی جا دارد که کارهای پژوهشی گسترده‌تری در این زمینه انجام شود تا ژرفای دشواری به خوبی آشکار شود.

مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاهها بیشتر همان استادان هستند که به خاطر برخی دلایلهای استوار و ناستوار، بی‌آن‌که تواناییها و آگاهیهای مدیریتی و برنامه‌ریزی آنان در نظر گرفته شده باشد، به این سمتها گمارده شده‌اند. باز هم یکی از ملاکهای چنین گمارشهایی مدرک دانشگاهی افراد است. کم داشت «اطلاعات تخصصی و علمی در زمینه برنامه‌ریزی و مدیریت» این دسته مورد تأیید خود مدیران دانشگاهی است (قادری، ۱۳۷۴، ص ۲۰۱). منصور (۱۳۷۴) مدرک ملاکی و گمارش تازه مدرک‌گرفتنان دانشگاههای داخلی و خارجی به مدیریتهای دانشگاهی را نشانه‌ای از «تصور غلط سیاستمداران از علم‌نویس و راههای پیشرفت علمی در دنیای جدید» می‌داند (ص ۵۵).

ناگفته نماند که مدیران و برنامه‌ریزان همچنان به کار آموزشی خود نیز ادامه می‌دهند در حالی که مسئولیت اجرایی را بهانه خوبی برای سرباز زدن از انجام کارهای پژوهشی می‌پندارد. به سخنی دیگر، مدیران و برنامه‌ریزان، همانند استادان، تمام وقت نیستند و بخشی از وقت کار هفتگی خود را به کارهای دیگری می‌پردازند. در نتیجه از تمرکز و تحدید، که از ویژگیهای دانش پژوهی هستند، در این زمینه هم نشانی نیست. روشن است که اگر مدیران و برنامه‌ریزان بر دانش پژوهی پافشاری می‌کردند و از دیوان سالاری دانشگاهها و پژوهشگاهها می‌کاستند، استادان و دانشجویان نیز به دانش پژوهی ارج بیشتری می‌نهادند و به آن گرایش بیشتری پیدا می‌کردند، ولی در پژوهشگاهها و دانشگاههای ما نشان چندانی از آن چه راهبری دانش پژوهانه نامیده شده است (حمیدی، ۱۳۷۶ پ) دیده نمی‌شود.

مدیران آموزشی ما به جای آن که تصمیم‌گیریهای خود را بر پایه پژوهشهای بی‌طرفانه و ژرفانگر استوار کنند، بررسیهای سودار و رویه‌نگر را برای به‌جانمایی (توجه) تصمیمهای گرفته شده به کار می‌گیرند (علاقمندان، ۱۳۷۵). آزمایشکاری سازماندار و مهاردار، که نمود چشم‌گیری از بازخورد دانش‌پژوهانه است، در تصمیم‌گیریها و برنامه‌ریزیها به چشم نمی‌خورد. ارزشیابی از برنامه‌های اجرا شده و بهسازی برنامه‌ها بر پایه ارزشیابیها کارهای رایجی نیستند. مدیران و استادان «به دلایل مختلف در برابر ارزشیابی، ایستادگی می‌کنند و ارزشیابیهای هم‌که تاکنون انجام شده، با توجه به سرشت دیوان‌سالارانه دانشگاهها، بیشتر در چارچوب دیدارهای بازرسانه بوده و «کمک‌چندانی به بهبود کیفیت» دانشگاهها نکرده است (بازرگان، ۱۳۷۷، ص ۱۳۱). همین دیوان‌سالارانه بودن به مدیران امکان «اعمال سلیقه» شخصی بسیار می‌دهد و استادان و برنامه‌ریزان را به «مجریان محضی» تبدیل می‌کند که «محافظة کار» و «فاند نوآوری» اند (سانال، ۱۳۷۷، ص ۱۱). تقابل این ویژگیها با بازخورد دانش‌پژوهانه روشن است، هم‌چنان‌که تعارض آنها با پدیدآوری و پیوستگی بازخورد دانش‌پژوهانه در دانشجویان و استادان آشکار است.

