

یادگیری کندوکاومحور؛ الگویی برای ارتقای علوم انسانی در آموزش عالی ایران

روح‌الله کریمی^۱

چکیده

علوم انسانی در کشور ایران با چالش‌های مهمی مواجه است که چالش بیکاری دانش‌آموختگان، چالش از آن خود سازی (بومی‌سازی)، چالش چرایی حضور در کلاس درس و چالش پایان‌نامه‌ها، رساله‌ها و مقاله‌های بدون مسئله از مهم‌ترین این چالش‌هاست. نظریه‌پردازان در مواجهه با این چالش‌ها راه‌حل‌های متفاوتی را مطرح کرده‌اند. در این مطالعه با روش تحلیل فلسفی ابتدا وضعیت مسئله‌زای آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌ها تحلیل و با شیوه‌ای تقلیل‌گرایانه و با استفاده از دلایل ناظر به نقش آموزش سنتی حافظه‌محور در ایجاد این چالش‌ها تبیین شد. سپس، نشان داده شد که در پارادایم تأملی، آموزش چگونه به یادگیری تحول می‌یابد و این تحول چگونه می‌تواند در رفع چالش‌های علوم انسانی مؤثر باشد. پارادایم یادگیری تأملی مشتمل بر الگوهای متفاوتی است که این مطالعه، با توجه به آنکه دلیل اصلی چالش‌های پیشگفته در علوم انسانی ضعف و نبود مهارت‌های منطقی - فلسفی دانش‌آموختگان است، بر یادگیری کندوکاومحور متمرکز است. یادگیری کندوکاومحور جست‌وجویی خودجهت‌ده و پرسش‌محور در پی فهم و مطالعه‌ای درباره پرسش، موضوع، مسئله یا ایده‌ای ارزشمند است. یادگیری کندوکاومحور از طریق عمل کردن به دانشجویان می‌آموزد که چگونه در رشته تخصصی خود فعالیت کنند. این نحوه یادگیری بازنمودی از فرایند یادگیری طبیعی آدمی است که می‌تواند در عین انتقال دانش تخصصی، مهارت‌های منطقی - فلسفی، تفکر خلاقانه و تخیل همدلانه را در دانشجویان پرورش دهد و بدین ترتیب، دانش‌آموخته علوم انسانی می‌تواند کارکردی را که جامعه از او انتظار دارد، داشته باشد.

کلید واژگان: یادگیری کندوکاومحور، علوم انسانی، آموزش عالی، یادگیری تأملی، حلقه کندوکاو.

۱. استادیار گروه فلسفه و فکرپروری برای کودکان و نوجوانان (فیک)، پژوهشکده اخلاق و تربیت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران: roohollahkarimi@gmail.com
دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۷/۱۲

مقدمه

مارتا نوسباوم، فیلسوف شهیر آمریکایی، در سال ۲۰۱۰ کتابی با عنوان "نه برای سود: چرا دموکراسی به علوم انسانی نیاز دارد" نوشت که اهالی حوزه علوم انسانی در سرا سر جهان بسیار به آن توجه کردند. نوسباوم در این کتاب تلاش کرد تا نشان دهد که ما در قلب بحرانی بزرگ و خاموش^۲ هستیم که اهمیت جهانی دارد، اما همچون بیماری سرطان به شدت مغفول مانده است. وی معتقد است که ملت‌ها و نظام‌های آموزشی آنها که تشنه کسب سود مالی هستند، به شکلی بی‌پروا در حال کنار گذاشتن مهارت‌هایی هستند که برای زنده نگاه داشتن دموکراسی‌ها ضروری‌اند. نوسباوم هشدار می‌دهد که اگر این گرایش ادامه پیدا کند، ملت‌های جهان به جای شهروندان کاملی که باید توانایی تفکر مستقل داشته باشند، سنت‌ها را نقد کنند و اهمیت رنج‌ها و کامیابی‌های دیگری را بفهمند، به نسل‌هایی از ماشین‌های سودمند تبدیل می‌شوند و برای کسب سود تولید خواهند کرد. از این رو، نوسباوم در این کتاب بر این نکته متمرکز می‌شود که چرا و چگونه باید توجه خود را بر ساختن آن دسته از نظام‌های آموزشی معطوف کنیم که تربیت افراد شایسته را غایت خود قرار می‌دهند؛ یعنی افرادی که از «قوای تفکر و تخیل بهره می‌برند، قوایی که ما را به‌عنوان انسان متمایز می‌سازند و روابط ما را به جای روابط صرفاً مبتنی بر سود و کنترل‌شده، به روابط غنی انسانی تبدیل می‌کنند». از نظر نوسباوم تعلیم و تربیت باید سه توانایی دموکراتیک؛ یعنی استدلال نقادانه، شهروند جهانی شدن و تخیل همدلانه را در شهروندان تقویت کند (Nussbaum, 2010: 6-7).

