

آیا تحقیقات آموزش عالی نیاز به بازنگری دارد؟

نویسنده: جورج کلر*
ترجمه: دکتر حمیدرضا آراسته

چکیده

حداقل در طی سه دهه، تحقیقات کمی بر حوزه تعلیم و تربیت به طور عام و آموزش عالی به طور خاص حاکم بوده است. تعدادی از صاحبزنان آموزش عالی با روشهای کمی به عنوان یگانه ابزار اصلی که از طریق آن بتوان مطالعات اجتماعی و آموزشی را به مرحله اجرا درآورد مخالفت نموده‌اند. آنان بر این باورند که روش کمی خاص که صاحبزنان آموزش عالی به آن خو گرفته‌اند ممکن است بسیار محدود و سطحی باشد. و نیز بسیاری از مطالعات آموزش عالی درک پدیده‌ها را در پس اعداد، نمودارها و جداول منعکس نمی‌سازند و برای برنامه‌ریزی و سیاستگذاری سودمند نمی‌باشند. این مقاله انتقادات صاحبزنان نسبت به روش حاکم را مورد بررسی قرار می‌دهد و خاطرنشان می‌سازد که در اکثر مطالعات، عنصر انسانی، که در پیچیدگی‌های زندگی روزمره و دیدگاههای گوناگون افرادی که در آموزش عالی فعالیت می‌کنند یافت می‌شود، غایب است. نویسنده از یک روش کثرت‌گرا حمایت کرده و جهت ارتقای قابلیت اطمینان تحقیقات در حیطه آموزش عالی، انجام چهار فعالیت را پیشنهاد نموده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

* - جورج کلر (George Keller) مشاور آموزش عالی، نویسنده و سردبیر مجله برنامه‌ریزی آموزش عالی (Planning for Higher Education) است. وی رئیس سابق بخش مطالعات آموزش عالی دوره تحصیلات تکمیلی دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه پنسیلوانیا، رئیس سابق دانشکده و معاون سابق دانشگاه است. کتاب راهبرد دانشگاهی (Academic Strategy, Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 1983) وی در نظر سنجی انجام شده توسط روزنامه نیویورک تایمز به عنوان مؤثرترین کتاب دهه درباره آموزش عالی شناخته شده است.

پژوهش‌های صورت گرفته درباره آموزش عالی و مؤسسات وابسته به آن در آمریکا، لاقلاً به مدت سه دهه، زیر سلطه این روش تحقیق^۱ بوده است. این روش تحقیق، که از آن تحت عناوینی همچون اثبات گرایی^۲، تحقیقات کمی^۳، تجربه گرایی محض^۴، رویکرد روانشناختی^۵، تحلیل گرایی^۶، و یا اصالت علم^۷ یاد شده است، فرض می‌کند که رهیافت علمی با استفاده از تجزیه و تحلیل آماری، دقیق‌ترین و کارآمدترین راه برای شناخت جامعه و نهادهای آن است. این روش به اندازه گیری کمی^۸ چون ابزاری اصلی می‌نگردد که به طور کامل می‌تواند واقعیات اجتماعی و آموزشی را ثبت و ضبط و بیان کند.

جان میلان (John Millam, 1991) با تحلیل پنج نشریه اصلی پژوهشی درباره آموزش عالی که طی سالهای ۱۹۸۶ تا ۱۹۸۹ منتشر شده است به این نتیجه رسید که «روش‌های کمی به مقدار زیادی مورد استفاده قرار گرفته‌اند» و نیز «تعداد اندکی از مقالات در ارتباط با برخی از موضوعات اصلی و مهم آموزش عالی بوده است» (ص ۶۵۷). باید اذعان نمود که برخی از این بررسیها به روشنگری مشکلات منجر شده است. البته در موارد نادر نیز پیش آمده است که یک مطالعه جامعه شناختی کمی و بسیار ماهرانه مانند «تساوی و پیشرفت در تعلیم و تربیت»^۹ جیمز کولمن (James Coleman, 1966)، قالب‌های رایج آموزشی را درهم شکسته باشد. کولمن در این مقاله به طور جدی تأکید می‌کند که خانواده، «سرمایه اجتماعی»، و نگرش دانش آموزان ممکن است به اندازه نگرش معلمان و مدارس در موفقیت‌های بیشتر ایشان مؤثر باشد، این درحالی است که بیشتر مطالعات همبستگی^{۱۰} کم اهمیت، بغایت غامض و حتی کم‌مایه به نظر

-
- | | |
|--|-----------------------------|
| 1. Method of Inquiry | 2. Positivisms |
| 3. Quantitative Research | 4. Abstracted empiricism |
| 5. Psychologism | 6. Reductioisims |
| 7. Scientism | 8. Quantitative Measurement |
| 9. Equality and achievement in Education | |
| 10. Correlative studies | |

می‌رسند.

چنان به نظر می‌رسد که اعتقاد پنهان به رهیافت پژوهشی حاکم، چنان است که تولید هزاران همبستگی کمیت پذیر خرد و سایر اعمال قابل اندازه گیری متداول و کالج‌ها و دانشگاه‌های ما به نحوی درک چگونگی عملکرد «نظام» آموزش عالی را به طور مضاعف افزایش خواهد داد. با وجود این، اینجانب در سی سال گذشته توضیح کامل یا دفاعیه‌ای از جانب محققان آموزش عالی از این نوع تک نگرشی روش شناختی نخوانده و نشنیده‌ام؛ گرچه، گاه نقاط قوت و ضعف این روش در ضمن صفحات مجله پژوهشگر آموزشی^۱ مورد بررسی و بازبینی قرار گرفته است. فرض بر این است که رویکرد اثبات‌گرا در نهایت درک بهتری را تولید می‌کند و تعداد زیادی از داوران پیشنهاد تحقیقات آموزش عالی نیز آن را یگانه روش متقن و قابل اعتماد پژوهش تلقی می‌نمایند.