جایگاه پژوهش آموزی در برنامه‌های درسی

در توجه نارساییهای گزارش شده بایسته است که در این جا نگاهی به برنامه درسی دوره‌های دو ساله تربیت معلم، که آموزش و پرورش و برنامه درسی دوره‌های چهار ساله تربیت دبیر، که آموزش عالی، بانی و برنامه‌ریز آنهاست، بیاندازیم. در سیاهه درسهای دوره‌های دو ساله هیچ نشانه‌ای از درسی که آموزگار آینده را با دانش‌پژوهی آشنا کند یا آموزش را با پژوهش پیوند بزند دیده نمی‌شود و به خودی خود نمی‌تواند در دانشجویان بازخوردی دانش‌پژوهانه به کار آموزش پدید بیاورد. در این برنامه‌ها کار آموزگار و دبیر تنها انتقال اطلاعات به دانش‌آموزانگاشته شده است. در نتیجه بیشتر درسا در برنامه درسی، تنها اطلاعاتی را که برای انتقال به دانش‌آموز در نظر گرفته شده است کوششی است به دانشجو منتقل می‌کنند. گنجاندن درسهای ۲ واحدی در زمینه‌های روان‌شناسی، سنجش، یا روش تدریس تنها که در این برنامه‌ها در راستای آموزش مهارتهای حرفه‌ای بایسته به آموزگاران آینده دیده می‌شود. در بسندگی چنین درسهایی، آن‌هم با

توجه به کیفیت آموزش در این دوره‌ها، می‌توان به آسانی دو دل بود. آموزش در این دوره‌ها همانند دیگر دوره‌های آموزشی، بر یادسپاری و یادآوری اطلاعات پای می‌فشارد و سازه‌های شناختی را ندیده می‌گیرد. از دیدگاه سازه‌ی‌گری (کانستراکتیویزم) شناخت و دانش آدمی ساختنی است و با تلاش وی در چارچوبه اجتماعی‌اش ساخته می‌شود (سلی‌وین، ۲۰۰۰؛ ارم‌راد، ۲۰۰۰). این درست رو در روی دیدگاه سنتی است که شناخت و دانش را انباشتنی می‌انگارد و بر تلمبارکردن خرده آگاهیها پای می‌فشارد.

برنامه‌های درسی دانشگاهی، که دستاورد برنامه‌ریزان شاخه‌های برنامه‌ریزی در ستاد انقلاب فرهنگی است، نقشی بنیادی در پدیدآیی و پابرجایی دشواری گفته شده دارند. به سخنی دیگر برنامه‌ریزی درسی متمرکز که در سالهای پس از انقلاب دگرگون‌سازیهایی چندینی را به خود دیده است، نه نشان‌دهنده بازخورد دانش‌پژوهانه برنامه‌ریزان و نه پدیدآورنده چنین بازخوردی در دانشجویان است.

برنامه‌های درسی دوره‌های کارشناسی از نظر شمار واحدهای لازم تاکنون دوبار کاهش پیدا کرده و اینک هم سنگ با شمار واحدهای لازم برای دریافت مدرک کارشناسی در بیشتر کشورهای جهان شده است. ولی نکته جالب توجه آن است که نزدیک به همهٔ درسها، در بیشتر رشته‌ها، درسهای دو واحدی هستند بی آن که به حجم محتوای تعیین شده برای آن درس توجه‌ای شده باشد. همچنین به نظر می‌رسد برای تعیین محتوا و توصیف سرفصلهای هر درس به یک کتاب درسی خارجی در آن زمینه رجوع شده است و از فهرست مطالب آن به جای توصیف محتوا و سرفصلهای درس بهره گرفته شده است. همین کار می‌تواند دلیل نامتوازن بودن حجم درسهای گوناگون باشد که لهسایی‌زاده (۱۳۷۵) هم در نظر خواهی خود از دانشجویان بر آن انگشت نهاده است.