بحران خاموشی که نوسباوم از آن یاد می‌کند، وقتی خطرناک‌تر جلوه می‌کند که متوجه می‌شویم توانایی‌هایی که قرار است علوم انسانی در شهروندان ایجاد کند، دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی که سال‌ها عمر و توان خود را در این مسیر صرف کرده‌اند، این توانایی‌ها را ندارند. دانش‌آموختگان علوم انسانی قرار است سفیران آموزش و ترویج استدلال نقادانه، شهروند جهانی شدن و تخیل همدلانه باشند، اما چگونه می‌توان از این دانش‌آموختگان چنین انتظاراتی را داشت، وقتی که آنها چنین صفات و توانایی‌ها را ندارند (Kamali, Yamani Dozi Sorkhabi & Rezaezadeh, 2018; Anajafi, Zera'at, Soltan Mohammadi, Ghabchipour & Kohan, 2009). در این مطالعه از میان رویکردهای مختلفی که در خصوص چالش‌های علوم انسانی در کشور ایران وجود داشته است، اعم از جامعه‌شناختی، سیاسی، مدیریتی، فرهنگی، معرفت‌شناختی، توسعه‌ای و ... (Fazeli, 2017: 155-176)، رویکرد آموزشی انتخاب و بررسی شده است که شیوه رایج آموزش دانشگاهی در پدید آمدن برخی از جدی‌ترین چالش‌های علوم انسانی در کشور ایران چه نقشی داشته است. همچنین بیان شده که فصل مشترک این چالش‌ها در نبود یا ضعف دسته خاصی از مهارت‌ها در دانش‌آموختگان علوم انسانی است که آموزش سنتی نه تنها موجب رشد آنها نمی‌شود، بلکه در جهت تضعیف آنها تأثیر معکوس دارد. در ادامه، ضمن

تبیین پارادایم تأملی آموزش و ذیل آن الگوی یادگیری کندوکاومحور، نشان داده شده است که چگونه این الگو می‌تواند به رفع یا بهبود وضعیت در چالش‌های پیش روی علوم انسانی در کشور ایران کمک کند.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر تحلیلی بود، چرا که لازم است وضعیت مسئله‌زای آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌ها تحلیل و با استفاده از دلایل ناظر به نوع آموزش، تبیین شود. از نظر کاستریک (Kosterec, 2016) بسته به نوع دلایل تبیینی، روش تحلیل می‌تواند مروری، تاریخی و فلسفی باشد. در پژوهش مروری برای فهم مسئله با رجوع به ادبیات پژوهش ارزیابی نقادانه صورت می‌گیرد و تلاش می‌شود تا تبیینی جایگزین از مسئله ارائه شود. در پژوهش تاریخی با ارزیابی نقادانه شواهدی که مسئله را سبب شده‌اند و در پی آن خوانش نقادانه ادبیات پژوهش، به بازسازی مسئله و حل آن اقدام می‌شود. در پژوهش فلسفی از شواهد موجود استفاده می‌شود تا یک مدل جامع نظری ارائه شود. شیوه اصلی پژوهش حاضر از طریق سوم؛ یعنی فلسفی و همراه با استنتاج منطقی بود، اگرچه به فراخور به‌ویژه در قسمت اول از شیوه مروری و تاریخی نیز بهره گرفته شد. گفتنی است که در قسمت اول مقاله در تبیین علل چالش‌های علوم انسانی در کشور ایران به صورت تقلیل‌گرایانه^۳ صرفاً به آموزش و تأثیرات آن توجه شده است و در قسمت دوم، با توجه به معیارهایی که در قسمت اول استنتاج شده‌اند، از روش کشفی^۴ برای یافتن الگوی جایگزین استفاده شده است.