البته گاهی اوقات مطالعات هر چند، نمونه‌های تفصیلی قوم‌مداری^۲، یا تحقیقات میدانی^۳ و تجزیه و تحلیل خط‌مشی، در مجلات پژوهشی برجسته آموزش عالی به زیور طبع آراسته می‌شود و انواع دیگر پژوهش نیز در مجلاتی نظیر آکادمی^۴، تحول^۵، آموزش عالی^۶ یا برنامه‌ریزی آموزش عالی^۷ منتشر می‌شود، اما این صور پژوهشی دیگر را اکثر صاحب‌نظران آموزش عالی آمریکا «سست» و یا ذاتاً برداشت‌گرایانه^۸ تلقی می‌کنند. مطالعات عمیق مجزا و جداگانه دانشگاه‌ها مانند مادر آلما (Alma Mater, 1993)، پژوهشی از پی.ئی. کلاگ (P. E. Klug, 1995) و یا شهری بر فراز یک تپه^۹، اثر جیمز تراوب (James Traub, 1995)، صرفاً به عنوان مقالاتی در حوزه روزنامه‌نگاری حرفه‌ای تلقی می‌شوند؛ همچنان که روزگاری

- | | |
|-------------------------|----------------------------------|
| 1. Education Researcher | 2. Case studies |
| 3. Ethnographic | 4. Field Based Research |
| 5. Academe | 6. Change |
| 7. Higher Education | 8. Planning for Higher Education |
| 9. Impressionistic | |

توصیف‌های ماهرانهٔ دیوید بوروف (David Boroff) از کالج‌ها در نشریه محوطه دانشگاه‌های آمریکایی (Campus U. S. A. 1961) نیز چنین تلقی می‌شدند. چنین کتابهایی معمولاً در مجلات پژوهشی آموزش عالی مورد نقد و بررسی قرار نمی‌گیرند.

آیا باید مطالعات خرد^۱ مملو از عدد و رقم همچنان به عنوان یگانه روش مناسب و علمی انجام پژوهش در زمینه آموزش عالی تلقی شود؟ یا اینکه باید تغییراتی در طریق انجام پژوهش در عرصه آموزش عالی صورت پذیرد؟

در سالهای اخیر، سه جریان انتقاد بر تجربه‌گرایی محض - مطالعات آماری در مقیاس‌های محدود - با هم تلافی کرده‌اند. آنان بر این باورند که روش ویژه کمی که اکثر صاحب‌نظران آموزش عالی به آن خو گرفته‌اند ممکن است بسیار کم‌مایه، تحدیدکننده و غیر مفید برای برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری و اقدامات اصلاحی و به لحاظ معرفت‌شناختی بی‌پایه و اساس باشد.

محدودیت‌های پژوهش کمی

در آغاز اجازه بدهید به پنج ایراد اساسی به شیوه حاکم به عنوان شیوه‌ای بسیار محدودکننده و سطحی‌نگاهی اندازیم. جیمز کولمن (James Coleman) جامعه‌شناس برجسته، در مقاله‌ای مهم که اندکی پیش از مرگش نگاشت، به شرح تفاوت و تغییر پژوهش اجتماعی در اوایل سالهای دهه ۱۹۵۰ میلادی یعنی سالهایی که وی به تحصیل در مقطع تحصیلات تکمیلی مشغول بود - و امروز پرداخت. تا دهه ۱۹۵۰ واحد مرسوم در تجزیه و تحلیل‌ها معمولاً مدرسه، شهر، کارخانه، کشور، دانشگاه و یا گروه اجتماعی بود.

هدف مصاحبه‌های فردی و مشاهده رفتارها همگی در جهت توصیف جامعه، کشف هنجارها و ارزشها، منزلت محلی نظام‌ها و شکاف‌های اجتماعی بود و همچنین اینکه چگونه این امور زندگی مردم و عملکرد جامعه را شکل می‌دهند (James Coleman 1994, P.29).

در نظر کولمن اینگونه مطالعات «بر مشاهده، مصاحبه‌های کیفی با مردم... و بطور کلی بر روشهایی جهت فهم عملکردهای جامعه مبتنی بود (ص ۲۹). کتاب بارتون کلارک (Burton Clark)، با عنوان کالج ممتاز^۱ (۱۹۷۰) یکی از آخرین نمونه‌های خوب اینگونه تحقیقات در آموزش عالی بود. در ۱۹۵۳ دیوید رایس من (Daivid Riesman) با فراست فوق العاده خود درمی‌یابد که نوع جدیدی از پژوهش آموزشی در حال ظاهر شدن است: «هدف در حال حاضر به صورت چارچوبی از مشاهدات منظم و سامان یافته و تعمیم محض به همان استحکام و تأثیری که ساختار علوم طبیعی دارد، منحصر شده است» (Riesman, 1954, 469).

در اواسط دهه ۱۹۵۰ و بعد از آن کولمن اشاره نمود که واحد تحلیل تغییر کرده و «تقریباً همیشه فرد بوده است. چیزی که مورد تبیین قرار می‌گیرد اعمال فرد است»، خواه این رفتار دادن رأی باشد یا موفقیت در ریاضیات و یا تخصیص وقت اعضای هیأت علمی (Coleman, 1994, P. 29; Bell, 1982; Daedalus, 1997). توسعه و رشد آمار باعث شد که تحقیقات پیمایشی^۲ به روش جدیدی در پژوهش تبدیل شود که بر روش‌های دیگر ترجیح داشت و از گروهی از افراد مشخص که به عنوان نمونه در نظر گرفته شده‌اند قابل استخراج بود (Singleman, 1996). به جای نگرستن به افراد به عنوان اشخاصی که بوسیله خانواده، هنجارهای دینی، گروه‌های همتا، آرزوهای شخصی، توانایی‌ها، ارزشها و بافت سازمانی شکل گرفته‌اند، کولمن اشاره کرد که «در تحقیقات پیمایشی با افراد به عنوان /موجودات/ غیر وابسته /به عوامل مذکور/ رفتار شده است» (ص ۲۹).