پرش ارزنده این است که در میان درسهای پیش‌بینی شده چه درسهایی در زمینه پژوهش‌آموزی هستند و چند واحد را به خود گرفته‌اند: در رشته‌های علوم انسانی، اجتماعی، و تربیتی چنین درسهایی از ۵ واحد نظری - عملی بیشتر نیستند (گیوه‌چیان، ۱۳۷۵). در میان درسهای رشته‌های دبیری و علوم تربیتی تنها یک درس دو واحدی روش تحقیق دیده می‌شود که آن هم به گونه‌ای ارائه نمی‌شود که نتیجه بخش باشد. بسیاری از دانش‌یافتگان دوره‌های

کارشناسی توان انجام پژوهش را ندارند (همان) زیرا در بسیاری از درسها کار پژوهشی از دانشجو خواسته نمی‌شود و در آنهایی هم که خواسته می‌شود، به گفته دانشجویان کارهای «آبکی» هستند (لهسایی‌زاده، ۱۳۷۵).

در پژوهش‌آموزیهای دو واحدی تنها فرصت آن دست می‌دهد که درباره جنبه‌های ساز و کاری پژوهش گفتگو شود، آن هم نه به گونه‌ای که همه سرفصلهای پیش‌بینی شده را بتوان بخوبی پوشش داد. در نتیجه بهترین دستاورد این دوره‌ها برداشتی قالبی و نارسا از فرایند پژوهش است، زیرا نه تنها در آموزشهای پیشین بلکه در همین درس هم کسی به پیش‌زمینه‌های فرآیند پژوهش نمی‌پردازد و تنها از آن چه که همگان آن را گام نخست فرایند پژوهش می‌خوانند، یعنی بیان مسئله، می‌آغازد. شاید مسئله برای یک پژوهشگر گام نخستین باشد ولی برای یک پژوهش‌آموز نخستین گام در فرایند پژوهش‌آموزی پدیدآوری بازخورد دانش‌پژوهانه در خویشتن است (حمیدی، ۱۳۷۵). مراد از بازخورد دانش‌پژوهانه، همان گونه که پیش از این هم گفتیم، گردآوری از دل‌بستگیها، ارزشها، آگاهیها، و رفتارهایی است که پیش‌بایست کار پژوهش، و از فرآیند آن جدایی‌ناپذیر است. آنچه که گیوه‌چیان (۱۳۷۵) هم بر نبود آن در برنامه درسی کارشناسی علوم اجتماعی انگشت گذاشته است همین پیش‌بایسته‌هاست، که به گفته وی در هیچ یک از کتابهای درسی که به طور معمول در پژوهش‌آموزیهای دانشگاهی به کار می‌روند، به آنها پرداخته نشده است (همان، ص ۳۱۳).

درسهای دو واحدی پیش‌بینی شده در برنامه‌های درسی دوره‌های کارشناسی در هنگام ارائه ضربه‌های دیگری را نیز باید تحمل کنند که هر یک به نوبه خود از میزان سودبخشی درس دو واحدی می‌کاهد: داشتن تنها یک نشست آموزشی در هر هفته، حذف نشستها در هفته‌ای آغازی و پایانی نیم سال، و وقت‌شناسی استادان در میان عاملهایی هستند که اثربخشی درسهای دو واحدی را کاهش می‌دهند. به نظر می‌رسد که برنامه‌ریزان و برنامه‌گزاران دانشگاهی، همانند دانشجویان و استادان، خواهان آنند که نشستهای آموزشی از کمیته زمانی و بسامدی هفتگی برخوردار باشند: با درسهای دو واحدی، با یک نشست هفتگی، می‌توان در دو یا سه روز آغاز هفته از بند همه نشستهای آموزشی و محیط دانشگاهی رهایی یافت و به دیگر جنبه‌های زندگی پرداخت! چنین گرایشهایی در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری هم دیده می‌شود، به گونه‌ای که

بیشتر دانشجویان دوره‌های دکتری تنها یک روز هفته را در دانشگاه می‌گذرانند تا ۳ یا ۴ درس دو واحدی را در همان یک روز از سر بگذرانند. در برخی دانشگاهها صحبت از آن است که نشستهای آموزشی دوره‌های دکتری را به یک روز در هر دو هفته کاهش دهند. چنین گرایشها و واقعیتهایی همه‌گویای نبود بازخورد دانش‌پژوهانه فراگیر و استوار به کار آموزش و دانش در دانشگاه هاست. شاید عاملهای اجتماعی - اقتصادی که زمینه‌ساز مدرک جوئی دانشجویان و دیوان سالاری دانشگاهها هستند توجیه‌کننده این واقعیتهای و گرایشها نیز باشند.