شایان ذکر است که این مقاله برگرفته از پژوهشی است که ذیل طرح «جامع اعتلا و ساماندهی علوم انسانی معطوف به پیشرفت کشور» با عنوان «تغییر الگو از حافظه‌محوری به یادگیری تأملی در آموزش عالی علوم انسانی در ایران: ضرورت، چالش‌ها و راهبردها» در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی انجام شده است.

چالش‌های پیش روی علوم انسانی در کشور ایران و نسبت آنها با آموزش

چالش اشتغال: پیمایش مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در خصوص دانش‌آموختگان سال تحصیلی ۹۳ - ۱۳۹۲ نشان می‌دهد که نسبت شاغلان به دانش‌آموختگان در گروه علوم انسانی ۵۴،۳۱ درصد بوده است (IRNA News Agency, 2019/02/26). اگر چه تنها عامل بیکاری دانش‌آموختگان علوم انسانی را نمی‌توان به موضوع آموزش و توانایی‌ها و مهارت‌های مورد انتظار نسبت داد و قطعاً دانش‌آموختگانی را نیز می‌توان یافت که علی‌رغم داشتن مهارت بیکار باشند، اما شواهد و تحقیقات نشان می‌دهد که میان توانایی‌های کسب‌شده با اهداف قصدشده در رشته‌های علوم انسانی در کشور

3. Reductive Method

4. Detection Method

ایران شکاف بزرگی وجود دارد (Mehralizadeh & Arman, 2008; Azizi, 2004) که بی‌تردید در بیکاری یا اشتغال نامناسب یا ناقص دانش‌آموختگان مؤثر است. رحمانی و نظری کتولی (Rahmani & Nazari Katouli, 2003) نشان داده‌اند که نبود تناسب بین فرایندها و مواد آموزشی رشته‌های تحصیلی موجود در دانشگاه‌ها با مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز بازار کار، مهم‌ترین عامل موفق نبودن دانش‌آموختگان در کارایی و اشتغال است. دانش‌آموختگان علوم انسانی در کشور ایران حتی وقتی در بهترین دانشگاه‌ها تحصیل می‌کنند و حتی وقتی وظایف تحصیلی خود را به بهترین شکل انجام می‌دهند، همچنان توانایی‌ها و مهارت‌هایی را که بازار کار از دانش‌آموخته این نوع رشته‌ها انتظار دارد، ندارند. برای مثال، از دانش‌آموختگان رشته‌های علوم اجتماعی و مطالعات فرهنگی، فلسفه، تاریخ، و ... انتظار می‌رود که متفاوت از فردی عامی و نابلد، تحلیل‌هایی عمیق و دقیق با سنجیدن همه جوانب متناسب با رشته تحصیلی خود از پدیده‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی ارائه دهند و از آنچه در دانشگاه آموخته‌اند برای تحلیل موقعیت بهره بگیرند. این در حالی است که حتی بسیاری از دانش‌آموختگان این رشته‌ها که با نمره‌های عالی دوره تحصیلی خود را به اتمام رسانده‌اند، از ارتباط دادن نظریه‌های آموخته شده با موضوعات، بحران‌ها و چالش‌های روزمره جامعه خود ناتوان هستند و از این رو، در حل مسئله به شکل تخصصی مشکل دارند. رضوانی، محمدحسین زاده و باغلی (Saeidi Rezvani, Mohammadhoseinzade & Baghcoli, 2009) با بررسی دیدگاه دانش‌آموختگان در خصوص وضعیت کار بر این باورند که دانشگاه درباره پرورش مهارت‌های مدیریت و رهبری بسیار خوب عمل کرده، ولی ضعف اساسی در خصوص پرورش مهارت‌های خلاقیت، حل مسئله، تعهد و مسئولیت و خطرپذیری بوده است.