این اولویت در پژوهش که امروزه در نظر بسیاری از پژوهشگران و صاحب‌نظران آموزشی عالی به اصلی مقدس تبدیل شده است اینک از سوی شمار فراوانی از ناقدان به عنوان عامل فلج کننده تلاش‌هایی که در تغییرات و تحولات دانشگاهی مورد نیاز است تلقی می‌شود؛ عاملی که موجب داوری‌های خطا می‌شود و به دلیل آنکه بنای کار خود را بر فرض استقلال و عدم وابستگی

افراد می‌نهد و آنان را فاعلانی غیراجتماعی و بی‌شکل و موجوداتی شرطی می‌داند، به عرضه پیشنهادها و طرح‌های خیالی و غیر عملی می‌انجامد. محققان، انتخاب را دلیل اختیار و فعل عقلانی می‌دانند، در حالی که اغلب این اختیار توأم با محدودیت و الزام است.

اتهام دوم، که طرفداران فراینده‌ای دارد، این است که پژوهش اثبات‌گرایانه غالباً به بررسی مواردی می‌پردازد که به کمک اعداد قابل اندازه‌گیری اند. این روش به جای اینکه اجازه دهد که فوریت مسایل بر موضوع پژوهش اثر نهد غالباً تعیین می‌کند که چه مسایلی مورد بررسی قرار گرفته است (Keller, 1986; Mills, 1959). به نظر می‌رسد که رهیافت غالب با دیدگاه فیزیکدان قرن نوزدهم انگلیسی لرد کلونین (Lord Kelvin) هماهنگ بوده که گفته بود: «وقتی که بتوانید آنچه را که درباره آن صحبت می‌کنید اندازه بگیرید و آن را به وسیله اعداد بیان کنید» چیزی در مورد آن می‌دانید؛ اما وقتی که نتوانید آن را اندازه بگیرید یا به کمک اعداد بیان کنید، شناخت شما به نوعی ناکافی و غیر رضایت بخش است» (Crosby) ^۱ (1997, P. 225)

اما گفتنی است که تعداد اندکی از متغیرهای قابل توجه در مطالعات آموزش عالی، و یا بطور کلی در تحقیقات اجتماعی را می‌توان بوسیله اعداد بیان کرد. علاقه‌مندی به فراگیری و دقت، اعتماد به نفس، آمادگی برای تغییر و تحول، اهمیت به رشد جوانان، کیفیت تدریس و شمار فراوانی از این مقولات، قابل اندازه‌گیری کمی محض نیستند. در نتیجه، دل مشغولی جاری به کمی‌سازی، تحقیق در عرصه آموزش عالی را محکوم به یافته‌های حاشیه‌ای نموده و توان تجزیه و تحلیل آن را شدیداً محدود می‌نماید.

نکته مورد توجه اینکه علم اقتصاد به عنوان ملموس‌ترین نوع پژوهش اجتماعی ممکن است در معرض بیشترین بی‌مایگی قرار گیرد. حتی اقتصاددانی مثل واسیلی لیون تف ^۲ برنده جایزه نوبل در ۱۹۸۲ طی نامه‌ای به مجله علوم ^۳ نوشت: صفحات متوالی مجلات تخصصی اقتصاد با

1. (Qtd. in Crosby P.225).

2. Wassily Leontief

3. Science

فرمول‌های ریاضی پر شده است که خواننده را از مجموعه‌ای از فرض‌های کمابیش معقول ولی کاملاً دلخواه به نتایج نظری دقیقاً مشخص اما نامربوط رهنمون می‌شود.
(Qtd. in Kuttner, 1985, P.78)

این نکته نیز مهم است که منتقدان بسیاری اظهار می‌دارند که استفاده از ریاضیات در حفاری داده‌ها با علم سخت شدن تفاوت فراوان دارد؛ بلکه غالباً، پژوهش اجتماعی کمی پیشه و مشغله اذهان ضعیف‌تر، تحلیل‌گران نه چندان دقیق و محققان تنبل است. به عنوان مثال ریچارد سنت (Richard Sennet, 1995)، از دانشگاه نیویورک، روش پیمایشی - آماری را متهم کرده است که «پناهگاهی برای چالش‌های دانشگاهی شده است» (ص ۴۳). فرداریک سون (Fied Erickson, 1992) مردم‌شناس آموزش و پرورشی چنین تحقیقاتی را با کیمیاگری قیاس کرده است که می‌کوشد داده‌های آماری سربی را به درک طلایی از فرآیند پیچیده و تو در توی تعلیم و تربیت تبدیل کند. در حدود چهل سال پیش سی رایت میلز (C. Wright Mills) در نقدی کوبنده گفت: "من اکنون متقاعد شده‌ام که غالب چنین کارهایی به پیروی محض از یک مراسم و مناسک تبدیل شده است" (ص ۷۲). کمیسیون تحصیلات تکمیلی در اقتصاد^۱ در سال ۱۹۹۱ ضمن انتشار گزارشی نگرانی خود را از اینکه دانشگاه‌های آمریکا «صاحب‌نظرانی ساده لوح تربیت می‌کنند که در فن آوری پژوهش مهارت دارند، اما در موضوعات اساسی سطحی نگرند» ابراز کرد. (Qtd. in Cassidy, 1996, P.6; Krueger et al, 1991, PP.1044-45) همچنین بسیاری از اینگونه اتهامات ممکن است در مخالفت با برنامه‌های آموزش عالی تکمیلی اظهار شود. جان می‌نارد کی نس (John Maynard Keynes) یکبار به محققان یادآوری کرد: "بہتر است که تقریباً صحیح باشید تا اینکه کاملاً ناصحیح".

