

پارادوکس‌های آموزش روش‌شناسی علم سیاست در ایران؛ برخی راهکارهای عمل‌گرایانه

دکتر کاووس سیدامامی*

تاریخ دریافت: ۸۶/۱۲/۰۱

تاریخ پذیرش: ۸۷/۰۳/۱۹

چکیده

مدرسان دروس روش‌شناسی در رشته‌های علوم سیاسی و روابط بین‌الملل در فضای خاص فرهنگی و آموزشی جامعه ایران با چند معضل روبه‌رو هستند و بر اساس برداشتی که خود از اولویت‌های انتقال دانش روش‌شناختی به دانشجویان دارند، معمولاً به نفع این یا آن جنبه از دوگانه‌های پیش‌رو تصمیم‌گیری می‌کنند. مهم‌ترین معضله‌های مورد بحث در این تحقیق عبارت‌اند از: یک. تأکید بر چگونگی شناخت ما از دنیای سیاست (معرفت‌شناسی) در برابر آموزش فنون متداول تحقیق؛ دو. تدریس نظری مباحث روش‌شناختی در برابر آموزش حین کار در جریان اجرای طرح‌های پژوهشی؛ سه. تأکید حداکثری بر روشمندی و ساختار روشمند مقاله‌های پژوهشی در برابر تلاش برای ارائه محتوای مفید و چهار. تأکید بر اصول ثابت روش‌شناختی در برابر آشنا کردن دانشجویان با تنوع روش‌شناختی. واحدهای محدودی که در برنامه درسی رشته‌های علوم سیاسی و روابط بین‌الملل به دروس روش‌شناسی اختصاص یافته، مزید بر علت شده و حاصل دانشجویانی است که مراحل نهایی دوره آموزشی خود را طی می‌کنند، اما درباره مباحث روش‌شناختی و نحوه کاربرد روش‌های گوناگون در ابهام و سردرگمی به سر می‌برند. در این تحقیق این پرسش در دستور کار قرار خواهد داشت که در واکنش به معضلات پیش‌گفته در آموزش روش تحقیق در نظام دانشگاهی ایران معمولاً چه رهیافت‌هایی توسط مدرسان دروس روش‌شناسی اتخاذ می‌شود و چگونه می‌توان، با ارائه برخی پیشنهادها عمل‌گرایانه، رهیافت‌های مذکور را بهبود بخشید. مصاحبه با دانشجویان دوره کارشناسی‌ارشد و دکتری رشته‌های علوم سیاسی و روابط بین‌الملل و غور در ساختار دروس روش تحقیق در اصلی‌ترین مراکز تدریس رشته‌های مذکور در شهر تهران، روش‌های اصلی برای دستیابی به اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش بوده است.

واژگان کلیدی

علوم سیاسی، روش‌شناسی، معرفت‌شناسی، آموزش روش‌های تحقیق، تکثرگرایی روش‌شناختی

مقدمه

آموزش روش‌های تحقیق یکی از اجزای مهم برنامه درسی هر رشته علمی را تشکیل می‌دهد. در علوم اجتماعی، و از جمله در علم سیاست، آموزش روش‌شناسی با دشواری‌های خاصی روبه‌روست که از ویژگی‌های این علوم و وجود پارادایم‌های گوناگون در آن و انواع اختلاف‌نظرها درباره ماهیت و اهداف پژوهش سرچشمه می‌گیرد. در نظام‌های دانشگاهی کشورهای غربی، درس‌های روش‌شناسی در همه رشته‌های علوم اجتماعی در کنار درس‌های مربوط به نظریه‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و تعداد قابل ملاحظه‌ای واحد درسی به مباحث روش‌شناختی اختصاص داده می‌شود. در ایران، بنا به علل نامشخصی، در رشته‌های علوم سیاسی و روابط بین‌الملل از درس‌های روش‌شناسی تا حدودی غفلت شده است، به طوری که اغلب دانشگاه‌ها در مقطع کارشناسی تنها یک درس دو واحدی روش تحقیق و گاه یک درس دو واحدی آمار ارائه می‌دهند و در دوره کارشناسی‌ارشد به یک درس دو یا سه واحدی در روش‌شناسی اکتفا می‌کنند. در مقطع دکتری رشته‌های مذکور غالباً دو درس و جمعاً چهار واحد به روش‌شناسی اختصاص دارد.

در دوره کارشناسی رشته علوم سیاسی در ایران، برخلاف برخی رشته‌های دیگر مثل جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، روش تحقیق عملاً درسی حاشیه‌ای تلقی می‌شود که بودن نبود آن چندان تأثیری بر دوره ندارد. از سوی دیگر، دانشجویان نیز غالباً از این درس و از درس آمار گریزان‌اند؛ زیرا مباحث ریاضی و فلسفی را دشوار می‌یابند و مهم‌تر از آن، چنین می‌پندارند که مباحث طرح‌شده در این درس‌ها برای آن‌ها فایده چندانی ندارد؛ لذا، حتی به رغم تلاش‌های برخی مدرسان در اتخاذ شیوه‌های ابتکاری تدریس و جالب کردن مباحث برای دانشجویان، بسیاری از دانشجویانی که دوره کارشناسی را به پایان می‌رسانند، از مبانی روش‌شناسی بهره‌اندکی دارند. این امر به‌ویژه برای آن دسته از دانشجویان که وارد دوره کارشناسی‌ارشد می‌شوند، مشکلات زیادی را ایجاد می‌کند و باری اضافی بر دوش استاد در مقطع مذکور می‌گذارد، به طوری که مجبور می‌شود بسیاری از مطالب پایه را مجدداً تدریس کند یا با فرض اینکه مطالب مذکور پیشتر تدریس شده، مبادرت به آموزش مطالب پیشرفته‌تر کند که برای

دانشجویی که پایه قوی در روش‌شناسی ندارد، مجدداً مسئله‌آفرین است. به‌ظاهر مدرسان درس روش تحقیق در همه جای دنیا با این مشکل روبه‌رو هستند که دانشجویان درباره اهمیت درس روش‌شناسی درست توجیه نیستند و درباره مفید بودن آن تردید دارند. استادان بر اساس تجربه و بینشی که درباره انتقال دانش خود به دانشجویان دارند، به‌خوبی می‌دانند که اگر قرار است دانشجویان ایشان در دوره‌های تحصیلی بالاتر موفق شوند، یا به‌طور حرفه‌ای در رشته‌ای که تحصیل می‌کنند، در آینده به کار پردازند، ناچارند مباحث روش‌شناختی در رشته خود را در حد مطلوبی فراگیرند. آن‌ها درعین‌حال می‌دانند که دانشجویانشان باید مصرف‌کنندگان هوشمند پژوهش‌های دیگران باشند و لذا باید توانایی فهم و ارزیابی مقاله‌های پژوهشی دیگران در رشته خود را داشته باشند. اما توجیه دانشجویان در این زمینه اغلب دشوار است، به‌ویژه از آنجا که بیشتر کتاب‌های درسی روش تحقیق نیز بیشتر شباهت به کتاب درس آمار دارد و اساساً به درد پژوهش‌های تجربی مبتنی بر روش‌های پوزیتیویستی می‌خورد، در صورتی‌که دانشجویان ایرانی چه در تحقیقات خود و چه در مطالعه مقالات دیگران در رشته علوم سیاسی بیشتر با مطالبی سروکار دارند که بر پایه روش‌های کمی - آماری تدوین نشده است.

در تحقیق حاضر برخی از مهم‌ترین معضلات تدریس روش‌شناسی در علم سیاست در ایران در کنار مشکلات ناشی از چگونگی برخورد با این مبحث درسی در برنامه‌های درسی مصوب بررسی می‌شود و تلاش خواهد شد تا پیشنهادهایی عملی برای غلبه بر مشکلات مذکور ارائه شود. به‌طور مشخص این مقاله در مقام پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر خواهد بود:

اول. ترکیب مباحث ارائه‌شده در درس‌های روش تحقیق در هر مقطع تحصیلی در رشته کلی علوم سیاسی (شامل روابط بین‌الملل، سیاست‌گذاری عمومی، و مطالعات منطقه‌ای) چیست؟

دوم. آیا در درس‌های روش‌شناسی در مقاطع گوناگون تحصیلی دانشجویان با تنوع روش‌شناختی در علوم سیاسی آشنا می‌شوند یا صرفاً از منظر یک «روش علمی واحد» روش‌شناسی را می‌آموزند؟

سوم. تا چه حد در درس‌های روش‌شناسی از تمرین‌های عملی و آموزش روش‌ها
 حین انجام تحقیق استفاده می‌شود؟
 چهارم. در تدریس مباحث مربوط به طراحی طرح‌های پژوهشی، آیا تعادل میان
 روشمندی و انعطاف‌پذیری‌های عمل‌گرایانه مرتبط با روش انتخابی در نظر گرفته
 می‌شود یا خیر؟

برای تعیین وضعیت حاضر تدریس روش‌شناسی در رشته‌های علوم سیاسی و
 روابط بین‌الملل (و سایر رشته‌های مربوط)، علاوه بر مطالعه برنامه درسی دانشگاه
 اصلی ارائه‌دهنده این دو رشته در ایران و تجربه‌های تدریس روش‌شناسی شخصی
 خود، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های
 مذکور در شماری از دانشگاه‌های کشور استفاده شده است. جمعاً ۴۷ مصاحبه با
 دانشجویان دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، تربیت معلم، شهید بهشتی، دانشکده
 روابط بین‌الملل وزارت امور خارجه، علامه طباطبایی، امام صادق(ع)، علوم و تحقیقات
 دانشگاه آزاد اسلامی، به کمک مصاحبه‌گران صورت گرفته است.^۱ از نتایج تحلیل کیفی
 داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، هم از لحاظ ترسیم وضعیت موجود تدریس
 درس‌های روش‌شناسی در کشور و هم به عنوان پشتوانه برخی از مباحث طرح‌شده در
 مقاله استفاده شده است.