چالش از آن خود سازی (بومی سازی): یکی از انتقادهای همیشگی به علوم انسانی در کشور ایران و حتی سایر کشورهای غیر غربی ترجمه‌ای بودن و ناسازگاری آن با زیست‌بوم محلی است. اصطلاح «بومی سازی» علوم انسانی در کشور ایران طیف گسترده‌ای از مفاهیم از اسلامی سازی علوم انسانی تا متناسب‌سازی آنها با بوم و موقعیت‌های عینی زندگی ایرانی را شامل می‌شود. برای مثال، فاضلی (Fazeli, 2005: 22-23) که از منتقدان بومی سازی به معنای اول است، بر ضرورت بومی سازی به معنای دوم تأکید می‌کند و می‌گوید: «درحقیقت، این علوم (انسانی) در کشورهای غیر غربی به نوعی کپی‌برداری ناقص از غرب است و تقلیدی یا اصیل نبودن مانع از آفرینشگری، ابداع و نوآوری در آنها بوده است. به هر حال، همه کنشگران این عرصه بنا بر تجربه زیسته خود می‌دانند که این علوم در کشور ایران همچنان بیش از هر چیز ماهیت ترجمه‌ای دارند و نه تألیف و تولید». از این رو، برای رفع ابهام در این پژوهش از اصطلاح «از آن خود سازی» استفاده شده است.

باید توجه داشت که ادعای ترجمه‌ای بودن علوم انسانی و ناسازگاری آن با زیست‌بوم ایرانی سخنی شتابزده و کلی است. مسلماً پژوهشگران و دانشمندان علوم انسانی طی سال‌های اخیر در داخل و خارج از ایران دستاوردهای ارزنده و چشمگیری نیز داشته‌اند که نمی‌توان از آنها چشمپوشی کرد. همچنین این مسئله که علوم

انسانی از نظر جهان‌شمول بودن یا موقعیت‌محوری تا چه اندازه و از چه جهاتی با علوم طبیعی تفاوت دارد، موضوع مهم دیگری است که باید مد نظر قرار گیرد. آنچه در اینجا بیشتر مد نظر است، نسبت برقرار کردن میان نظریه‌های جهان‌شمول با موقعیت‌ها و زمینه‌های جزئی است که به نظر می‌رسد اهالی حوزه علوم انسانی اعم از استادان و نظریه‌پردازان علوم انسانی و دانشجویان و دانش‌آموختگان ایرانی در آن ضعف دارند. دیالکتیکی میان امر کلی و امر جزئی می‌تواند متصور بود که از سوی دانشمندان علوم انسانی به نظریه‌پردازی و از سوی دانش‌آموخته به تحلیل و تمییق و نقد منجر می‌شود. هگل (Hegel, 2002: 247) به‌عنوان یکی از بزرگ‌ترین نظریه‌پردازان همه‌اعصار، مطالعه روزنامه‌های صبح را پاراسای واقعی صبحگاهی می‌داند؛ این بدان معناست که اگرچه او تلاش می‌کرد تا انتزاعی‌ترین و جهان‌شمول‌ترین ایده‌ها را در فلسفه خود پیروانند، اما ناگزیر از نگاه به موقعیت اینجا و اکنون خود بود. از سوی دیگر، متخصص فلسفه هگل که بخواد پدیده‌های امروزی را از منظر فلسفه هگل تحلیل کند، ناچار است در نسبت میان ایده‌های کلی و موقعیت جزئی ورزیدگی کسب کند. این نکته که توانمندی دانش‌های انسانی بیش از هر چیز در میزان کارآمدی آنها در پاسخگویی و تحلیل و شناخت مسائل اجتماعی جامعه‌ای است که به آن تعلق دارند، به هیچ وجه نوعی نگرش محلی و تنگ‌نظرانه به این علوم نیست، زیرا اگر نظریه، ایده و دانشی بتواند یک مسئله انسانی و اجتماعی در یک جامعه و محل معین را به درستی بشناسد یا به حل مشکلاتی کمک کند و در مسیر بهبود شرایط زیست انسان‌ها و تحقق ایده‌آل‌ها و خواسته‌های آنها کمک کند، این دانش اعتبار بین‌المللی نیز دارد، زیرا علم چیزی جز شناخت و ارائه طریق برای حل مسائل نیست (Fazeli, 2005: 13).