افزون بر درس دو واحدی روش تحقیق، در برنامه‌های درسی دوره‌های کارشناسی، به ویژه در علوم انسانی، یکی دو درس آمارشناسی هم پیش‌بینی شده است که باید آنها را نیز در شمار درسهای پژوهش آموز انگاشت. روشن نیست که برنامه‌ریزان این دوره هم چنین انگاشته‌اند یا نه؟ چون ترتیب و شمار واحدهای در نظر گرفته شده به گونه‌ای است که نگرنده را در این باره دو دل می‌کند. دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی، پیش از درس روش پژوهش، تنها یک درس دو واحدی آمارشناسی را می‌گذرانند بی آن که پیوند میان آمارشناسی و پژوهش را دریابند یا به نقش میانجی‌گرانه سنجش پی ببرند. دانشجویان رشته‌های دبیری به جای آمارشناسی باید دو واحد درس سنجش و اندازه‌گیری را بگذرانند، آن هم نه در پیوند با پژوهش بلکه در چارچوب کارآزمون‌سازی. روشن است که هم دانشجوی علوم تربیتی باید در درس دو واحدی آمارشناسی خود چیزهایی در باره سنجش بیاموزد و هم دانشجوی دبیری باید در درس دو واحدی سنجش خود چیزهایی درباره آمارشناسی یاد بگیرد. در رشته‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی هم که دو درس آمارشناسی ارائه می‌شود ترتیب ارائه آنها نسبت به درس روش پژوهش به همین گونه و پیوند آنها با پژوهش همچنان کم رنگ است.

روشن است که اگر هم برنامه‌ریزان درسی رابطه‌ای میان پژوهش و آمارشناسی دیده باشند، آمارشناسی را بنیادی‌تر از پژوهش‌شناسی پنداشته‌اند، و این خود گواه دیگری بر نادیده گرفتن پیوند کلان به خرد و سودبخشی آن در آموزش است. به سخنی دیگر، برنامه‌ریزان درسی در یک چارچوب سنتی و خرده‌نگر به کار برنامه‌ریزی پرداخته‌اند و رویکرد خرد به کلان را برگزیده‌اند که با روند سازایی‌گری دهه اخیر در برنامه‌ریزی و آموزش همگامی ندارد. در این رویکرد که بر کاهش‌گری دیدگاه سنتی استوار است، هر پدیده یا مهارت پیچیده‌ای به زیربخشهای ساده و

بنیادینش تقسیم می‌شود و سپس با آموزش تدریجی این زیربخشها انتظار می‌رود که آن پدیده یا مهارت در دانش آموز پدید آید. (وول فوک، ۱۹۹۸؛ سلی وین، ۲۰۰۰).

جمع بندی

در پایان این بررسی فشرده و همه سویه از جایگاه دانش پژوهی و پژوهش آموزی در آموزش و پرورش و آموزش عالی، و بویژه در دوره‌های تربیت معلم و دبیر بایسته است که با بازگویی گفته‌های برجسته آن، راه را برای پیشنهادهایی در راستای از میان برداری دشواری بنیادی در این زمینه که به پندارنگارنده ناستواری بازخورد دانش پژوهانه است، هموار کنیم. دانش پژوهی در ایران پیشینه دیرینه‌ای دارد و امروز گسترده‌تر و پرنیروتر از همیشه در دانشگاهها و پژوهشگاههای کشور دنبال می‌شود. با این همه این پویش بنیادی از ویژگیهایی برخوردار است که جایگاه و دستاوردهای آن را فرو می‌کاهند: دانش پژوهی در ایران امروز:

۱- تکامل یافته دانش پژوهی سستی و بومی نیست و با سنت دانش پژوهی نابومی نیز پیوستگی و همخوانی همه سویه ندارد؛

۲- دیوان سالارانه و کارگزار دیوان سالاری کشور است و از روحیه دانش پژوهانه برخوردار نیست؛

۳- به گونه‌ای آموزش و گسترش داده می‌شود که به پرورش بازخورد دانش پژوهانه و به "از آن خودسازی" دانش نمی‌انجامد.