۱. دیدگاه‌ها

در ایران موردی از یک پژوهش جدی با اتکا به شواهد تجربی درباره وضعیت آموزش
 روش تحقیق در رشته علوم سیاسی مشاهده نمی‌شود، گرچه در برخی مقاله‌ها به‌طور
 غیرمستقیم به این بحث پرداخته شده و در برخی مصاحبه‌ها مستقیماً درباره موضوع
 اظهار نظر شده است. استاد قدیمی و صاحب‌نام دانشگاه تهران، دکتر قاسم افتخاری در
 مقاله‌ای به بررسی روش‌شناختی پایان‌نامه‌های دوره دکتری علوم سیاسی و روابط
 بین‌الملل دانشگاه تهران پرداخته و نتیجه گرفته است که اغلب پایان‌نامه‌های دانشجویی
 به لحاظ شکلی ساختاری روش‌شناختی را به نمایش می‌گذارد، اما در محتوا چندان از
 «قواعد و اصول بنیادی پژوهش علمی» پیروی نمی‌کند (افتخاری، ۱۳۸۵). اما بخش

عمده مقاله ایشان به رد رویکردهای معرفت‌شناختی غیرپوزیتیویستی و تأکید بر وحدت روش‌شناختی همه علوم، از جمله علوم سیاسی، اختصاص دارد. ایشان برای تبیین ناهماهنگی میان شکل و محتوای پایان‌نامه‌ها به لحاظ روش‌شناختی توجهی به این مطلب نکرده‌اند که شاید این ناهماهنگی ناشی از ضرورت‌های کثرت روش‌شناختی در علم سیاست باشد و نه از ضعف دانشجویان در پیاده کردن ساختار روش‌شناختی «علمی». به بیان دیگر، دانشجویانی که ناچارند از یک الگوی پایان‌نامه‌نویسی واحد (که اساساً متنی بر رویکرد پوزیتیویستی است) پیروی کنند، با این مشکل روبه‌رو می‌شوند که چگونه روش پیشنهادی خود را - که احیاناً تجربی و کمی نیست - با الگوی مذکور هماهنگ کنند؛ برای مثال، دانشجویی که از تحلیل گفتمان استفاده می‌کند، چگونه باید خود را با برخی «اصول بنیادی» پژوهش پوزیتیویستی مثل فرضیه‌سازی و فرضیه‌آزمایی هماهنگ کند؟

عباس منوچهری، استاد علوم سیاسی دانشگاه تربیت مدرس، در مصاحبه درباره وضعیت تدریس روش‌شناسی به‌درستی اظهار می‌کند که روش‌شناسی در دوره کارشناسی علوم سیاسی «به‌صورت حاشیه‌ای و با حداقل کار جدی تدریس می‌شود و در مقطع کارشناسی‌ارشد نیز روش‌شناسی برای دانشجویانی که پیشتر نسبت به این درس بی‌تفاوت بوده‌اند و چندان هم نیاموخته‌اند، عملاً در سطح کارشناسی عرضه می‌شود» (مصاحبه با دکتر منوچهری، ۱۳۸۴).

در بحثی که سید صادق حقیقت درباره بحران روش‌شناسی در علوم سیاسی ارائه می‌دهد، این بحران را عمدتاً ناشی از مسائل خاص علوم سیاسی در جامعه ما می‌داند. او اظهار می‌کند که مسئله روش‌شناسی در علم سیاست در غرب «امری اختلافی است» و به تعداد مکاتب گفتمان‌های مختلف روش‌شناختی وجود دارد. حال ما برای تدریس این مباحث علاوه بر آنکه در فهم صحیح آن دچار مشکل هستیم، در «بومی کردن آن‌ها و نسبت‌سنجی‌شان با داشته‌های موجود» نیز ناتوان بوده‌ایم. ایشان نبود رابطه مناسب و مستمر با جهان خارج و دستاوردهای علمی جدید در رشته و مسلط نبودن بسیاری از دانش‌پژوهان به زبان‌های خارجی و در نتیجه، ترجمه‌های ناقص را از جمله عوامل دیگر در ایجاد بحران مذکور دانسته‌اند (حقیقت، ۱۳۸۲).

مسعود پورفرد از غلبه رویکرد پوزیتیویستی در علوم سیاسی ایران ناخرسند است و نظام دانایی این رویکرد را با نظام دانایی اسلام در تناقض می‌بیند. او رهیافت تفسیری را به دلیل معناکاو بودنش بیشتر در انطباق با علوم سیاسی اسلامی می‌داند، اگر چه معتقد است که برای تولید روش‌شناسی متناسب با دیدگاه اسلامی در علم سیاست نباید روش‌های تجربی را کنار بزنیم و با ابداع «یک مجموعه روش‌های عجیب» برای استخراج معنا در جهان سیاست بکوشیم. او درعین حال که مایل نیست روش‌های علوم تجربی را تعمیم دهد، پیشنهاد استفاده از روش‌های خاص غیرپوزیتیویستی را برای علوم سیاسی لازم می‌داند.

به منظور پاره‌ای مقایسه‌ها با کشورهای دیگر، به چند مقاله درباره وضعیت آموزش روش تحقیق در کشورهای آمریکا و فرانسه اشاره می‌شود. اندرونت و دستیارانش با بررسی درس‌های روش‌شناسی در سی (۳۰) دانشکده اصلی علوم سیاسی در آمریکا و تحلیل آماری ۲۲۰۰ مقاله در ده (۱۰) مجله اصلی علوم سیاسی در این کشور، نشان می‌دهند که هنوز تدریس روش‌شناسی در این رشته بیشتر معطوف به آموزش روش‌های تجربی - پوزیتیویستی است. دوسوم دانشکده‌های مورد بررسی روش‌های کیفی و مدل‌سازی رسمی (مبتنی بر دیدگاه انتخاب عاقلانه و نظریه بازی‌ها که در علم اقتصاد مرسوم است) را در درس‌های روش‌شناسی خود گنجانده‌اند، اما تنها دو دانشکده درس‌های اجباری برای آموزش مباحث مذکور ارائه می‌دهند. این در حالی است که دوسوم دانشکده‌ها درس آمار را در زمره درس‌های اجباری خود قرار داده‌اند. آنان همچنین این مفروض گسترده را که گویی روش‌های تحقیق بدیل (آلترناتیو) بر روش‌های متعارف پوزیتیویستی در مقالات پژوهشی سبقت گرفته است، رد می‌کنند. اما مهم‌ترین یافته آنان این است که متوجه شده‌اند که میان نسبت بالای پژوهش‌هایی که امروزه بر پایه روش‌های کیفی انجام می‌شود و نتایج آن در مجلات علمی علوم سیاسی به صورت مقاله چاپ می‌شود، از یک سو، و نسبت پایین درس‌هایی که به این گونه روش‌ها اختصاص داده شده و نسبت بسیار پایین درس‌های اجباری برای آموزش روش‌های کیفی، از سوی دیگر، شکافی جدی وجود دارد (Bennet et al., 2003).

شوارتز- شی با بررسی ۵۷ برنامه دکترای علوم سیاسی در آمریکا می‌کوشد تا به چند سؤال درباره ترکیب مطالب تدریس‌شده در درس‌های روش‌شناسی و نیز الزامی بودن یا اختیاری بودن درس‌های دارای محتوای روش‌های کیفی و نیز فلسفه علم / معرفت‌شناسی پاسخ دهد. پرسش اصلی او این است که آیا تدریس روش‌شناسی در برنامه درسی بیشتر این دانشکده‌ها با آنچه که اغلب استادان علوم سیاسی مطلوب می‌دانند، مطابقت دارد یا خیر. بررسی او نشان می‌دهد که در ۶۶ درصد برنامه‌های دکتری درس‌های آمار یا روش‌های کمی به عنوان درس‌های اجباری و تنها در ۹ درصد این برنامه‌ها درس‌های روش‌های کیفی به صورت درس اجباری ارائه می‌شود. در کمتر از نیمی از برنامه‌های مذکور (۴۹ درصد) مباحث فلسفه علم (معرفت‌شناسی) در قالب درس‌های اجباری، چه به عنوان درس مستقل یا در محتوای درس‌های کلی‌تر روش‌شناسی، تدریس می‌شود. او در این بررسی متوجه می‌شود که دانشجویان دکتری علاقه‌مند به روش‌های کیفی مربوط به رویکرد معرفت‌شناختی تفسیری در برنامه درسی دوره‌های خود به اندازه کافی مباحثی را که نیازهای پژوهشی‌شان را تأمین کند، نمی‌یابند. همچنین، در مواردی که آموزش مباحث فلسفه علم اجباری نیست یا به‌درستی تدریس نمی‌شود و یا رویکردهای نظام‌مند تفسیری به پژوهش، در بهترین حالت، مورد سوءتفاهم قرار می‌گیرد و، در بدترین حالت، به عنوان روش‌های غیرعلمی و نامناسب برای پژوهشگران در رشته علوم سیاسی تخطئه می‌شود. او انتخاب روش پژوهش مناسب توسط دانشجویان را منوط به آشنایی آنان با تنوع روش‌شناسی‌ها و بدیل‌های موجود در حوزه پژوهش‌های علوم اجتماعی می‌داند و توجه جدی به روش‌های جایگزین و از جمله تدریس روش‌های تحقیق کیفی را ضروری می‌پندارد (Scwartz-Shea, 2003).

وضعیت تدریس روش‌شناسی در دانشگاه‌های فرانسه موضوع پژوهش لیبیا بیلوردو است که با تمرکز بر ۹ انستیتوی مطالعات سیاسی که به لحاظ دانشگاهی در رشته علوم سیاسی فرانسه سرآمدند، نتیجه می‌گیرد که در فرانسه، برخلاف آمریکا، توجه جدی‌تری به روش‌های کیفی معطوف می‌شود. هر ۹ انستیتو درس‌هایی در روش‌های کیفی ارائه می‌دهند، و این در حالی است که تنها در ۶ انستیتو درس‌های

مستقل روش کمی تدریس می‌شود. در ۸ انستیتوی علوم سیاسی، فلسفه علم درسی اجباری تلقی می‌شود. ترکیب مقالات پژوهشی منتشرشده در حوزه علوم سیاسی هم با آمریکا متفاوت است و تنها در یک سوم مقالات از روش‌های کمی بهره گرفته می‌شود (Billordo, 2005).

۲. یافته‌ها

بررسی محتوای روش تحقیق ارائه‌شده در مقاطع تحصیلی گوناگون در رشته علوم سیاسی و رشته‌های مربوط (روابط بین‌الملل، مطالعات منطقه‌ای و سیاست‌گذاری عمومی) و اظهارات دانشجویانی که مصاحبه شدند، نتایج زیر را به دست داد:

۱-۲. اگر محتوای درس‌های روش‌شناسی را به مباحث مربوط به کلیات (آشنایی با مفاهیم روش‌شناختی)، تاریخ تحول پژوهش‌ها در رشته، فلسفه علم / معرفت‌شناسی، روش‌های کمی، روش‌های کیفی، و فنون پایان‌نامه‌نویسی تقسیم کنیم، تعادل مطلوبی در زمینه تدریس این مباحث در هیچ مقطع تحصیلی دیده نمی‌شود. در دوره کارشناسی حجم اصلی مطالب ارائه‌شده در درس‌های روش تحقیق کلیات یا مباحث پایه در روش‌شناسی است. درس آمار در این دوره جدا از روش‌های کمی تدریس می‌شود و ارتباط مطلوبی با بحث‌های اصلی روش‌های کمی ندارد. دانشجویان درباره روش‌های کیفی بسیار کم می‌آموزند. توجه اندکی به مباحث معرفت‌شناختی مبذول می‌شود و آن هم صرفاً برای رد «شناخت‌های ماقبل علمی» و جانداختن یک روش «شناخت علمی» واحد. قواعد و فنون پایان‌نامه‌نویسی در این دوره اصولاً موضوعیت ندارد.