جاراللهی (Ezazi, 2007, Quoted from Fazeli, 2017: 157-158) درباره دانش‌آموختگان جامعه‌شناسی می‌گوید: «امروز جامعه‌شناسی در دانشگاه‌ها از محتوای خود، با عنوان یک علم، دور شده است و معمولاً چه از لحاظ پژوهشی و چه از لحاظ آموزشی فایده کاربردی چندانی در جامعه ندارد. دانشجویان نظریه‌های بسیاری می‌خوانند، حوزه‌های متعددی را می‌آموزند، روش تحقیق می‌خوانند و در مجموع، دروس مختلفی به او آموزش داده می‌شود، ولی در بیشتر مواقع او قابلیت و قدرت تحلیل را به دست نمی‌آورد. دانشگاه به او نمی‌آموزد که آموخته‌هایش را چگونه به آنچه در جامعه وجود دارد، متصل کند. در نتیجه، در تحلیل‌ها مکانیکی برخورد می‌کند و نمی‌تواند از دانایی عمومی و تخصصی خود بهره بگیرد». بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموختگان علوم انسانی حتی در صورت یافتن شغل مرتبط با حوزه درسی خود همچنان حوزه تخصصی خود را بی‌فایده می‌دانند و از این رو، احساس می‌کنند که در دوری باطل فقط به بازتولید خود می‌پردازند و در نهایت، بهره‌ای ویژه و اختصاصی که صرفاً از دست آنها برآید، برای جامعه ندارند. دانشجویی که نتواند میان آموخته‌ها و زیست‌جهان خود ارتباطی پیدا کند و بالتبع قابلیت تحلیل و تفسیر موقعیت را نداشته باشد و نتواند راه‌حل‌های نوآورانه ارائه دهد، احساس بی‌هودگی خواهد کرد. «قابلیت تخصصی تحلیل و تفسیر موقعیت همان چیزی است که قرار است متخصص را از غیر متخصص متمایز کند» (Mehrmohammadi, 2013: 179). واژه «نوآورانه» در اینجا اهمیت دارد.

اگر دانشجوی علوم انسانی احساس کند راه حل‌هایی را که در قالب نظریه‌ها و گفتمان‌های کلان علوم انسانی در حال یادگیری آنهاست، جایی برای مانور شخصی او باز نمی‌گذارد، بدین معنا که گویی بزرگانی توانسته‌اند برای همه چالش‌های بزرگ پیشاپیش راه حل‌هایی بیابند و وظیفه او صرفاً یادگیری و تکرار آنهاست، انگیزه او برای ساخت و نوآوری در دانش از ابتدا سرکوب شده است. البته، نمی‌توان نقش آموزش گفتمان‌ها و نظریه‌های بزرگ را در یادگیری شاخه‌ای از دانش انکار کرد. آموزش بدون آنکه به دانشجوی احساس پژوهش نوآورانه بدهد، کور و پژوهش نوآورانه بدون آموزش نظریه‌ها و گفتمان‌های اصلی یک رشته تهی خواهد بود.