تاریخچه دانش پژوهی کشور گواه روشنی بر ناپیوستگی آن با ستهای دانش پژوهی بومی و جهانی، و دیوان سالارانگی آن است. بررسیهای انجام شده دیگر هم گویای نارسایی آموزشهای دو نهاد فرهنگ پرور آموزش و پرورش و آموزش عالی هستند. در بررسی کنونی نیز که به دانش پژوهی از پنجره پژوهش آموزی در دوره‌های تربیت معلم و دبیر نگریسته شده است نشانه‌هایی از نابسندگی برنامه‌های درسی این دوره‌ها، در پدیدآوری بازخورد دانش پژوهانه در آموزشکاران کنونی و آینده کشور آشکار گردیده است.

از آنجا که دانش یافتگان دوره‌های تربیت معلم و دبیر به پیکره آموزش و پرورش باز می‌پیوندند و دانش آموزان و دانشجویان آینده را آموزش می‌دهند، برنامه درسی این دوره‌ها

سرآغاز خوبی است تا در راستای زدایش ویژگیهای سه گانه بالا از پیکره دانش پژوهی کشور در درازنای زمان تلاش شود. با دگرگونسازی برنامه درسی و پافشاری بر پرورش بازخورد دانش پژوهانه و پژوهش آموزی در همه دروسها می توان به مردمی شدن و بومی شدن دانش پژوهی امیدوار بود. هر چند که مردمی شدن و بومی شدن فرایندی کند و نیازمند زمان است، ولی دگرگونسازی برنامه درسی باید با فرایندی زیرزبرکن (انقلابی) و کوتاه انجام پذیرد. به سخنی دیگر پس از بیست سال که از انقلاب می گذرد، هنگام آن رسیده است که در برنامه ریزی درسی در آموزش عالی نیز انقلاب دانش پژوهانه ای رخ بدهد و سامانه کاستیمند آن وارونه شود. این سامانه بر دیدگاه سنتی اثبات گرایی استوار است و در برنامه ریزی و آموزش از رویکرد خرد به کلان بهره می گیرد.

نگرش از دیدگاه سازایی گری و به کارگیری رویکرد کلان به خرد در برنامه ریزی و آموزش راه را برای یک فرایند زیر زبرکن هموار می کند. سازایی گری بر کاوشکاری، آزمایشکاری، آفرینندگی، پایداری، شکیبایی، کارگرومی، و "از آن خودسازی" پافشاری می کند (سلی وین، ۲۰۰۰) و در برنامه ریزی و آموزش از زمینه های پیچیده تر، گسترده تر، و واقعی تر می آغازد و سپس دانش آموز را با تلاش و نهفته یابی (اکتشاف) به زمینه های ساده تر و بنیادی تر رهنمون می شود (بروکرز، ۱۹۹۰؛ لین هارت، ۱۹۹۲). در چنین الگویی برای پژوهش آموزی، روشن است که باید نخست از پدیده و پنداره دانش پژوهی آغاز کرد تا چستی و چرایی آن بر پژوهش آموز آشکار شود و سپس چگونگی آن بر وی روشن گردد. برای پی بردن به چستی و چرایی دانش پژوهی، پژوهش آموز باید با ویژگیهای شناخت و روش دانش پژوهانه، تاریخ و فلسفه دانش پژوهی بومی و جهانی، و انگیزه ها و هدفهای دانش پژوهی آشنا شود و با گونه ها و ارزشهای پژوهشی دمخور گردد. آن گاه به آشنایی با روشهای گوناگونی که در فرایند دانش پژوهی کاربرد دارند بپردازد و از چگونه نگرستن و اندیشیدن، خواندن و کاستی جستن، و پرسش و گسمانه پرداختن تا چگونه نمونه گزیدن و ابزار ساختن، داده گرفتن و پرداختن، و تعبیرکردن و گزارش نوشتن آگاه شود.