در دوره کارشناسی‌ارشد مجدداً وقت زیادی صرف آموزش کلیات و مباحث پایه می‌شود. به غیر از معدود استنادانی که روش‌های کیفی را معرفی می‌کنند، این روش‌ها اصولاً محلی از اعراب ندارند. چند استاد استثنائاً کل درس کارشناسی‌ارشد خود را به روش‌های کیفی یا حتی معرفی تنها یک روش کیفی (مثلاً هرمنوتیک یا تحلیل گفتمان) اختصاص می‌دهند. با وجود اولویتی که به روش‌های کمی داده می‌شود، این روش‌ها به‌طور نظام‌مند آموزش داده نمی‌شود. تدریس مباحث معرفت‌شناختی به سلیقه استاد بستگی دارد، و در مواردی توسط برخی استادان تبدیل به بحث اصلی در طول درس

کارشناسی ارشد می‌شود. تاریخ تحول روش‌شناسی‌ها در رشته اساساً توسط یک استاد و افرادی که کتاب او را در درس خود معرفی می‌کنند، مطرح می‌شود. بحث‌های مربوط به پایان‌نامه‌نویسی در اغلب درس‌های روش‌شناسی در مقطع کارشناسی ارشد مطرح می‌شود؛ تعدادی از استادان اصولاً کل درس روش‌شناسی خود در مقطع کارشناسی ارشد را به بحث‌های مربوط به پایان‌نامه‌نویسی اختصاص می‌دهند. در مقطع دکتری توجه به مباحث معرفت‌شناختی و تنوع رویکردهای روش‌شناختی بیشتر می‌شود.

۲-۲. به دانشجویان در مقطع کارشناسی دربارهٔ اختلاف‌نظرها و تنوع پارادایم‌ها در روش‌شناسی‌های علوم سیاسی توضیح زیادی داده نمی‌شود و اساساً روش تحقیق به‌گونه‌ای آموخته می‌شود که گویی در میان همهٔ دانش‌پژوهان این رشته وفاق کامل دربارهٔ یک «روش علمی» واحد وجود دارد. در مقطع کارشناسی ارشد، به‌ویژه در کلاس‌هایی که به‌طور جدی‌تر مباحث معرفت‌شناختی را مطرح می‌کنند، یا می‌کوشند روش‌های جایگزین (مثل انواع روش‌های کیفی) را معرفی کنند، توجه به کثرت روش‌شناختی جدی‌تر می‌شود، البته هنوز می‌توان ادعا کرد که در بیشتر درس‌های روش‌شناسی کارشناسی ارشد روش‌های غیرپوزیتیویستی تدریس نمی‌شود و در حدی به آن‌ها اشاره می‌شود که به عنوان روش‌های غیرعلمی یا مادون علمی به حاشیه رانده شود.

۳-۲. استفاده از انواع تمرین‌ها و کارهای عملی در کلاس‌های روش تحقیق رواج دارد، اما تأکید این کلاس‌ها همچنان بر روش ارائهٔ درس گفتار^۲ در کلاس است. برخی از استادان در استفاده از طرح‌های تحقیقاتی و انواع کارهای علمی برای آموزش روش تحقیق به دانشجویان موفقیت‌های چشمگیر داشته‌اند. هم مدرسان و هم دانشجویان ضرورت و کارآمدی این نوع کارهای علمی را مورد تأکید قرار می‌دهند.

۴-۲. رویکرد غالب در تدریس مباحث مربوط به طراحی طرح‌های پژوهشی اساساً معطوف به پژوهش‌های تجربی است و در چارچوب گفتمان پوزیتیویستی ارائه می‌شود. دانشجویانی که مایل‌اند از روش‌های جایگزین استفاده کنند، غالباً در نوشتن پیشنهاد پژوهش (پروپوزال) یا تدوین طرح تحقیق خود دچار مشکل می‌شوند؛ زیرا آنچه به آن‌ها تحت عنوان مراحل تحقیق و شیوه‌های طراحی طرح‌های پژوهشی آموخته

می‌شود، بر حداکثر روشمندی و حداقل انعطاف‌پذیری تأکید دارد و مشکلات عملی تحقیق در دنیای واقعی را نادیده می‌گیرد.

۳. تحلیل و بحث

۳-۱. ترکیب مطالب درس‌های روش‌شناسی

مطالب درسی در کلاس‌های روش تحقیق را به شیوه‌های گوناگون می‌توان تقسیم کرد. البته باید در نظر داشت که هرگونه تقسیم تا حدودی متأثر از نظام آموزشی، سنت‌های نظری و برنامه‌های درسی کشوری است که در آن درس مذکور ارائه می‌شود. با توجه به سرفصل‌های درس‌های روش تحقیق و کتاب‌های تألیف‌شده و ترجمه‌شده در روش‌شناسی در ایران، به‌طور کلی می‌توان مطالب درس‌های روش‌شناسی را به شرح زیر تقسیم کرد: اول. کلیات روش‌شناسی (مفاهیم پایه)؛ دوم. فلسفه علم / معرفت‌شناسی؛ سوم. تاریخ تحول روش‌شناسی در رشته علوم سیاسی؛ چهارم. طراحی تحقیق و شیوه‌های پایان‌نامه‌نویسی؛ پنجم. روش‌های کمی، و ششم. روش‌های کیفی. در برنامه‌های مصوب رشته علوم سیاسی و رشته‌های مربوط نوعی تقسیم کار میان تدریس مباحث پایه و کلیات روش‌شناسی در دوره کارشناسی و طرح مباحث معرفت‌شناختی و روش‌های پیچیده‌تر تحقیق در دوره‌های کارشناسی‌ارشد و دکتری صورت گرفته است. از آنجاکه مباحث روش‌شناختی را نمی‌توان به‌کلی از بحث‌های معرفت‌شناختی جدا کرد، اغلب برای مدرسان روش‌های تحقیق این مشکل مطرح می‌شود که در نخستین آشنایی‌های دانشجویان با مباحث پایه روش‌شناسی تا چه میزان باید وارد مباحث و مناقشه‌های جاری در عرصه روش‌شناسی‌ها و به‌ویژه مناقشه‌های معرفت‌شناختی شد؟ طرح این مناقشه‌ها از همان ابتدا ممکن است دانشجویان را نسبت به درجه اطمینان روش‌های تحقیق موجود در علوم اجتماعی دل‌سرد یا بدبین کند و این باور را در او تقویت کند که علوم سیاسی را نمی‌توان یک علم به معنای دقیق کلمه محسوب کرد. از سوی دیگر، عدم طرح مناقشه‌های روش‌شناختی / معرفت‌شناختی از همان گام‌های نخست ممکن است به دانشجوی دیدی تک‌بعدی از روش‌شناسی‌ها بدهد و این ذهنیت تا پایان دوران تحصیل مانع گشایش فکری دانشجویان به روش‌های بدیل و

انعطاف‌پذیری‌های ضروری در امر تحقیق شود. البته در میان برخی از دانشجویان و گاه حتی در میان تعدادی از استادان این تمایل وجود دارد که اصولاً روش‌شناسی را از دید معرفت‌شناختی مطالعه کنند و نخست طالب پایه‌های استواری برای تعیین «حقیقت» تبیین‌های خود باشند. این‌گونه شیفتگان بحث‌های معرفت‌شناختی اغلب می‌پندارند تا زمانی که مسائل معرفت‌شناختی حل نشده است و مبنا یا تکیه‌گاه محکمی برای اطمینان نسبت به درستی یا علمیت روش‌های تحقیق خود نداریم، نباید دست به پژوهش بزنیم؛ زیرا هرگونه نتایجی که از پژوهش با روش‌های موجود به دست آید، بر پایه‌های سست معرفتی بنا شده است.^۳ این استدلال افراطی با تعویق انداختن پژوهش به زمانی که مسائل معرفت‌شناختی حل شده باشد، عملاً موجب توقف پژوهش در حال حاضر می‌شود و، با توجه به اینکه اختلاف‌نظرها در حوزه فلسفه علم و معرفت‌شناسی قرار نیست در آینده به کلی مرتفع شود، تعلیق به محال می‌کند.

راهبرد بیشتر مدرسان در دوره کارشناسی، تأکید بر مباحث پایه و کلیات روش‌شناسی بدون ورود به مباحث معرفت‌شناختی است. مباحث اخیر صرفاً در حدی طرح می‌شود که روش‌های شناخت «غیرعلمی» را بتوان از «روش‌های علمی» به‌طور قطعی جدا کرد. گفته‌ی زیر از یکی از کتاب‌های معروف روش تحقیق در ایران این نوع نگاه به مباحث معرفت‌شناسی را به وضوح نشان می‌دهد:

«علم معرفتی است که از اتفاق و احتمال به دور است و به قطعیت نزدیک است. سایر انواع معرفت از این قاطعیت بهره‌ی قابل‌نی ندارند. حقایق علمی در جریان زمان اعتبار خود را از دست نمی‌دهند. حال آنکه سایر معارف در طی زمان دگرگون می‌شوند. علم با روش‌های خاص به دست می‌آید. روش علوم گوناگون یکسان نیستند، ولی همه آنها از تجربه سود می‌جویند» (طاهری، ۱۳۸۰، ص ۳۲).