در نتیجه، بدون انکار نقش سایر عوامل، به نظر می‌رسد که آموزش در ترجمه‌ای بودن علوم انسانی در کشور ایران و ناتوانی استادان این رشته‌ها در نظریه‌پردازی اصیل و دانش‌آموختگان آنها در «قابلیت و قدرت تحلیل» و پیوند میان آموخته‌ها و موقعیت‌های واقعی جامعه نقشی اصیل دارد. آموزش سنتی در نسبت میان استاد و دانشجو نسبتی یکطرفه و از استاد به سوی دانشجویست که موجب انفعال دانشجو می‌شود. انفعال دانشجو نه تنها مانع از رشد توانایی‌ها و مهارت‌های تحلیل و تفکر نقادانه و ناتوانی در حل مسائل اجتماعی در دانشجو می‌شود، بلکه مهم‌تر از آن فرصت بازاندیشی و نسبت برقرار کردن میان آموزه‌های کلی و امر جزئی را نیز از استاد سلب می‌کند؛ به عبارت دیگر، استاد نیز به دلیل به چالش نکشیده شدن با نظریه‌های رقیب و نیز امور جزئی نقیض، در برابر نظریه کلی منفعل خواهد بود و توانایی گفتمان‌سازی و معنادار ساختن زیست‌جهان بومی را نخواهد داشت. اکنون پرسش این است که چگونه آموزشی می‌توان سراغ گرفت که استاد علوم انسانی را در کلاس با موقعیت‌های بیشتری مواجه کند که او را ناگزیر از نظریه‌پردازی‌های عمیق‌تر کند و دانشجو در چنین فرایندی گام به گام با استاد خود همراه شود و حرکت رفت و برگشت میان امر جزئی و امر کلی را تمرین کند. کلاس درس به منزله حلقه‌ای میان موقعیت‌های جزئی و امر کلی ایفای نقش می‌کند. دانشجو با توجه دادن استاد به امور جزئی متعدد او را با جامعه خود پیوند می‌زند و استاد با برکشیدن دانشجو به امور کلی به او کمک می‌کند تا از بطن واقعیات جامعه خود نظریه‌پردازی را تمرین کند. در چنین کلاسی می‌توان انتظار علوم انسانی متناسب‌تر با موقعیت‌های زیست‌بوم را داشت که دانشجویان نیز صرفاً یادگیرنده نظریه‌ها و ایده‌ها نباشند؛ کلاسی که استاد و دانشجو، هر دو، گفتمان‌سازی، نظریه‌پردازی و تحلیل و نقادی را در کلاس تمرین می‌کنند، در عین حال که با گفتمان‌ها و نظریه‌های رایج آن شاخه علمی نیز آشنا می‌شوند.

چالش چرایی حضور در کلاس درس: امروزه، آموزش در بسیاری از کلاس‌های رشته علوم انسانی به شکل ارائه جزوه یا کتابی درآمده است که دانشجویان نیاز، انگیزه و دلیلی برای حضور در کلاس احساس نمی‌کنند. «کلاس‌های درس (علوم انسانی) انگیزه و اشتیاق در دانشجویان ایجاد نمی‌کنند، در نتیجه، کنشگران این علوم از سطوح مقدماتی تا سطوح بالا بدون "انگیزه‌های درونی" برای فعالیت جدی در این رشته‌ها هستند» (Fazeli, 2005: 38). به علت ماهیت آزمایشگاهی و کارگاهی رشته‌های علوم طبیعی، علوم پزشکی و علوم فنی، به نظر می‌رسد که همچنان دلیل یا دلایلی موجه برای شرکت در

کلاس‌های چنین رشته‌هایی قابل تصور است، اما با توسعه فناوری‌های آموزشی نوین و دوره‌های آموزشی برخط و مجازی که موجب دسترسی آسان به صوت و تصویر تدریس استادان برجسته علوم انسانی شده است، پرسشی که دانشگاه و استادان علوم انسانی دیر یا زود باید با آن مواجه شوند، آن است که حضور در کلاس چه رهاوردی برای دانشجو دارد که در منزل و با صرف وقت و هزینه‌ای بسیار کمتر حاصل نمی‌شود؟ به نظر می‌رسد که آموزش سنتی دانشگاهی به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی که به صورت سخنرانی یکطرفه استاد ارائه می‌شود و دانشجو در کلاس نقشی منفعل و شنونده دارد، پاسخی اصیل به این پرسش نمی‌تواند ارائه کند.