به کارگیری الگوی کلان به خرد در برنامه ریزی درسی دوره تربیت معلم در آموزش و پرورش و دوره تربیت دبیر در آموزش عالی می تواند به زنجیره ای از پنج درس بانامهای پیش،

روش، سنجش، پردازش، و نگارش در پژوهش و آموزش و با محتوای یاد شده در بالا بیانجامد. واژه‌های پژوهش و آموزش در پایان هر یک از نامهای پنج‌گانه گویای همگنی و در هم تنیدگی این دو پنداره، و یادآور آن هستند که محتوایی که برای این درسها پیش‌بینی می‌شود بهتر است این در هم تنیدگی و یگانگی را ندیده نگیرد و آشکارا به آن بپردازد. همچنین محتوای این درسها باید بر فارسی نویسی و از آن خودسازی واژگان دانش پژوهی پابشارد.

آنچه در اینجا می‌توان به دو نهاد آموزش و پرورش و آموزش عالی پیشنهاد کرد انجام آزمایشی برنامه‌ای بر پایه الگوی گفته شده است تا نخست نارساییهای پیش‌بینی نشده برنامه شناسایی و از میان برداشته شوند، و سپس سودمندی و کارسازی آن ارزیابی شود.

فهرست منابع

آرام، احمد، (۱۳۷۳) تاریخ تمدن (مشرق زمین گاهواره تمدن) (برگردان)، انتشارات آموزش انقلاب اسلامی، تهران.

Ormrod, J.E. Educational Psychology: Developing Learners, Prentice Hall, New Jersey. ای. ای (۲۰۰۰)

بازرگان، عباس (۱۳۷۷)، آغازی بر ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران: چالشها و چشم‌اندازها، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۵، تهران. بروکز، جی. جی. (۱۹۹۰)

J.J. Constructivists ... Educational Leadership, 47 (5)

بیات، عزیزالله (۱۳۵۵) کلیات تاریخ و تمدن ایران پیش از اسلام، انتشارات دانشگاه ملی، تهران. حمیدی، منصورعلی (۱۳۷۵) پژوهش چیست و پژوهشگر کیست؟ فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۷، تهران.

حمیدی، منصورعلی (۱۳۷۶ الف) پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش تک نگاشت ۸- پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

حمیدی، منصورعلی (۱۳۷۶ ب) نگاهی کاستی‌جویانه به فرایندهای انجام، سرپرستی، و ارزیابی

- پژوهشهای آموزشی ایران، در حمیدی (۱۳۷۶ الف).
- حمیدی، منصورعلی (۱۳۷۶ پ) راهبری دانش پژوهانه در آموزش، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۵۱، تهران.
- حمیدی، منصورعلی (۱۳۷۷) بررسی پیشنهادهای پژوهشی: فصلنامه پژوهشهای تربیتی. تهران. نمودی از نیاز به پژوهش آموزشی بنیادی، زیر چاپ.
- رشیدیاسمی، غلامرضا (۱۳۷۶) ایران در زمان ساسانیان (برگردان)، انتشارات سپهر، تهران.
- رضایی، منیره (۱۳۷۷) گزارش دومین برنامه معلم پژوهنده، (چاپ نشده)، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- رضی، هاشم (۱۳۴۰) ادیان بزرگ جهان، انتشارات کاوه، تهران.
- سانپال، بیکاس (۱۳۷۷) تحول در سیاستگذاری و اعمال مدیریت در آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۵، تهران.
- سلطانزاده، حسین (۱۳۶۴) تاریخ مدارس ایران، از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون، انتشارات آگاه، تهران.
- سلی وین، رابرت (۲۰۰۰). Slavin, Robert (2000). Educational Psychology, Allyn & Bacon, Boston
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۶) بینش علمی در برنامه ریزیهای آموزشی و درسی در حمیدی (۱۳۷۶ الف).
- صدیق، عیسی (۱۳۵۱) تاریخ فرهنگ ایران، جلد ششم، انتشارات دانشگاه تهران، تهران.
- عبداللهی، حسین (۱۳۷۷) ارزیابی برنامه های توسعه آموزش و پرورش ایران، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- عسکریان، مصطفی (۱۳۷۵) مطالعه مسائل آموزشی و اقتصادی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاههای دولتی ایران،
- علاقه مندان، جعفر (۱۳۷۵) مجموعه سخنرانیهای همایش زاهدان، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- فرشاد، مهدی (۱۳۶۵) تاریخ علم در ایران، جلد اول، انتشارات امیرکبیر، تهران.