طبعاً بسیاری از ادعاهای طرح‌شده در این گفته در چارچوب مباحث جاری در معرفت‌شناسی و فلسفه علم قابل بحث است، مثل «قطعیت» معرفت علمی، «حقایق علمی»، ثابت ماندن اعتبار حقایق علمی در طول زمان، و غیره. اما راهبرد اتخاذشده به‌گونه‌ای است که دانشجوی در برتری و حقانیت روش علمی تردید نکند و با کمترین

مقاومت در گفتمان مسلط بر رشته جامعه‌پذیر شود. رویکردی که برخی دیگر از اساتید سرشناس روش‌شناسی در طرح مباحث معرفت‌شناختی اتخاذ می‌کنند، این است که مدعی می‌شوند در شرایطی که فلسفه با عقل، اشراق با توسل به توانایی‌های درونی ذهنی، و الهیات از طریق وحی به حقیقت می‌رسد، علم تنها از طریق تجربه می‌کوشد تا به حقیقت دست یابد. اما به‌خوبی می‌دانیم که «تجربه‌گرایی» تنها مکتب مورد قبول فلاسفه علم برای تعیین آنچه که می‌توان علم نامید، نیست؛ برای نمونه، دیوید و جودیت ویلر اظهار می‌کنند: «نظریه علمی با مفاهیم سروکار دارد، اصطلاحاتی که با استناد به مشاهده تعریف نمی‌شوند، و در نتیجه وارد مناسبات دقیق نظری با یکدیگر می‌شوند که اغلب به زبان ریاضی بیان می‌گردد» (ویلر و ویلر، ۱۳۸۰، ص ۱۱) و نیز «فلسفه تجربی علم را به علم تجربی تبدیل می‌کند. تعمیم را به اشتباه تجرید و مفاهیم را به غلط مقولات مشاهداتی می‌پندارد. همه کسانی که می‌کوشند علم را با چنین تفکری بسازند، به جای رسیدن به علم ره به تجربه‌گرایی خواهند برد» (ویلر و ویلر، ۱۳۸۰، ص ۱۷۷). غرض در اینجا مخالفت با تجربه کردن در علوم یا حتی تجربه‌گرایی نیست بلکه فقط عطف توجه به اختلاف‌نظرهای اساسی است که در میان معرفت‌شناسان و فلاسفه علم وجود دارد.

در دوره کارشناسی معمولاً نیاز زیادی به پرداختن به مباحث مربوط به پایان‌نامه‌نویسی نیست، اما برخی استادان خود را ناچار از آن می‌بینند که نگارش مقالات علمی، طراحی سؤال‌های پژوهشی، روش‌های مناسب ارجاع به منابع و غیره را تدریس کنند؛ زیرا معمولاً در هیچ درس دیگری چنین مطالبی به دانشجویان آموخته نمی‌شود. برخلاف دانشگاه‌های انگلیسی‌زبان که در آن‌ها در دوره کارشناسی دانشجویان حتماً باید حداقل یک درس اجباری در آیین نگارش مقاله‌های علمی بگذرانند، در ایران چنین الزامی نیست و درس آیین نگارش هم بیشتر به فنون و صنایع ادبی می‌پردازد تا آماده‌سازی دانشجویان برای نوشتن مقاله‌های درسی.^۴

تا آنجا که از اظهار نظر دانشجویان دریافت می‌شود، تنها در کلاس روش تحقیق دکتر سریع‌القلم در دانشگاه شهید بهشتی و در چند دانشگاه در شهرستان‌ها که کتاب‌های ایشان^۵ را جزء کتاب‌های اصلی درس خود معرفی می‌کنند، به موضوع سیر

تحول روش‌شناسی در علوم سیاسی پرداخته می‌شود. البته ناگفته نماند که ارائه این تاریخچه نباید جلسات متعددی را با توجه به محدودیت جلسات یک درس دو واحدی به خود اختصاص دهد.

در درس‌های روش‌شناسی دوره کارشناسی در مورد تفاوت روش‌های کمی و کیفی صحبت می‌شود، اما تأکید بیشتر بر روش‌های کمی است و گاه اصولاً اشاره‌ای به روش‌های کیفی نمی‌شود. در بیشتر دوره‌های کارشناسی علوم سیاسی درس مستقلی تحت عنوان آمار به‌طور الزامی برای دانشجویان ارائه می‌شود، که خود نشانگر جایگاه برتری است که به روش‌های کمی داده شده است. در جریان طرح مباحث پایه نیز معمولاً مفاهیم و موضوعات به‌گونه‌ای گفته می‌شود که روش‌های کیفی به حاشیه رانده می‌شود یا در بهترین حالت مقامی درجه دو می‌یابد.

در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری وزن موضوعات تدریس شده در کلاس‌های روش‌شناسی تغییر می‌کند، اما مشکل عدم توازن همچنان وجود دارد. مباحث معرفت‌شناختی در این دو مقطع بیشتر گفته می‌شود، اما با محدودیتی که در درس روش تحقیق در برنامه درس فعلی وجود دارد، در طول یک نیمسال در یک درس سه واحدی نمی‌توان آن‌طور که لازم است هم به مباحث معرفت‌شناختی پرداخت و هم روش‌های تحقیق مرسوم در علوم سیاسی امروز را به‌قدر کافی توضیح داد. برخی از استادان عمده جلسات کلاس را صرف تدریس مفصل یک روش (مثل پیمایش یا هرمنوتیک) می‌کنند. برخی از استادان درس کارشناسی ارشد را کلاً به مراحل طراحی و انجام تحقیق و شیوه‌های پایان‌نامه‌نویسی اختصاص می‌دهند، و البته در خلال این بحث به موضوعات کلان روش‌شناختی نیز می‌پردازند. تأکید بر یک روش یا تمرکز بر مراحل طراحی و انجام تحقیق، گرچه از دید دانشجویانی که کلاس‌های مذکور را گذرانده‌اند، اغلب مفید بوده و سبب شده است که موضوع تدریس را به‌خوبی فراگیرند، در این شیوه تدریس بسیاری مباحث ضروری ناگفته می‌ماند و از آنجاکه درس‌های روش‌شناسی دیگری وجود ندارد که دانشجویان را با سایر روش‌ها یا سایر مباحث آشنا کند، دانش روش‌شناختی دانشجو در حد نازلی باقی می‌ماند و توانایی لازم را برای استفاده از آثار پژوهشی دیگران و ارزیابی انتقادی آن‌ها به دست نمی‌آورد.

دو درس روش‌شناسی «روش‌شناسی در علوم سیاسی» و «ابزارهای نوین تجزیه و تحلیل سیاسی» در دوره دکتری علوم سیاسی و رشته‌های مربوط تدریس می‌شود. صرف‌نظر از سرفصل‌های مصوب منسوخ این درس‌ها، معمولاً استادان به سلیقه خود این دو درس را تدریس می‌کنند و برخی از آن‌ها، بر پایه اظهارات دانشجویان مصاحبه‌شده، در ارائه مطالب جدید به دانشجویان بسیار موفق‌اند. اما متأسفانه گرایش نیز وجود دارد که همان مطالب ارائه‌شده در مقاطع پایین‌تر تحصیلی دوباره در طول این دو درس تکرار شود. یکی از یافته‌های جالب‌توجه تحقیق حاضر این بوده است که در مقطع دکتری الزاماً استادانی که جالب‌ترین درس‌ها را داشته، بیشترین مطلب را نیاموخته‌اند؛ برای مثال، تدریس برخی روش‌های بدیل و ملهم از نقدهای تفسیری و پست‌مدرن به روش‌شناسی‌های پوزیتیویستی برای دانشجویان دکتری بسیار جالب بوده است، اما برخی از همان دانشجویانی که از درس‌های مذکور بسیار راضی بودند و لذت برده بودند، اذعان داشتند که خودشان مطلب زیادی نیاموخته‌اند و در تحقیق‌هایی که شخصاً انجام داده‌اند، از روش‌های مذکور استفاده نکرده‌اند. در مقابل، روش‌های متعارف اما بسیار قاعده‌مند تدریس‌شده توسط برخی استادان دیگر، گرچه بعضاً تکراری و حتی ملال‌آور بوده، دانشجو را برای انجام پژوهش‌های مستقل توانا ساخته است.

در کل، چه در دوره کارشناسی‌ارشد و چه در دوره دکتری، تأکید مدرسان بر روش‌های متعارف (پوزیتیویستی) و چارچوب‌های مناسب برای انجام پژوهش‌های کمی بوده است، گرچه به نظر می‌رسد روش‌های کمی به شیوه نظام‌مندی که در رشته‌هایی مثل جامعه‌شناسی یا پژوهشگری علوم اجتماعی تدریس می‌شود، در رشته علوم سیاسی آموزش داده نمی‌شود. تردیدی نباید داشت که روش‌های آماری یا روش‌های شبه‌ریاضی استدلال، مثل نظریه بازی‌ها و انواع دیدگاه‌های انتخاب عاقلانه در علم سیاست سودمندند و دانشجویان باید آن‌ها را بیاموزند، اما آموزش روش‌های کمی نباید مانع آموزش انواع روش‌های سودمند دیگر در علوم سیاسی شود. در آمریکا و دیگر کشورهایی که به روش‌های کمی اهمیت زیادی داده می‌شود، معمولاً در دوره کارشناسی دو تا سه درس پیاپی برای آموزش این مباحث تدبیر شده است. در واقع، یکی از پاسخ‌های متداول طرفداران ارائه واحدهای متعدد و اجباری کردن درس‌های

روش‌های کمی، این است که چون مباحث آن بسیار پیچیده است و دانشجویان از ریاضی فراری‌اند، باید واحد بیشتری را به آن‌ها اختصاص داد و شرکت در آن‌ها را اجباری کرد. در نتیجه، گاه واحد برای تدریس روش‌های کیفی به اندازه کافی در برنامه درسی باقی نمی‌ماند. همچنین، استدلال می‌شود که با توجه به تنوع بسیار زیاد روش‌های کیفی و قاعده‌پذیری محدود آن‌ها و ابتدای آن‌ها به کار خاصی که پژوهشگر می‌خواهد انجام دهد، به جای تدریس این روش‌ها باید به دانشجویان اجازه داد تا خودش روش کیفی مورد نظر را بیاموزد (Scwartz-Shea, 2003).

ناگفته گذاشتن مباحث معرفت‌شناختی در این مقاطع تحصیلی شیوه مناسبی نیست و نیاز آموزشی دانشجویان در این زمینه را تأمین نمی‌کند. در بسیاری از دانشگاه‌های معتبر دنیا در چند دهه اخیر اختصاص یک درس مستقل به فلسفه علم / معرفت‌شناسی متداول شده است. شاید صلاح باشد در ایران نیز چنین درسی را در برنامه دوره کارشناسی ارشد دانشجویان علوم سیاسی بگنجانیم. به طبع در صورت اضافه شدن این درس به برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد، مدرسان درس روش تحقیق در این مقطع فرصت بیشتری را برای پرداختن به تنوع روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها - اعم از کمی و کیفی - خواهند یافت.