سومین انتقاد این است که وابستگی شدید به تحقیقات پیمایشی به روانشناسی‌گرایی^۲

1. Comission on Graduate Education in Economics

2. Psychologism

می‌انجامد، یعنی اینکه مردم در یک مقطع زمانی نسبت به یک موضوع چه احساسی دارند یا چگونه رفتار می‌کنند. اما احساسات، همچون نگرش‌ها تغییر می‌کنند، به علاوه مردم غالباً در جریان تحقیقات پیمایشی دروغ می‌گویند. ریچارد لی واتسین (Richard Lewontin, 1995) که به مدت ۴۰ سال آمار زیستی^۱ تدریس کرده است می‌گوید: در یک تحقیق پیمایشی که برگزارش شخصی مبتنی است، دستکاری در سؤالات برابر است با دستکاری تجربی افکار و حالت باطنی پاسخگر (ص ۵۶). در نتیجه روز به روز بیشتر این سخن مورد تمسخر قرار می‌گیرد که کثی سازی از طریق تحقیقات پیمایشی و آمار اقدامی «علمی» و «دقیق» است. به بیان دقیق‌تر، در حال حاضر اتکای زیاد برخی از صاحب‌نظران به چنین شیوه‌های تحقیقاتی به بهترین شکل بر ساده لوحی و بی‌تجربگی دلالت دارد. یک پژوهشگر تحقیقات پیمایشی اعتراف می‌کند: «پاسخ به سؤالات تحقیق پیمایشی پاسخ به سؤالات تحقیق نیست، بلکه نقطه آغازی برای تلاشی جدی در درک عمل انسان است» (Schuman, 1995).

چهارم، ادعای اینکه پژوهش در تعلیم و تربیت می‌تواند به یک «علم» تبدیل شود اگر نامعقول نباشد بسیار خیالی و کهنه تلقی می‌شود. به عنوان مثال، گری چیکو (Gary Cziko, 1989) در نقدی نیرومند اشاره می‌کند: امروزه با اینکه علوم فیزیکی تصور از دنیای فیزیکی را به عنوان یک ساعت بزرگ از پیش تنظیم شده کاملاً کنار نهاده است، ولی این نگرش همچنان بر روند کنی پژوهش علمی آموزشی تسلط دارد (ص ۱۸). وی اشاره می‌کند که در تعلیم و تربیت غالباً نمی‌توان به آزمایش علمی متوسل شد زیرا موضوع تجربه در آن انسان‌ها هستند، و به علاوه، امکان هرگونه پیش‌بینی و یا بازسازی یافته‌ها نیز در آن اندک است: «حتی تفاوت‌های بی‌نهایت کوچک اولیه در هر یک از عوامل متعدد می‌تواند در طول زمان منجر به تفاوت‌های قابل ملاحظه و کاملاً غیرپیش‌بینی شده در نتایج منجر شود» (ص ۱۹).

گفته می‌شود که پیش فرضهای موجود در زمینه پژوهش کمی در آموزش عالی به نوعی

سبکسری می‌انجامد؛ بخصوص زمانی که بیاد آوریم آموزش‌ها، خدمات و قالب مؤسسات آموزش عالی در هر کشوری شکل خاصی دارد و در نتیجه ادعای پایه‌گذاری یک علم اجتماعی «جهانی» برای آموزش عالی غیرعادی به نظر می‌رسد. برخی بر این باورند که نظام اعتقادی زیربنای پژوهشهای کنونی در آموزش عالی بوسیله فقدان هرگونه نظریه و یا مجموعه‌ای از طرح‌ها تحقق یافته است. برای مثال، سی رایت میلز (C. Wright Mills, 1959) نوشته است: "آموزش عالی بر هیچ تصور جدیدی از ماهیت جامعه یا انسان، یا بر حقایق خاصی درباره آنها مبتنی نیست" (ص ۵۵). با این همه مکتب اصالت تجربه محض که امروزه در مجلات مهم آموزش عالی، و در جلسات جامعه آموزش عالی آمریکا^۱ به تفصیل عرضه می‌شود در ارزش نهادن بر جریان پژوهشهای آماری خود، به سان ایمانی شبه دینی به پیش می‌تازد.

پنجمین انتقاد به تغییر تاریخی در روش‌های تحقیقات اجتماعی که در دهه ۱۹۵۰ بوقوع پیوست برمی‌گردد. آن این است: امروزه روش غالب در تحقیقات اجتماعی فرض را بر این می‌نهد که افراد اساساً مثل هم هستند؛ و لذا از این واقعیت غافل است که آدمیان بسیار با یکدیگر تفاوت داشته و تأثیرات متفاوتی بر تفکر، رفتار و احساسات خود دارند. به عنوان مثال جروم کگان (Jerome Kagan, 1996) روانشناس نوشته است:

روانشناسان، تصمیمات و اعمال یک شخص را به هوشمندانه و غیر هوشمندانه تقسیم می‌کنند، بی آنکه سن یا پیشینه فرهنگی شخص، نوع اشتغالات و فعالیت‌های ذهنی، یا شرایط وقوع آنها را مشخص نمایند... صاحب‌نظران علاقه‌ای به در نظر گرفتن نوع عامل یا ماهیت اوضاع و احوال که تا حدی از انگیزه برابری قابل تحسین نشأت گرفته، ندارند، یعنی تمایل بر این نگرش که همه انسانها اساساً شبیه یکدیگرند، (ص ۵۲ A).

اما همانگونه که آمارتیا سن (Amartya Sen, 1992) اقتصاددان در بررسی خود درباره

نابرابری می‌گوید:

وسعت نابرابری حقیقی را نمی‌توان به راحتی از میزان نابرابری درآمد استنتاج نمود، زیرا آنچه را که می‌توانیم یا نمی‌توانیم انجام دهیم، و می‌توانیم یا نمی‌توانیم بدان دست یابیم، فقط بستگی به درآمد ما ندارد، بلکه به بسیاری از خصوصیات فیزیکی و اجتماعی که بر زندگی ما اثر می‌نهد و ما را آنگونه که هستیم می‌سازد نیز وابسته است (ص ۲۸). در این مورد، پیشینه شخصی افراد حائز اهمیت است. شرایط اجتماعی و کنش‌های متقابل مهم هستند. همچنان که منش و حالات روحی افراد، تأثیرات خانوادگی و ارزشهای مسلط بر دنیای دانشگاهی دارای اهمیت‌اند و ما بطور فزاینده‌ای از اثرات جدی زیست‌شناسی انسان آگاه شده‌ایم. (Damasio, 1994; Selnas, 1997; Wilson, 1978, Wright, 1994) از نظر عده زیادی، افراد را موجوداتی مستقل تلقی کردن طریقی نامناسب در پژوهش اجتماعی است، اگرچه نمونه‌های انتزاعی در برخی موارد می‌توانند مفید باشند.