قادری، اعظم (۱۳۷۴) بررسی نگرش مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاهها ... فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی شماره ۱۲، تهران.

کاردان، علیمحمد (۱۳۷۶) کاربرد و کمبود بینش علمی در آموزش و پرورش در حمیدی (۱۳۷۶ الف).

کرلین جر، فرد (۱۹۸۹) Kerlinger, Fred, Foundations of Behavioral Research, H.R.W.Inc. N.Y. (1989)

کیامنش، علیرضا و نوری، رحمان (۱۳۷۶) یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی علوم دوره راهنمایی تک نگاشت ۱۴، انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت تهران.

گیوه‌چیان، فاطمه (۱۳۷۵) نقد و بررسی روش تحقیق در علوم اجتماعی ایران در مجموعه مقالات سمینار بررسی روشها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی کشور، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.

لهسایی‌زاده، عبدالعلی (۱۳۷۵) مشکلات آموزشی رشته جامعه‌شناسی در ایران در مجموعه مقالات سمینار بررسی روشها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی ایران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.

لین هارت، جی (۱۹۹۲) Lindhart, J. What research on learning tells us about teaching, Educational Leadership, 49 (7)

محبوبی‌اردکانی، حسین (۱۳۷۰) تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران، جلد اول، انتشارات دانشگاه تهران، تهران.

محسنی، منوچهر (۱۳۷۳) بررسی نگرشهای فارغ‌التحصیلان رشته پزشکی، معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران.

مرادی، محمود (۱۳۷۶) گزارش مقدماتی از ارزیابی طرحهای تحقیقاتی (چاپ نشده) پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.

مرتضوی، شهرناز (۱۳۷۵) جنبه‌هایی از مسایل و مشکلات پژوهش در علوم اجتماعی در مجموعه مقالات سمینار بررسی روشها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی کشور، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران.

- مشایخی، محمد (۱۳۵۶) تاریخ تربیت، انتشارات پیوند، تهران.
- منصوری، رضا (۱۳۷۴) نقش نهاد دانشگاه در جامعه نوین، رهیافت، شماره نهم. تهران.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۶) وضعیت تحقیقات آموزشی در چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۵۰، تهران.
- نامی، شمس (۱۳۷۶) بررسی عوامل دخیل در عدم به کارگیری یافته‌های پژوهشی در تصمیم‌گیریهای آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- ندیمی، حمید (۱۳۷۵) آموزش معماری دیروز و امروز، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی شماره ۱۱، تهران.
- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۵) بررسی و تحلیل نیروها و عوامل مؤثر در شکل‌گیری و عملکرد نظام آموزش عالی، معاونت فرهنگی، آموزشی، و پژوهشی سازمان برنامه و بودجه، تهران.
- وول (۲۰۰۰) فوک، ای.ای. Woolfolk, A.E. Educational Psyc. 7th. Ed. Allyn & Boston. Bacon.
- ویتن، وین (۲۰۰۰) Weiten, Wayn, (2000) Psychology: Themes and Variations 4th. Ed.
- Brooks/Colen, N.Y.
- همایی، جلال (۱۳۷۳) تاریخ ادبیات، انتشارات فروغی، تهران.



پښتونستان ګاونډي علوم او مطالعات فرېسنس
پرتال جامع علوم انساني