۲-۳. آموزش روش‌شناسی

استدلال وحدت روش‌شناختی در همه علوم، و از جمله در علم سیاست، مختص دیدگاه پوزیتیویستی است. گرچه هنوز عده زیادی بر این باور پافشاری می‌کنند، در میان فلاسفه علم و روش‌شناسان امروز نظر غالب پذیرش کثرت روش‌شناختی است. هنوز اغلب مدرسان درس‌های روش‌شناسی در ایران از «یک روش علمی واحد» سخن می‌گویند و کتاب‌هایی هم که برای آموزش روش‌شناسی استفاده می‌شود (اعم از تألیفی و ترجمه‌ای)، موضع مذکور را ترویج می‌دهد. برخی از مدرسان چنان از روش یگانه علمی و وحدت روش‌شناختی در علوم سخن می‌گویند که گویی هنوز در عصر پیش از انتشار کتاب «ساختارهای انقلاب علمی» تاماس کون به سر می‌برند. به بیانات زیر توجه شود: «علم از وحدت روش پژوهش برخوردار است و ویژگی دانش علمی نیز از این

وحدت روش سرچشمه می‌گیرد» (افتخاری، ۱۳۸۵). دکتر علیرضا سنجابی، به پیروی از مارش و استوکر، از شش رویکرد در علم سیاست - یعنی نظریهٔ هنجاری، مطالعات نهادی، تجزیه و تحلیل رفتار، نظریهٔ انتخاب عقلایی، فمینیسم، و تجزیه و تحلیل گفتمان - نام می‌برد و اذعان می‌کند که در علم سیاست و روابط بین‌الملل رویکردهای گوناگونی وجود دارد، اما یک «راهبرد جامع و کامل» را برای فرایند علمی مفروض می‌گیرد (سنجابی، ۱۳۸۶، ص ۹۵) و معتقد است که «با استفاده از منطق علوم (به‌خصوص روش استقراء) پدیده‌های اجتماعی را نیز مانند سایر علوم می‌توان مورد مطالعه قرار داد» (سنجابی، ۱۳۸۶، ص ۱۰). در نتیجه، بخش عمدهٔ متن کتاب را به مراحل انجام تحقیق در علم سیاست و روابط بین‌الملل از دید رویکرد پوزیتیویستی اختصاص می‌دهد، که در نوع خود برای آموختن این رویکرد بسیار سودمند است.

در آمریکا نیز بیشتر کتاب‌های درسی مقدماتی در روش تحقیق شباهت به کتاب آمار دارد و کاربرد آن‌ها بیشتر اختصاص به پژوهش‌های تجربی مبتنی بر روش‌های متعارف پارادایم پوزیتیویستی دارد، اما استادانی که مایل‌اند روش‌های آترناتیو را تدریس کنند، منابع درسی مورد نیازشان به‌وفور یافت می‌شود. در هر حال، مشکل تمرکز تدریس بر رویکرد متعارف پوزیتیویستی در بسیاری از دانشکده‌های علوم سیاسی آمریکا نیز همچنان وجود دارد، اما به اعتقاد یک صاحب‌نظر آمریکایی، شیوهٔ تدریس صرفاً مبتنی بر رویکرد پوزیتیویستی و آموزش فنون آماری، به معنای نادیده گرفتن بخش بزرگی از پژوهش‌هایی است که در درون این رشته بر پایهٔ رویکردهای دیگر صورت می‌گیرد؛ برای مثال، آن دسته از پژوهشگرانی که از پارادایم تفسیری یا انسان‌گرایی رادیکال استفاده می‌کنند، خود معترف‌اند که در پژوهش خود ذهنی عمل می‌کنند و التزامی به عینی‌گرایی رایج در علوم طبیعی ندارند. آن‌ها می‌کوشند تا خود را در زیست جهان سوژه‌هایشان غرق کنند و این روش را برتر از روشی می‌دانند که در آن پژوهشگر از منظری بیرونی و به‌طور عینی رفتار سوژه‌ها را مطالعه می‌کند. این گروه از پژوهشگران در ضمن بر این باورند که پژوهشگر علوم اجتماعی هرگز نمی‌تواند خود را از همهٔ پیش‌داوری‌ها رها کند و دست به پژوهش رها از ارزش^۶ بزند (Hubbell, 1994, p.60). بنابراین، بسیاری از معیارهایی را که کتاب‌های متعارف روش

تحقیق یا مدرسان این درس به‌عنوان معیارهای علم می‌پندارند و دانشجو را با انواع کردارهای انضباطی^۷، به قول فوکو، در گفتمان علمی خود جامعه‌پذیر می‌کنند، با اصول و ضوابط مورد قبول رویکردهای غیرپوزیتیویستی سازگار نیست. در دنیای واقعی نیز همه پژوهش‌های علوم سیاسی از منظر رویکرد پوزیتیویستی صورت نمی‌گیرد. شاهد این مدعی کثرت مقاله‌هایی است که گزارش‌دهنده پژوهش‌های مبتنی بر روش‌های بدیل‌اند و در ۲۰-۳۰ سال اخیر در نشریات علمی جریان اصلی علوم سیاسی مثل APSR چاپ شده است. در بحث از تاریخچه تحول روش‌شناسی‌ها در علم سیاست از دورانی که در آن به سر می‌بریم، با عنوان عصر فرار رفتارگرایی یاد می‌شود که در آن زیاده‌روی‌های پژوهشگران رفتارگرا و انحصارطلبی‌های آن‌ها در حوزه معرفت علمی سپری شده است. در میان رویکردهای روش‌شناختی موجود در عرصه پژوهش‌های علوم اجتماعی انواع اختلاف‌نظرها وجود دارد؛ از جمله در زمینه اهداف پژوهش، ماهیت واقعیت اجتماعی (هستی‌شناسی)، ماهیت نظریه، نحوه ارزیابی نظریه‌ها، ماهیت داده‌ها و شواهد، امکان انجام پژوهش‌های رها از ارزش و شماری از تفاوت‌های دیگر.^۸

البته گنجاندن مباحث مربوط به رویکردهای غیرپوزیتیویستی در کلاس‌های روش تحقیق مشکلات خاص خود را دارد. مهم‌ترین مشکل واحدهای محدودی است که در دوره کارشناسی به تدریس روش تحقیق اختصاص داده شده است (دو واحد به غیر از دو واحد آمار). در دوره‌های بالاتر نیز طرح مباحث مذکور با دشواری‌هایی همراه است، از جمله اینکه روش‌های کیفی بسیار متنوع‌اند و در بسیاری موارد به اندازه کافی نظام‌مند یا قاعده‌پذیر نیست که بتوان آن‌ها را به سهولت تدریس کرد. در واقع، بسیاری از روش‌شناسی‌های آلترناتیو توسط خود واضعان آن‌ها هرگز «روش» تلقی نشده است و در نهایت، به‌عنوان راهبردی فلسفی یا نوعی «تحلیلیات»^۹ معرفی شده است. از این رو، مشکل تدریس روش‌های بدیل (مثل انواع روش‌های کیفی) منحصر به ایران نمی‌شود. در یک پیمایش که از طریق پست الکترونیکی با نمونه‌ای از پژوهشگران از ملیت‌های مختلف که در خاورمیانه پژوهش میدانی انجام می‌دادند، صورت گرفت، ۶۷ درصد گفتند در دانشکده‌ای که تحصیل کرده‌اند، آموزشی که آن‌ها را برای انجام پژوهش‌های میدانی تجهیز کند، نداشته‌اند. برخی از آنان گله‌مند بودند که درس‌های روش‌های کیفی

آنان در دانشگاه بیش از حد بر نظریه و طرح‌ریزی پژوهش متمرکز بود و کمتر به مسائل عملی در میدان تحقیق مثل مصاحبه‌های کیفی و سؤال‌سازی‌های مناسب و حل مشکلات عملی می‌پرداخت (Clark, 2006). چند تن از دانشجویان مصاحبه‌شده نیز به این موضوع اشاره داشتند و می‌گفتند که به غیر از پژوهش‌های کتابخانه‌ای که نسبتاً خوب فراگرفته‌اند، در انجام پژوهش‌های دیگر ناتوان‌اند. در مورد روش‌های کیفی به‌طور خاص، حتی تصور استفاده از این روش‌ها برای مصاحبه‌شوندگان غیرعادی جلوه می‌کرد.

جدایی قاطعانه «علم» و «روش‌های علمی» از دیگر روش‌های شناخت و در جایگاه ممتاز نشان دادن آن و دفاع از «علم» در برابر غیرعلم، گاه به‌عنوان راهبردی توسط مدرسان برای دفاع از فضیلت یک جامعه باز صورت می‌گیرد. آنان، به همان ترتیبی که کارناپ علم را از ایدئولوژی، ماورای طبیعت و دین جدا می‌کرد، می‌کوشند علم را از ایدئولوژی، حقیقت را از توهم، و واقعیت را از ارزش جدا کنند. طرف دیگر منازعه نیز اصحاب «گفتمان علم‌گرا» را به «نسبی‌گرایی»، «استقراء‌گرایی» و ترویج «نظام دانایی غیردینی» متهم می‌کنند و بر منزلت عقل و وحی، هر دو، اصرار می‌ورزند. جالب این است که دو طرف دعوا در یک آموزه افلاطونی مبنایی سهیم‌اند: هر دو «میل به حقیقت» دارند، یکی «حقیقت علمی» و دیگری «حقیقت الهی»؛ درحالی‌که می‌توان به سیاق پراگماتیست‌ها و به قول رورتی جستجوی معرفت را «از مرتبه هدف فی‌نفسه به ابزاری برای شادکامی انسان و بهبود وضعیت بشر» تبدیل کرد (رورتی، ۱۳۸۴، ص ۱۵). رورتی و بقیه پراگماتیست‌ها «پیشرفت علمی را نه به‌عنوان حذف تدریجی نقاب از نمودی که سرشت نهانی واقعیت را از دیده ما پنهان کرده است، بلکه به‌سان افزایش توانایی در پاسخ گفتن به ملاحظات گروه‌های بیشتری از مردم می‌بینند، به‌ویژه مردمی که دست به مشاهده‌های دقیق‌تری می‌زنند و تجربه‌های پالوده‌تری را اجرا می‌کنند (رورتی، ۱۳۸۴، ص ۱۳۵).

آن دسته از درس‌های روش‌شناسی به‌ویژه در دوره‌های کارشناسی‌ارشد و دکتری که اصلاً به روش‌های غیرپوزیتیویستی نمی‌پردازند (که بنا به آنچه دانشجویان مصاحبه‌شده گفتند، تعدادشان در دانشکده‌های علوم سیاسی در ایران اصلاً کم نیست)،

به قول یک صاحب‌نظر خارجی دانشجویان خود را از روش‌شناسی‌های ارزشمند دیگری که به‌عنوان بدیل وجود دارند، محروم می‌کنند. این رویکرد تک‌بعدی به تدریس روش‌شناسی «خلاقیت را می‌کشد، هم‌رنگی با بقیه را تشویق می‌کند و دگراندیشی^۱ در رشته را نادیده می‌گیرد» (Hubbell, 1994).