غفلت از برنامه‌ریزی و خط مشی

دومین محور انتقاد این است که شکل حاکم پژوهش در آموزش عالی بر برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در آموزش عالی کمک شایانی نمی‌کند (Keller, 1985). دو تن از رؤسای انجمن مطالعات آموزش عالی^۱ به این وضعیت توجه کرده‌اند.

کلیفتون کنراد (Clifton Conrad, 1988) نظرها را به این نظریه جلب کرده که تحقیقات آموزش عالی «بی‌جان، کسل‌کننده، درون‌نگر و تنگ‌نظرانه شده است و گویی که محصول خط تولید پژوهش یافته‌های جدید اندک یا چالش‌های فکری کمی را ایجاد کرده است» (ص ۴)؛ و پتریک ترن زینی (Patric Terenzini, 1996) اخیراً گفت: «ما ریشه‌های خود را فراموش کرده‌ایم. در عوض ما گرفتار یک نگرش تک بعدی در پژوهش شده‌ایم». هر دوی آنها،

صاحب‌نظران آموزش عالی را با توجه به بیشتر به موضوع خط مشی تشویق می‌کنند. سایر محققان برجسته نیز نگرانی‌های مشابهی را عنوان کرده‌اند. (Lindblom, 1991; Rivlin, 1971; Weiss, 1982)

گفته می‌شود روال جاری در پژوهش آموزش عالی، به رغم تظاهر به عینی و «علمی» و توصیفی بودن، غیرنقادانه و حامی وضع موجود است. همان‌گونه که کنراد (Conrad, 1989) نوشته است: "ما در چارچوبی تنگ، محافظه کارانه و موروثی زندانی شده‌ایم. که ما را به توجیه و توصیف وضع موجود در آموزش عالی واداشته است." همچنین این روش با تجزیه و تحلیل آماری اتفاقاتی که در برخی وضعیت‌ها افتاده است، فقط می‌تواند به عملکرد آموزش عالی نگاهی قهقرایی داشته باشد. این نگرش مانع نظر کردن به آینده، نتایج و لوازم عملکردهای فعلی، یا ارزیابی جریان عملکردهای فعلی، یا ارزیابی جریان عملکردهای احتمالی جدید است. با این رویکرد، روش توصیفی به روش تجویزی تبدیل می‌شود. به تعبیر ناظری توصیف‌های «علمی» و یا «همبستگی‌های آماری نمی‌تواند به ما بگوید که چگونه جوامعی پویا را تأسیس کنیم یا مردمانی خوب را پرورش دهیم... یا به ما بگوید چه چیزهایی ارزش دانستن دارند" (Callahan, 1996, P.17).

هربرت سایمون (Herbert Simon, 1981)، برنده جایزه نوبل در سخنرانی کامپتون (Compton) خود در ام. آی. تی (MIT) در سال ۱۹۶۸ اظهار کرد که تفاوت فاحشی وجود دارد بین علوم طبیعی که یک جهان فیزیکی معین را توصیف می‌کنند، و پژوهش‌های اجتماعی که مؤسسات، انتظامات اجتماعی که وی آنها «علوم مصنوعی» می‌نامد، باید همواره با توجه به اعمال، اهداف و سازگاری مشخص شوند، به دلیل آنکه به وسیله ما طراحی شده‌اند باید شامل دستورات و همچنین توصیفات باشند. بنابراین آموزش عالی و سایر ابداعات اجتماعی باید همچون محصولات مصنوعی «طراحی» - یا خط مشی - را در محور کار خود قرار دهند. وی طراحی را به عنوان «هسته مرکزی کلیه آموزش‌های حرفه‌ای» می‌خواند (ص ۱۲۹). به زعم سایمون، هر پژوهش اجتماعی یا هر آموزش دانشگاهی که از بررسی طراحی اجتماعی - نحوه

ساختن محصولات مصنوعی در جامعه‌ای که خصوصیات مورد نظر را دارا است - غفلت کند، نه تنها طبیعی را با مصنوعی اشتباه می‌گیرد، بلکه وظیفه مهم طراحی و سیاستگذاری برای یک تمدن شایسته و انسانی را در جهان طبیعی نیز مورد توجه قرار نمی‌دهد (1981).

نگرش یک سویه به ماهیت انسان

سومین محور اعتراض شامل نقدهای متعددی دربارهٔ معرفت‌شناسی، یا پیش‌فرض‌ها و اعتبار روش حاکم مکتب اصالت تجربهٔ محض است. انتقادی که غالباً عنوان می‌شود این است که مطالعات اجتماعی نگرشی غیرعادی و یک جانبه عجیبی نسبت به ماهیت انسان دارند. بسیاری از محققان آموزشی، هم در استفاده مکرر از «نظریه انتخاب عقلایی» که فرض می‌کند انسانها به روش خودخواهانه، حساب شده و فایده‌گرا عمل می‌کنند (Coughin, 1994; Green and Shapiro, 1994) و هم در غفلت عمیق نسبت به جنبه عاطفی انسان، دیدگاهی خیالی و محدود نسبت به زندگی، مردم و اولویت‌ها دارند. به زعم منتقدان، این محققان برای دست‌یابی به نتایج کمی و بدون نقص خود، زندگی را تحریف می‌کنند. محققین برای اینکه جهت نظریه‌ها، مدل‌ها و مجموعه داده‌های خود سوخت تهیه کنند، آرزوهای قلبی، احساس تنفر، حسادت و یا انتقام، اعمال احساس بشردوستانه و فداکاری، ارتقای خویشتن، بی‌حوصلگی، به مانند حیوانات از قلمرو دفاع کردن، و عطش عشق و شهرت را کنار می‌نهند - بیشتر این موارد نیروهایی هستند که باعث حرکت تاریخ می‌شوند (Scitovsky, 1992).

مارتا ناس بام (Martha Nussbaum)، یکی از منتقدین نکته‌سنج‌تر این جنبه از علم‌گرایی معتقد است که احتمالاً این موضوع از "سنت سفید پوستان آمریکا" که براساس یک سنت اخلاقی زندگی کرده‌اند که به طور کلی شرح احساسات عمیق خود را در میان عموم و حتی گفت و گو از آن در میان جمع ناپسند می‌شمرد نشأت گرفته است (ص ۳۳۶، ۱۹۹۰). عجیب آنکه مشاهده

می‌کیم محققان آموزش عالی در تحقیقات منتشره خود تا چه اندازه نسبت به وجه عاطفی وجود افراد بی‌توجه‌اند یا از آن طفره می‌روند. جان الستر (Jon Elster, 1989) تحلیل‌گر اجتماعی این اتهام را وارد آورده است که "اهمیت احساسات و عواطف در زندگی انسان برابر است با غفلت و مسامحه‌ای که فیلسوفان و دانشمندان علوم اجتماعی نسبت به آنها ورزیده‌اند (ص ۶۱). شور، اضطراب و پیچیدگی زندگی و فراگیری در اکثر تحقیقات آموزش عالی غایب است.

پژوهشگران از یک بی‌زاری آشکار در نظر کردن به تمامی واقعیت، سکوت در برابر حقایق بزرگتر، حماقت‌ها، فجایع، دست آورده‌های کوچک و گاه موفقیت‌های افتخارآفرین در حیات دانشگاه رنج می‌برند. مارتا ناس بام ادامه می‌دهد: "عواطف (همچون ترس، اندوه، عشق، ترحم، خشم) صرفاً احساسات جسمانی و یا تمایلات کورکورانه حیوانی نیست. آنها قضاوت‌های ارزشی‌اند و یا تا حدی بوسیله قضاوت‌های ارزشی ایجاد می‌شوند - قضاوت‌هایی که با این مضمون که برخی از امور مادی دارای اهمیت فوق‌العاده‌ای هستند" (ص ۳۸۷). محقق معروف مغز و اعصاب آنتونیو داماسیو (Antonio Damasio, 1994) نشان داده است که «خالص‌ترین و بهترین تفکرات و اعمال ما، بزرگترین شادی‌ها و عمیق‌ترین اندوه‌های ما، بدن را به عنوان یک معیار مورد استفاده قرار می‌دهد». او از طریق جراحی و تجربیات فیزیولوژیک اثبات کرده است که «عاطفه، احساسات و تنظیمات زیستی همگی در تعقل انسان ایفای نقش می‌کنند» (ص سیزده). نگاه خشک به زندگی اجتماعی و دانشگاهی و نگرش نامناسب نسبت به علل انسانی که در بیشتر تحقیقات آموزش عالی فعلی یافت می‌شوند دیدگاه‌گر دگرریند^۱ را نسبت به عوامل به نمایش می‌گذارد و غالباً به افسانه و ادبیات به دیده تحقیر می‌نگرد. یک بار دیگر سخن ناس بام (1995) فیلسوف را نقل می‌کنیم که «مکتب واقعیت»... به همان اندازه خوانندگان رمان و خیال پردازان، به ساختن افسانه مشغول است. اصرار آن بر تکذیب زندگی و بشریت... از محدوده ذکر شواهد فراتر می‌رود.

برخی پیشنهادها

محققان آموزش عالی چه باید بکنند؟ به نظر من، بسیار روشن است که این شکل غالب و کاملاً بی‌معنی تحقیقات آموزش عالی باید از صدر به ذیل آید. اما جهت جدید تحقیقات در آموزش عالی باید به کدام سمت باشد؟ پیشنهاد من این است که ما باید در چهار محور پیش رویم.

اول، ضروری است که ما دوباره توجه بیشتری را به مطالعه تأثیرات اجتماعی مؤسسات، خانواده‌ها، گروه‌ها و جوامع معطوف داریم. به خصوص به این دلیل که آموزش عالی آمریکا بسیار متنوع است و بررسی آن بناچار پایه کاملاً ویژه دانشگاه باشد. جامعه دانشجویان و اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها به گونه‌ای متفاوت انتخاب می‌شوند؛ آنها بطور کلی افراد یکسانی نیستند. من معتقد نیستم که به جبرگرایی شدید اجتماعی دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ برگردیم (Wrong, 1931) - چیزی که تا به امروز در میان برخی از مارکسیست‌های جدید، طرفداران افراطی آزادی زنان، طرفداران تندرو تکثر فرهنگی، نافرودیدی‌ها و رویکرد شالوده شکنی^۱ باقی مانده است. اما ضروری است که تجزیه و تحلیل انحصاری رفتار فرد از تعادل بیشتری برخوردار شود. بدیهی است که افراد آموزش عالی را شکل می‌دهند. اما همچنین عوامل زیادی در داخل و خارج محوطه دانشگاه‌ها - گرایش‌ها، عقاید، انتخاب‌ها و رفتار افراد را شکل می‌دهند.

دوم، محققان آموزش عالی نیازمندند که ایمان خود به تبدیل این رشته به یک علم اجتماعی کمی دست بردارند. پال درسل و لوئیس می‌هیو (Paul Dressal and Lewis Mayhew, 1974) دو دهه پیش اشاره کردند: آموزش عالی به عنوان یک رشته تحصیلی موضوعات مختلف بسیار زیادی را شامل می‌شود... که به راحتی نمی‌توان آنها را تحت تئوری واحدی گنجانده، آنگونه که علم پزشکی را می‌توان با علوم زیستی با هم گنجانده (ص ۱۱۲). این رشته هرگز نمی‌تواند یک علم سازمان یافته باشد و یقیناً نمی‌تواند به علمی کمی مانند فیزیک تبدیل شود. محققان باید

مفهوم برساخته ویلهلم دیلتای یعنی تفهم یا درک را برگزینند.