در سمپوزیومی که درباره موضوعات روش‌شناسی در جریان اجلاس سالانه انجمن علوم سیاسی آمریکا در سال ۲۰۰۱م. برگزار شد، بیشتر شرکت‌کنندگان بر پلورالیسم نظری و روش‌شناختی در رشته تأکید داشتند و مخالف آن بودند که اهداف نظری و روش‌شناختی علوم سیاسی در یک بیانیه اعلام مواضع تصریح شوند. راسل هاروین، استاد دانشگاه‌های نیویورک و استانفورد، در تأیید تصمیم بالا می‌نویسد که باید بر ارزش راستین رویکردهای متنوعی که برای فهم سیاست وجود دارد، اذعان داشت و نباید از این مطلب غافل شد که پژوهشگران بسیار مجرب و شایسته‌ای وجود دارند که به رویکردهای بدیل دلبستگی دارند و پژوهش‌های ارزشمند خود را بر پایه آن‌ها انجام می‌دهند. هیچ‌یک از کسانی که خود را متعهد به یک رویکرد روش‌شناختی می‌دانند، حاضر نیست از پژوهشگر دیگری که رویکرد متفاوتی را برای پژوهش انتخاب کرده است، دستور گیرد (Hardin, 2002). در شرایطی که پارادایم‌های روش‌شناختی گوناگون در علوم اجتماعی وجود دارد، نمی‌توان از پیش درباره ارزش هیچ‌یک از آن‌ها داوری داشت. واقعیت این است که اگر هرگونه روشی را بد به کار گیریم، حاصل تحقیق ما چندان مطلوب نخواهد بود. پلورالیسم روش‌شناختی به این معناست که هیچ تعهد روش‌شناختی پیشینی نداشته باشیم و تنها در پی پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهشی به کمک آن منابع مفهومی و روش‌شناختی باشیم که برای آن سؤال‌های خاص مناسب‌ترین تلقی می‌شود. «مناسب بودن» باید مهم‌ترین معیار داوری درباره کاربرد روش‌ها باشد، نه اینکه چه روشی در یک حوزه مطالعاتی مرسوم است یا چه روشی جدید و پیشرفته است. کثرت‌گرایی روش‌شناختی به این معناست که از امتیازخواهی بیجا برای برخی رویکردها در برنامه درسی اجتناب کنیم (Scwartz-Shea, 2003).

درعین‌حال، باید پذیرفت که طرح تنوع رویکردهای معرفت‌شناختی سبب برخی برداشت‌های نادرست در تعدادی از دانشجویان می‌شود؛ برای مثال، برخی دانشجویان

عجولانه نتیجه می‌گیرند که روش‌های علوم سیاسی چندان استحکامی ندارد و پژوهشگر می‌تواند هر کاری دلش خواست انجام دهد. یا برخی علاقه‌مندان به بومی‌سازی دانش که تأکید ویژه‌ای بر تفاوت‌های معرفت‌شناختی «ما» و «غریب‌ها» دارند، به بهانه وجود اختلاف‌نظرهای اساسی در میان فلاسفه علم، منکر تجربه علمی بشری شده و شعار ابداع «روش‌شناسی‌های بومی» می‌دهند و آنچه هم احیاناً از روش‌شناسی بومی می‌سازند، معمولاً کم‌مایه و بی‌فایده است. اگر طرح کثرت روش‌شناختی با توضیح کافی در مورد توانایی‌ها و کاستی‌های هر رویکرد روش‌شناختی همراه شود و به شیوه‌ای عمل‌گرایانه به روش‌شناسی‌ها نگرسته شود، عمده مشکلات بالا قابل حل خواهد بود. درضمن، هرچه سطح دانشجویان بالاتر می‌رود، یعنی وارد مقاطع تحصیلی بالاتر می‌شوند، طرح تنوع روش‌شناختی ضرورت بیشتری می‌یابد، ضمن اینکه برای دانشجویان نیز پذیرش و جذابیت بیشتری خواهد داشت.

۳-۳. شیوه تدریس روش‌شناسی

بیشتر دانشجویان مصاحبه‌شده اعتقاد راسخ داشتند که در درس‌های روش حتماً باید کار عملی به صورت انواع تمرین‌ها و کاربرد عملی روش‌ها یا فنون مربوط به این یا آن روش تحقیق در برنامه کلاسی گنجانده شود. تجربه ما مدرسان روش‌شناسی نیز، چه در ایران و چه در کشورهای دیگر، نشان می‌دهد که دانشجویان هنگامی که درس‌هایی را که خوانده‌اند، به کار می‌بندند، بیشتر یاد می‌گیرند و در حافظه خود طولانی‌تر نگه می‌دارند. متخصصان علوم تربیتی در شماری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که در تدریس معمولی و سنتی (بدون کار عملی) تنها بین ۱۲ تا ۱۸ درصد دانشجویان از راه شنیدن می‌آموزند. برای درس‌هایی که با ریاضی سروکار دارد (مثل آمار)، کمتر از ده درصد افراد از هوش منطقی ریاضی کافی برخوردارند تا از طریق تدریس سنتی بیاموزند. استاد اگر آن‌چه که می‌گوید، روی تخته بنویسد (یا با وسایل کمک آموزشی الکترونیکی مثل ویدئوپروژکتور در معرض دید دانشجویان قرار دهد)، آموزش خود را بین ۶۲ تا ۷۰ درصد بالا می‌برد (Gershkoff, 2005). به همین ترتیب، دانشجویانی که آموخته‌های

خود را در تمرین‌های گوناگون به کار می‌بندند، مطلب آموخته‌شده را به‌نحو بسیار بهتری می‌آموزند.

بر اساس گفته‌های دانشجویان مصاحبه‌شده، طیفی از کارهای عملی در کلاس‌های روش تحقیق در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی‌ارشد توسط مدرسان ارائه می‌شود: انجام پژوهش‌های کتابخانه‌ای؛ نوشتن مقاله‌های طول دوره بر اساس روشی که استاد معین می‌کند؛ نوشتن پیشنهاد تحقیق؛ انجام کلیه مراحل یک تحقیق (کتابخانه‌ای) به شیوه نظام‌مند، مثل نوشتن سؤال‌های مناسب تحقیق، فرضیه‌سازی، طرح فرضیه‌های رقیب، عملیاتی کردن مفاهیم تحقیق و بقیه مراحل تحقیق؛ انجام یک تحقیق تجربی گروهی به کمک کل دانشجویان؛ انجام تحقیق‌های محدودتر در گروه‌هایی که در کلاس تعیین می‌شوند؛ خواندن مقاله‌های علمی و ارائه توضیحات لازم درباره روش‌شناسی به کاررفته در هر مقاله. طرح‌های پژوهشی معمولاً کلاس روش‌شناسی را بسیار جذاب می‌کند و دانشجویان با لذت تحقیق کردن آشنا می‌شوند. هریک از این طرح‌های تحقیقاتی، گرچه برای دانشجویان سودمند است، وقت زیادی را از استاد می‌گیرد. خواندن مقاله‌های دانشجویان، تصحیح مرحله‌به‌مرحله اشتباهاتی که آنان در طراحی تحقیق خود مرتکب می‌شوند، مدیریت طرح‌های پژوهشی جمعی و غیره همگی بسیار وقت‌گیر است و بار زیادی بر دوش استاد می‌گذرد. برای استادانی که کارهای زیادی دارند، گاه فرصت کافی برای نظارت دقیق و مرحله‌به‌مرحله بر این قبیل طرح‌های عملی وجود ندارد، و استادانی که به‌جد این طرح‌ها را گام‌به‌گام هدایت می‌کنند، درواقع، به دانشجویان خدمت زیادی می‌کنند. البته یک راه‌حل که باید جداً در نظر گرفته و متداول شود، استفاده از دستیاران آموزشی (مثلاً دانشجویان ارشد یا دکتری) و نیز استفاده از خود دانشجویان برای خواندن و ارزیابی کارهای یکدیگر است، چه به‌صورت فردی و چه به‌صورت اعضای گروه‌های پژوهشی. کسانی که از روش اخیر استفاده کرده‌اند، نتایج خوبی گرفته‌اند؛ برای نمونه، یک استاد خارجی برای آموزش مقاله‌نویسی علمی در رشته علوم سیاسی نخست دستورالعمل دقیقی را به دانشجویان می‌دهد و پس از آن، چند مسئله تحقیق از میان موضوعات سیاسی روز انتخاب می‌کند. دانشجویان به چند گروه پژوهشی تقسیم می‌شوند و هر گروه یکی از موضوعات را

انتخاب می‌کند. در هر مرحله از کار، مثلاً در مرحله نوشتن طرح کلی مقاله یا هنگام پایان نگارش نسخه نخست مقاله، کار هر گروه را گروه دیگر بررسی و ارزیابی می‌کند. البته دستورالعمل این ارزیابی‌ها را استاد دقیقاً به دانشجو داده است (Bob, 2001). کار در گروه‌های پژوهشی، به‌رغم برخی مشکلاتی که ممکن است داشته باشد، در کل بسیار سودمند است. به گفته یک مدرس خارجی دیگر، دانشجویان در گروه‌های پژوهشی از یکدیگر نکاتی را یاد می‌گیرند، به‌خصوص افراد ضعیف‌تر از افراد قوی‌تر کار پژوهش را می‌آموزند. در این زمینه، استفاده از «فناوری مناسب» به‌زعم او بسیار مهم است. فناوری مناسب مفهومی است که در دهه ۱۹۷۰ وضع شد و به روش‌های انرژی‌زایی اطلاق می‌شود که به‌سهولت در دسترس مردم قرار می‌گیرد، نسبتاً کم‌هزینه است، و یادگیری آن‌ها و کاربردها نسبتاً ساده است (McBride, 1994, p.553). بر این اساس، در درس‌های روش‌شناسی می‌توان درس‌های گفته‌شده در کلاس را به شیوه‌های گوناگون در طرح‌های عملی به کار بست و فرایند آموزش را کامل‌تر و مؤثرتر کرد.

روش پروپوزال‌نویسی دکتر افتخاری در کلاس‌های کارشناسی‌ارشد، به‌رغم نادیده گرفتن رویکردهای بدیل در روش‌شناسی علوم سیاسی، به‌لحاظ آموزشی روشی مفید است و دانشجویانی که درس ایشان را گذرانده‌اند، غالباً اذعان دارند که مطلب را به‌خوبی فراگرفته‌اند. برخی از اساتید، از جمله خود من، در بعضی نیمسال‌های تحصیلی کل دانشجویان یک کلاس را (در صورتی که تعدادشان زیاد نباشد) در یک طرح جمعی درگیر می‌کنند، البته مشکل این روش ناتمام ماندن طرح‌ها در برخی نیمسال‌هاست. بنابراین، یکی از نکات مهم در طراحی طرح‌های دانشجویی در کلاس‌های روش‌شناسی توجه به محدودیت زمانی است. در واقع، از همان نخستین جلسات باید طرح یا طرح‌ها را راه انداخت و توجه داشت که نیمسال تحصیلی به‌سرعت و خیلی زودتر از آنچه انتظار داریم، پایان می‌یابد.