ما نمی‌توانیم درک کنیم که یک کوه، یک سیاه و یا یک الکترون بودن چگونه است اما می‌توانیم تا حدودی، ایتالیای رنسانس، «فرزندان گل» دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، و یا نگرانی‌های دانشجویان سیاه پوست و سفید پوست جدیدالورود به دانشگاه‌های ممتاز را درک نمائیم (Berlin and Jahanhegloo, 1991). ما می‌توانیم به درک آموزش عالی از درون دست یابیم، اگر چه در قلمرو طبیعی قادر به این کار نیستیم. پرسی بریج من (Percy Bridgman)، فیزیکدان برنده جایزه نوبل یکبار گفت: "اصولاً روش علمی محض وجود ندارد، اما ویژگی بارز طرز کار یک دانشمند این بوده است که حداکثر سعی را به کمک فکر خود انجام دهد و اسیر مرزها نشود (Qtd. in Mills, 1956, P.58). به کمک حداکثر تلاش با استفاده از ابزارهایی که بیشترین کارایی را دارند بدست می‌آید، برای توصیف، تجزیه و تحلیل، و پیشنهاد طرح‌های پیشرفته برای مؤسسات دانشگاهی و فعالیت‌های آنها در عرصه آموزش و دست آوردهای علمی حد و مرزی وجود ندارد.

سوم، ده‌ها تن از صاحب‌نظران بصیر و فعال تعلیم و تربیت از لی کران باخ (Lee Cronbach, 1982) گرفته تا آرون وایلداروسکی (Aaron Wildavsky, 1989) و الیوت آیزنر (Elliot Eisner, 1991) توصیه کرده‌اند که روش‌های کمی و سایر روش‌های تحقیقاتی هر دو ضروری هستند. اما باید یک روش پژوهشی جدید کثرت‌گرا را بپذیریم. مطالعات ریز آماری مانند خواندن درجه حرارت سنج مربوط به یک بیمار می‌توانند دلالت بر وجود مواردی بنمایند اما در مطالعات آموزش عالی اگر علاقه به روش‌های پژوهشی فوق‌العاده کمی و خشک بخواید به قیمت کنار گذاشتن روش‌های دیگر تمام شود، باید از آن حذر کرد. این موضوع به یک ایدئولوژی بیمار و گرایشی متکبرانه تبدیل شده است همچنانکه ایزنر (Eisner, 1992) اخیراً نوشته است:

آنچه من از آن حمایت می‌کنم مفهوم متکثر روش است... آنچه من از آن حمایت می‌کنم روش‌های تحقیقاتی است، هم علمی و هم غیر علمی، که نخواهد به

طور سطحی سؤالات آموزشی را با تبدیل داده‌ها به چیزهای قابل اندازه‌گیری به فراموشی بسپارد، روش‌هایی که اذعان کنند ارزش و حقیقت جداشدنی نیستند، و بدانند که جهان صرفاً کشف نمی‌شود بلکه تفسیر می‌شود، روش‌هایی که نخواهند کیفیت تمامی تحقیقات را به وسیله یک سری معیار که فقط مناسب پاره‌ای از اشکال تحقیقات است مورد قضاوت قرار دهند. (صص ۸-۹)

سی رایت میلز ۳۹ سال پیش به نفع روش کثرت‌گرایی مشابهی استدلال کرد: دقت، معیار انتخاب یک روش نیست. یقیناً دقت نباید با واقعیت و یا تجربه خلط و اشتباه شود. ما باید در حد توانایی در کار خود دقت داشته باشیم... اما هیچ روشی نباید به منظور کشیدن حد و مرز پیرامون مسائلی که انتخاب می‌کنیم مورد استفاده قرار گیرد (ص ۷۲، ۱۹۵۹). چهارم، ما نیاز داریم که صداقت را به محتوای مکتب اصالت تجربه بازگردانیم. تعریف لغت نامه از مکتب اصالت تجربه چنین است: «دیدگاهی که تجربه، به ویژه تجربه حسی تنها منبع دانش است». تجربی بودن به معنی تأیید یا اثبات «به وسیله تجربه یا مشاهده است، هدایت شدن بوسیله تجربیات عملی و نه نظری». این موضوع بسیار نزدیک به آن چیزی است که ارسطو بر آن تأکید داشت: پرورش عقل عملی.

اما امروزه تعداد زیادی از تحقیقات "تجربی" آموزش عالی به پژوهش‌های افرادی که از دور دستی بر آتش دارند و یافته‌های کامپیوتری منحصر شده است. مشاهده واقعی کارکردهای دانشگاه، هنجارها و رفتارها و همچنین کاربرد ادراکات در تحقیقات باید افزایش یابد. احساس درک کارکرد یک دانشگاه با مجموعه‌ای از مؤسسات آموزشی بوسیله گیرنده‌های یک ناظر و شرکت‌کننده ماهر و دقیق هم نوعی پژوهش است - نوعی از پژوهش که حداقل به اندازه جمع‌آوری آماری داده‌ها به کمک دستگاههای جرح و تعدیل‌کننده الکترونیکی و از راه دور ارزشمند است. تجربه‌گرایی واقعی می‌تواند به درک وسیع‌تری منتهی شود؛ اما تجربه‌گرایی محض نمی‌تواند.

پاره‌ای از پژوهشگران کمیت‌گرا با این موضوع مخالفت خواهند کرد و مدعی خواهند شد که

این نوع انتزاعی که تجربه گرایی واقعی مبتنی بر برداشت های شخصی و از قماش مردم شناختی است، نه دقیق و علمی. اما زندگی بویژه زندگی گلخانه ای^۱ دانشگاهها به ریاضیات منظم حساسیتی ندارد. این زندگی پیچیده، به ندرت قابل پیش بینی است و از تلاطم امواج احساسات ضعیف در خروجی است. پژوهشگران آموزش عالی باید از میان دل بستگی به روش های منظم خود و درکی عمیق از دنیای به هم ریخته دانشگاه یکی را انتخاب نمایند. من توصیه می کنم که مورد دوم را انتخاب کنند.