۳-۴. روشمندی حداکثری در مقابل انعطاف عمل‌گرایانه

مونیسم روش‌شناختی پیامدهای دیگری نیز دارد، از جمله تأکید بسیار زیاد بر روشمندی که خاص رویکرد پوزیتیویستی است و تعمیم آن به همه رویکردهای دیگر.

در درس‌های روش‌شناسی در هر حال، وظیفهٔ مدرسان است که به دانشجویان تفهیم کنند که «روش‌های علمی» (و نه «روش علمی»، به اعتقاد نویسنده) با روش‌های متعارفی که شهروندان عادی یک قضیهٔ سیاسی را برای خود تفسیر یا تحلیل می‌کنند، فرق دارد. البته بدیهی است که غیرمتخصصان هم می‌توانند گاه تحلیل‌ها یا پیش‌بینی‌های کاملاً درستی ارائه دهند. اشاره دادن به این تفاوت در ایران به‌ویژه اهمیت می‌یابد؛ زیرا غالب کسانی که کمی تحصیلات (یا گاهی کمی سواد) دارند، خود را در امور سیاسی کاملاً صاحب‌نظر می‌دانند و در رویارویی با یک تحصیل‌کردهٔ رشته علوم سیاسی فکر نمی‌کنند از او چیزی کم دارند (بد نیست این نگرش بسیار رایج دربارهٔ «دکترهای» علوم سیاسی و سایر حوزه‌های علوم اجتماعی را با نگرشی که همان افراد به «دکترهای» علم پزشکی دارند، مقایسه کنید). بسیاری از مقامات سیاسی کشور ما نیز اصولاً در رشتهٔ تخصصی دیگری جز علوم سیاسی تحصیل کرده‌اند. بنابراین، چاره‌ای نیست جز آنکه به دانشجویانی که وارد دانشگاه شده‌اند تا علم سیاست بیاموزند، ویژگی‌هایی را که یک مطالعه را «علمی» و متفاوت از برداشت‌های متعارف می‌کند، بیان کرد و بر آن‌ها تأکید ورزید. باید به دانشجویان گفته شود که آموزش می‌بیند تا جهان سیاسی را به‌گونه‌ای نظام‌مند بفهمد؛ برای فهم یا تبیین بهتر جهان سیاسی نیاز به نظریه دارد؛ و نظریه‌هایی که استفاده می‌کند، در هر حال، بهتر، کارآمدتر، و دقیق‌تر از گمانه‌زنی‌ها و برداشت‌های متعارف افراد غیرمتخصص دربارهٔ جهان سیاست است. دانشجویان باید بدانند روابطی را که نظریه‌ها میان مفاهیم برقرار کرده است، قابل مشاهده و تأیید یا رد تجربی است؛ برخی از این رابطه‌ها به لحاظ تجربی قوی‌تر از رابطه‌های دیگر است و برخی فرضیه‌ها را می‌توان بیشتر از فرضیه‌های دیگر پذیرفت و در نتیجه، نسبت به «صدق» آن‌ها بیشتر امیدوار بود. در هر حال، به قول یک صاحب‌نظر باید به دانشجویان این مطلب را رساند که سیاست صرفاً دربارهٔ این نیست که هر کس عقیده‌ای راجع به امور داشته باشد (Bennett, 2002). اما روشمندی در مطالعه علمی نباید به معنای نادیده گرفتن انواع ملاحظات عملی در هرگونه تحقیق یا چشم بستن بر تفاوت‌های موجود میان رویکردهای روش‌شناختی گوناگون باشد. متأسفانه گرایش غالب در تدریس روش‌شناسی در علم سیاست، که هم در مطالب تدریس‌شده در

کلاس‌ها و هم در کتاب‌های روش‌شناسی بازتاب دارد، این است که تعادل ظریف پیش‌گفته در نظر گرفته نشود؛ برای مثال، مفاهیمی چون روایی، پایایی، تکرارپذیری پژوهش، عینیت و غیره به‌گونه‌ای بیان می‌شود که گویی در همه رویکردهای روش‌شناختی یکسان است، حال آن‌که این مفاهیم به‌طور کامل تنها در رویکرد پوزیتیویستی به‌عنوان معیارهای روش‌مندی و علمیت پذیرفته شده است. چگونه می‌توان از یک پژوهشگر که از روش تفسیر تاریخی استفاده می‌کند و یک واقعه خاص تاریخی تفسیر تفریدی می‌کند، انتظار داشت در تحلیل یک رویداد تاریخی دیگر نیز همان چارچوب تفسیری را به کار برد؟ در یک مطالعه میدانی که پژوهشگر سعی دارد به نوعی همدلی با افراد مورد مطالعه خود برسد یا ذهن خود را با ذهن آن‌ها هم‌افق کند، چگونه می‌توان از او خواست که گامی فراتر از مشاهده عینی بردارد؟ یا بحث نمونه‌گیری را در نظر گیرید، معیارهایی را که یک پژوهش کمی برای معرف بودن نمونه خود دارد، چگونه می‌تواند از نمونه‌ای که مصاحبه‌کننده کیفی به‌طور هدفمند و بر اساس ویژگی‌های خاص پاسخ‌دهندگان (خصوصیت‌های اجتماعی - جمعیتی آن‌ها، یا اطلاعات خاصی که دارند)، انتخاب کرده است انتظار داشت؟ حتی در آن رویکردها که بیش از بقیه بر «استحکام»^{۱۱} روش‌شناختی تأکید دارد، پژوهشگر عملاً وارد میدان تحقیق می‌شود، در مورد بسیاری از «محک‌ها» نظریه‌پردازی شده و تدریس شده انعطاف نشان می‌دهد. پژوهشگرانی که به غیر از تدریس عملاً پژوهش تجربی کرده‌اند، به‌خوبی می‌دانند که در مراحل گوناگون تحقیق بارها با این پارادوکس مواجه می‌شوند که خوب تا کجا باید دقت علمی داشت و تا کجا باید از این دقت کاست و ملاحظات عملی را در نظر گرفت، اما اجازه داد تا کار تحقیق پیش رود. این پژوهشگران می‌دانند که حل مسائل پژوهشی در میدان تحقیق در بسیاری موارد مستلزم تصمیم‌گیری عقلایی درباره دقت علمی در مقابل ملاحظات عملی است و چاره‌ای جز این نیست.

یک نمونه بارز القای روشمندی حداکثری را در چارچوب‌هایی می‌توان یافت که به‌عنوان مراحل تحقیق به دانشجویان گفته می‌شود. اغلب مؤسسات دانشگاهی و بخش‌های پژوهشی سازمان‌ها و نهادهایی که قرارداد طرح‌های پژوهشی دارند، کاربرگ‌هایی را به‌عنوان «طرح‌نامه» یا «طرح تحقیق» (که البته منظورشان پروپوزال یا

پیشنهاد تحقیق است)، به صورت آماده‌شده دارند و از متقاضی تحقیق (دانشجو یا محقق طالب قرارداد) می‌خواهند که همهٔ بندهای کاربرگ‌های مذکور را تکمیل کنند. این کاربرگ‌ها اساساً برای پژوهش‌های تجربی و پوزیتیویستی تهیه شده است و از پژوهشگری که باید پروپوزال خود را ارائه کند، می‌خواهند که حتماً راهبرد فرضیه‌آزمایی را برای کار خود برگزیند. حال پژوهشگری که قصد دارد از روش کیفی استفاده کند، نمونهٔ هدفمند داشته باشد، نه یک نمونهٔ احتمالاتی برای مصارف آماری، فرضیهٔ خاصی را در ابتدای تحقیق فرمول‌سازی نکند (اصولاً در روش‌های کیفی مرسوم نیست که «فرضیه‌آزمایی» صورت گیرد)، مراحل جداگانه‌ای برای گردآوری و سپس تحلیل داده‌ها نداشته باشد، معطل می‌ماند که با کاربرگ مذکور چه کند. دانشجویان چون قدرت چانه‌زنی کمتری دارند، معمولاً تن به روش‌های تحمیلی پروپوزال‌نویسی می‌دهند و به شیوه‌ای مصنوعی موضوع تحقیق خود را در آن چارچوب می‌گنجانند (فرضیه می‌نویسند، فرضیهٔ رقیب بیان می‌کنند و غیره). نویسنده بارها داور پایان‌نامه‌هایی بوده است که در آن‌ها از روش‌های بدیل و حتی مد روزی مثل تحلیل گفتمان یا نشانه‌شناسی استفاده شده بود، اما ساختار پایان‌نامه منطبق با یک پایان‌نامهٔ متعارف پوزیتیویستی - تجربی بود. بنابراین، درست به همان شیوه‌ای که در کلاس‌های روش تحقیق به دانشجویان هشدار داده می‌شود که روش‌های تحقیق ما مثل آچارهایی‌اند که فقط ویژهٔ باز کردن پیچ‌های خاص (مسائل پژوهشی خاصی) است و چیزی به نام آچار فرانسه در قاموس روش‌شناسی وجود ندارد که با آن بتوان پیچ همهٔ مسائل پژوهشی را باز کرد،^{۱۲} باید این مطلب را نیز به دانشجویان آموزش داد که میان روش تحقیق موردنظر و ساختار طرح تحقیق و گزارش تحقیق نیز باید سازگاری معقولی وجود داشته باشد. بحث را با این جمله از یکی از کتاب‌های درسی مهم در حوزهٔ روش‌شناسی علم سیاست پایان داد و البته تأسف خورد که چرا این نگاه درست در طول کتاب و در طرح بقیهٔ مباحث حفظ نشده است:

«برای به کار بستن منطق و مشاهده در حل مسئله روش‌های زیادی وجود دارد. یک تعریف کاملاً نرمش‌ناپذیر از فرایند تحقیق سبب می‌شود که

بسیاری از راه‌هایی که محققان در عمل از آن استفاده می‌کنند، نادیده گرفته شود» (طاهری، ۱۳۸۰، ص ۲۱).

نتیجه‌گیری

در این نوشته بر سه نکته تأکید و تلاش شده است تا توجه اساتید رشته علوم سیاسی به این نکات جلب شود تا از یک سو، مبنایی برای ایجاد برخی تغییرات در برنامه درسی رشته در مقاطع گوناگون باشد و از سوی دیگر، زمینه‌ای برای بحث درباره بهبود محتوای مطالبی که در درس‌های روش تحقیق تدریس می‌شود.

۱. در حاشیه قرار داشتن روش‌شناسی و درس‌های مربوط در اغلب دانشکده‌های علوم سیاسی.