این روش نامنظم تر، مشکل تر و از برخی جهات شباهت بیشتری به علوم انسانی دارد تا علوم فیزیکی. اما یک دلگرمی وجود دارد که گری چیکو (Gary Chiko, 1989) در پایان مقاله خود آن را به خوبی بیان کرده است:

این مقاله نگرشی را به بحث گذاشته است که ممکن است برخی آن را نگرشی کاملاً مایخولیایی درباره تحقیقات آموزشی تلقی کنند. / اما / عواملی که در رفتار غیر قابل پیش بینی و نامتعیین انسان نهفته است همان عواملی هستند که توان نامحدودی را برای تحول مستمر فرهنگی و رشد شخصی در اختیار انسان قرار می دهند. به نظر می رسد که با نگرستن از این منظر، غیر قابل پیش بینی بودن رفتار انسان و مشکلاتی که این نوع رویکرد بر پژوهشگران آموزشی «علمی» تحمیل می کند، هزینه اندکی است که برای آزادی فطری و توان نامحدود خود می پردازیم (ص ۲۴).

REFERENCES

- Bell, D. (1982). *The social sciences since the Second World War*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Berlin, I., & Jahanbegloo, R. (1991). *Conversations with Isaiah Berlin*. New York: Scribner's.

- Boroff, D. (1961). *Campus USA: Portraits of American colleges in action*. New York: Harper & Brothers.
- Callahan, D. (1996, May - June). "Calling scientific ideology to account." *Society*, 33, 14-19.
- Cassidy, J. (1996, December 2). "The decline of economics." *The New Yorker*, 50 - 60.
- Clark, B. (1970). *The distinctive college: Antioch, Reed, and Swarthmore*. Chicago: Aldine.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Coleman, J. (1994, November - December). "A vision for sociology." *Society*, 32, 29 - 34.
- Conrad, C. (1988, November). "Meditations on the ideology of inquiry in higher education." *Review of Higher Education*, 12, 199-220.
- Coughlin, E. (1994, December 7). "How rational is rational choice". *Chronicle of Higher Education*, A8-A9, A16.
- Cronbach, L. (1982). "Prudent aspirations for social inquiry." In W. Kruskal (Ed.), *The social sciences: Their nature and uses*. Chicago: University of Chicago Press.
- Crosby, A. (1997). *The measure of reality: Quantification and western society, 1250 - 1600*. New York: Cambridge University Press.
- Cziko, G. (1989). "Unpredictability and indeterminism in human behavior: Implications for educational research." *Educational Researcher*, 19, 17 - 25.

- Daedalus. (Winter 1997). Special issue on "Academic culture in transformation: Fifty years, four disciplines." 26 (1).
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Dressel, P., & Mayhew, L. (1974). *Higher education as a field of study*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practices*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1992). "Are all causal claims positivistic?" *Educational Researcher*, 22, 8-9.
- Elster, J. (1989). *Nuts and bolts for the social sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1992). "Why the clinical trial doesn't work as a metaphor for educational research." *Educational Researcher*, 22, 9-11.
- Green, D., & Shapiro, I. (1994). *Pathologies of Rational Choice Theory*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kagan, J. (1996, January 12). "The misleading abstractions of social scientists." *Chronicle of Higher Education*, A52.
- Keller, G. (1985, January - February). "Trees without fruit: The problem with research about higher education." *Change*, 17, 7-10.
- Keller, G. (1986, Winter). "Free at last? Breaking the chain that bind education research." *The Review of Higher Education*, 10, 129-134.
- Kluge, P.F. (1993). *Alma mater: A college homecoming*. Reading, MA: Addison

- Wesley.
- Krueger et al. (1991, September). Report of the Commission on Graduate Education in Economics. *Journal of Economic Literature* 29 (3), 1035 - 1053.
- Kuttner, R. (1985, February). "The poverty of economics." *Atlantic Monthly*, 74-84.
- Lewontin, R. (1995, August 10). "Sex, lies, and social science: Another exchange." *New York Review of Books*, 56.
- Lindblom, C. (1991). *Inquiry and change: The troubled attempt to understand and shape society*. New Haven: Yale University Press.
- Milam, J. (1991). "The presence of paradigms in the core higher education literature." *Research in Higher Education*, 32, 651-668.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (1995). *Poetic justice: Literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.
- Riesman, D. (1954). "Some observations on social science research." In *Individualism Reconsidered* (pp. 467 - 483). Glencoe, IL: Free Press.
- Rivlin, A. (1971). *Systematic thinking for social action*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Scitovsky, T. (1992). *The joyless economy: The psychology of human satisfaction* (rev.ed.). New York: Oxford University Press.

- Schuman, H. (1995, August 10). "Sex, lies, and social science: Another exchange." *New York Review of Books*, 56.
- Selnes, O. (1997, Spring). "The revelations of brain reserch." *Planning for Higher Education*, 25, 50-56.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge: Harvard University Press. - Sennett, R. (1995, May 25). "Sex, lies, and social science: An exchange." *New York Review of Books*, 43.
- Simon, H. (1981). *The sciences of the artifical* (2d ed.). Cambridge: MIT Press.
- Singleton, R. (1996, September - October). "On social research and its language." *Society*, 34, 94-96.
- Terenzini, P. (1996, Fall). "Rediscovering roots: Public policy and higher education research." *Review of Higher Education*, 20, 1-13.
- Traub, J. (1995). *City on a hill: Testing the American dream at City College*. Reading, MA: Addison - Wesley Publishing.
- Weiss, C. (1982). "Policy research in the context of diffuse decision - making." *Journal of Higher Education*, 53 (6): 619 - 639.
- Wildavsky, A. (1989). *Craftways: On the organization of scholarly work*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Wilson, E. (1978). *On human nature*. Cambridge: Harvard University Press. - Wright, R. (1994). *The moral animal: The new science of evolutionary psychology*. New York: Pantheon Books.
- Wrong, D. (1961). "The oversocialized conception of man in modern sociology." *American Sociological Review*, 26 (2): 183-193.