۲. ناکافی بودن تعداد واحدهای اختصاص داده‌شده به مباحث روش‌شناختی به‌طور عام (شامل فلسفه علم، نگارش مقاله‌های علمی، و جستجوهای اینترنتی) و در نتیجه، عدم دستیابی به یک تعادل مطلوب در مباحث درس‌های روش‌شناسی.

۳. نادیده گرفتن تنوع مکاتب و رویکردهای روش‌شناختی در جهان حاضر و اتخاذ نوعی مونیسم روش‌شناختی و پیامدهای آن نظیر تأکید حداکثری بر روشمندی و بی‌توجهی به انعطاف‌پذیری‌های ضروری در میدان تحقیق.

پیشنهادها به ترتیب و برحسب عناوین فرعی مقاله ارائه می‌شود:

۱. برای آموزش اصولی روش‌های تحقیق و پرسش دادن به طیف موضوعات و مباحثی که یادگیری آن برای دانشجویان لازم است، چاره‌ای نیست جز افزایش واحدهای مرتبط با روش‌شناسی دست‌کم در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد.

۲. ارائه یک موضوع درسی در دوره کارشناسی با عنوان «فنون نگارش مقاله‌های علمی» و یک موضوع در دوره کارشناسی ارشد به نام «اصول پایان‌نامه‌نویسی» هم‌تمرکز مناسبی روی این مباحث ایجاد می‌کند و هم وقت جلساتی را که در کلاس‌های روش تحقیق معمولاً صرف این بحث‌ها می‌شود، آزاد می‌سازد.

۳. ارائه یک موضوع درسی برای آموزش جستجو در منابع اینترنتی با توجه به اهمیتی که منابع الکترونیکی در پژوهش‌های امروز کسب کرده است. البته در بسیاری از دانشگاه‌ها چنین واحدی هم‌اکنون در برنامه درسی گنجانده شده است.
۴. به جای ارائه یک درس مستقل به نام آمار، مباحث مورد نیاز از آمار در درس‌های مربوط به روش‌های کمی ادغام شود.
۵. برای روش‌های کیفی یا درس جداگانه‌ای ارائه شود یا این روش‌ها در درس‌های کلی روش‌شناسی طوری گفته نشود که در حاشیه قرار گیرند.
۶. در دوره کارشناسی، اصل همچنان بر آموزش و انتقال دانش مربوط به مباحث پایه و مفاهیم اصلی روش‌شناختی باشد، اما روش‌های کمی و کیفی هر دو در حد آشنایی اولیه تدریس شود.
۷. مباحث معرفت‌شناسی باید به هر حال، در درس‌های روش تحقیق گنجانده شود. در دوره کارشناسی طبعاً نباید معرفت‌شناسی وجه غالب باشد و دانشجو باید فرصت کافی برای یادگیری مباحث پایه در روش‌شناسی داشته باشد. توصیه می‌شود در دوره کارشناسی ارشد درس مستقلی برای تدریس معرفت‌شناسی / فلسفه علم ارائه شود.
۸. در درس‌های کارشناسی دست‌کم یک جلسه به سیر شکل‌گیری روش‌های پژوهش در علوم سیاسی اختصاص داده شود.
۹. در همه مقاطع تحصیلی به‌خصوص در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری تنوع روش‌شناختی در حد لازم توضیح داده شود و حتی در شرایطی که خود مدرس به این یا آن رویکرد روش‌شناختی دلبستگی یا تعهد دارد، شرط انصاف را به‌جا آورد و به رویکردهای دیگر و امکان انجام دادن تحقیق از راه‌های دیگر در حدی که خود صلاح می‌داند، پرداخته شود.
۱۰. در دروس کارشناسی ارشد یا حتی دکتری که قرار است رویکردهای مختلف تدریس شود (مثلاً روش‌های کمی و کیفی هر دو) و قرار نیست واحد اضافی در برنامه درسی منظور شود، دست‌کم کوشش شود از دو مدرس که هریک در یکی از این روش‌ها تخصص دارد، استفاده شود. بدیهی است که هیچ استادی تخصص کافی در همه روش‌های تحقیق ندارد و معمولاً یکی از متداول‌ترین تقسیم‌بندی‌های فرعی

تخصصی در روش‌شناسی تقسیم میان متخصصان روش‌های کمی و متخصصان روش‌های کیفی است.

۱۱. یک راه دیگر گفتن روش‌های کیفی ارائه درس‌های اختیاری مخصوص روش‌های کیفی یا درس‌های موردی درباره برخی روش‌های جدید، مثل تحلیل گفتمان، تاریخ شفاهی، و اقدام‌پژوهی^{۱۳} است.

۱۲. از انواع تمرین‌ها و کارهای عملی در درس‌های روش تحقیق استفاده شود. برای این کار می‌توان در هر کلاس یک تا چند طرح فردی، گروهی، و جمعی اجرا کرد و در جریان انجام یک تحقیق عملی بسیاری از نکات و ظرایف روش‌شناختی را به دانشجویان آموخت.

۱۳. استفاده از دستیار آموزشی^{۱۴} در کلاس‌های روش‌شناسی برای بیشتر طرح‌های عملی بسیار سودمند است و بار زیادی را از دوش استادان برمی‌دارد. چنین امکانی باید برای استادانی که روش‌شناسی تدریس می‌کنند، فراهم شود.

۱۴. برگزاری کارگاه‌های آموزشی تحقیق، مثلاً برای تدریس نرم‌افزارهای آماری، نرم‌افزارهای مدیریت منابع مثل «Endnote»، نظریه بازی‌ها، و غیره می‌تواند وسیله خوبی برای کمک به ارتقای دانش روش‌شناختی دانشجویان باشد.

۱۵. در جریان تدریس اصول روش‌شناسی، حتماً به دانشجویان درباره ضرورت انعطاف داشتن و حل مسائل عملی در جریان تحقیق توضیح کافی داده شود.

یادداشت‌ها

۱. در اینجا لازم می‌دانم از دانشجویان کلاس روش‌های تحقیق مطالعات میان‌رشته‌ای دانشکده مطالعات جهان دانشگاه تهران در نیمسال دوم تحصیلی ۱۳۷۸-۱۳۷۷ برای انجام بیشتر مصاحبه‌ها سپاسگزاری کنم.

2. lecture format

۳. در دانشگاهی که من تدریس می‌کنم، تقریباً در هر نیمسال تحصیلی که درس روش تحقیق دوره کارشناسی را با دانشجویان سال اول یا دوم آغاز می‌کنم، با این نوع استدلال‌ها توسط برخی دانشجویان مواجه می‌شوم.

4. term paper

۵. ایشان دو کتاب در این زمینه دارند که بخشی از کتاب اول و در مجموع کل کتاب دوم به این مبحث اختصاص دارد: روش تحقیق در علوم سیاسی و بین‌الملل. تهران: فرزانه، ۱۳۸۰؛ و سیر روش و پژوهش در رشته روابط بین‌الملل. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۷۱.

6. value-free

7. disciplinary practices

۸. برای بحث مفصل‌تر در این زمینه رک. کاووس سیدامامی، پژوهش در علوم سیاسی: رویکردهای اثبات‌گرا، تفسیری و انتقادی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی و انتشارات دانشگاه امام صادق(ع)؛ و کاووس سیدامامی، "گوناگونی روش‌شناختی در علوم اجتماعی و ضرورت عنایت به آن در طراحی و ارزیابی پروژه‌های پژوهشی". اطلاعات سیاسی و اقتصادی. س ۲۰، ش ۵ و ۶ (بهمن و اسفند ۱۳۸۴).

9. analytics

10. heterodoxy

11. rigor

۱۲. استعاره مذکور را از دکتر مهدی محسنیان‌راد گرفته‌ام.

13. action research

14. T.A.

کتابنامه

افتخاری، قاسم (۱۳۸۵)، «بررسی روش‌شناختی پایان‌نامه‌های دوره دکترا در علوم سیاسی و روابط بین‌الملل دانشگاه تهران»، پژوهشنامه علوم سیاسی، س ۱، ش ۵.

پورفرد، مسعود (۱۳۸۳)، «علم سیاست در ایران: از بازشناسی تا بازسازی»، علوم سیاسی. س ۷، ش ۲۸، زمستان.

حقیقت، سید صادق (۱۳۸۲)، «بحران روش‌شناسی در علوم سیاسی»، علوم سیاسی، س ۶، ش ۲۲، تابستان.

رورتی، ریچارد (۱۳۸۴)، فلسفه و امید اجتماعی، ترجمه عبدالحسین آذرنگ و نگار نادری، تهران: نشر نی.

سنجایی، علیرضا (۱۳۸۶)، روش‌شناسی در علم سیاست و روابط بین‌الملل، تهران: قومس، چاپ دوم.

طاهری، ابوالقاسم (۱۳۸۰). روش تحقیق در علوم سیاسی. تهران: قومس.

«وضعیت روش‌شناسی سیاسی در ایران: مصاحبه‌ای با دکتر عباس منوچهری» (۱۳۸۴)، علوم سیاسی، س ۸، ش ۳۰، تابستان.

ویلر، دیوید و ویلر، جودیت (۱۳۸۰)، تجربه‌گرایی در جامعه‌شناسی، ترجمه حسن شمس‌آوری، تهران: نشر مرکز.

- Bennett, Andrew, Aharon Barth, Kenneth R. Rutherford (2003), "Do We Preach What We Practice? A Summary of Methods I Political Science Journals and Curricula," *PS, Political Science and Politics*, Vol. 36, No. 3, July.
- Bennett, D. Scott (2002), "Teaching the Scientific Study of International Relations to Undergraduates," *PS, Political Science and Politics*, Vol. 35, No. 1, May.
- Billordo, Libia (2005), "Methods Training in French Political Science," *French Politics*, No. 3.
- Bob, Clifford (2001), "A Question and an Argumetn: Embracing Student Writing Through Guided Research Assignments," *PS, Political Science and Politics*, Vol. 34, No. 3, September.
- Clark, Janine A. (2006), "Field Research Methods in the Middle East," *PS, Political Science and Politics*, Vol. 39, No. 3, July.
- Gershkoff, Amy R. (2005), "Multiple methods, More Success: How to Help Students of All Learning Styles Succeed in Quantitative Political Analysis," *PS, Political Science and Politics*, Vol. 38, No. 2, April.
- Hardin, Russell (2002), "Whither Political Science?" *PS, Political Science and Politics*, Vol. 35, No. 2, June.
- Hubbell, Larry (1994), "Teaching Research Methods: An Experimental and Heterodoxical Approach," *PS, Political Science and Politics*, Vol. 27, No. 1, March.
- Swartz-Shea, Peregrine (2003), "Is This the Curriculum We Want? Doctoral Requirements and Offerings in Methods and Methodology," *PS, Political Science and Politics*, Vol. 36, No. 3, July.