چالش پایان‌نامه‌ها و رساله‌های بدون مسئله: بررسی بسیاری از مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویان رشته‌های علوم انسانی^۵ (Asghari & Nemati, 2016) نشان می‌دهد که در آنها مسئله‌شناسی، تحلیل درست مسئله، استدلال درست برای موضع اتخاذ شده، بیان پیشفرض‌ها و بنیان‌های نظری، استنتاج پیامدها، ارتباط نظریه‌ها و فرضیه‌ها با شواهد و مثال‌های عینی برای تأیید یا نقض آنها و توجه به نظریه‌ها و فرضیه‌های رقیب وجود ندارد و در نتیجه، تعمیق و توسعه نظریه یا فرضیه مورد بحث و نقد آن صورت نمی‌گیرد. مشکل سرقت علمی و کپی‌برداری از آثار دیگران در این پایان‌نامه‌ها و مقاله‌ها نیز مشکل دیگری است که دستکم یکی از علل آن را نیز باید ضعف علمی دانشجویان و نداشتن مهارت‌هایی دانست که در نوع آموزش دانشگاهی آنها ریشه دارد (ISNA, 2019).

اینکه یکی از علل چنین چالش‌هایی را باید در آموزش جست‌وجو کرد، موضوعی نیست که از دید صاحب‌نظران دور مانده باشد. نکته آن است که آنچه این دسته از صاحب‌نظران به‌عنوان راه‌برون‌رفت از این معضل آموزشی پیشنهاد می‌دهند، غالباً مبهم، ناکافی یا اجرانشدنی است؛ به‌طوری که مشخص نیست چگونه استاد دروس علوم انسانی می‌تواند در عین ادای همه وظایف خود، به پرورش مهارت‌های تفکر نقادانه، خلاقانه و حل مسئله در دانشجویان نیز مبادرت ورزد. برای مثال، فاضلی (Fazeli, 2005) تصدیق می‌کند که یکی از علل معضلات یادشده را باید در نظام آموزش دانش انسانی و اجتماعی در دانشگاه‌های ایران سراغ گرفت. از نظر وی منشأ مشکل آن است که آموزش مهارت‌های مربوط به نوشتن و اهمیت و جایگاه آن در تولید علم به اندازه کافی برای دانشجویان تبیین نمی‌شود. اکنون پرسش مهم آن است که «مهارت‌های مربوط به نوشتن» چگونه باید به دانشجویان آموزش داده شود. باید توجه داشت که این مشکل از طریق اضافه کردن درس یا دروسی به برنامه درسی دانشجویان مرتفع نمی‌شود، همان‌گونه که درس مرسوم «روش تحقیق» تا کنون نتوانسته است این مشکل را مرتفع کند. نباید انتظار داشت که دانشجویان نظریه‌ها را در جایی بیاموزند و مهارت نوشتن درباره آن نظریه‌ها را در جایی دیگر تا خود بتوانند میان این دو ساحت پیوند برقرار کنند. به‌علاوه، بدون داشتن مهارت‌های پایه تفکر نقادانه همچون استدلال، استنتاج و کشف پیشفرض‌ها، مشکل همچنان باقی خواهد بود، چرا که مقدم بر مهارت

۵. روشن است که این مشکل فقط به دانشجویان علوم انسانی مربوط نمی‌شود، هرچند در این مطالعه بنا بر رسالت آن، موضوع درباره این دانشجویان است.

نوشتن، تحلیل و توانایی فهم، ارزیابی و نقد متن است. بنابراین، اکنون پرسش مهم آن است که چگونه می‌توان کلاسی آموزشی را الگوسازی کرد که آموزش نظریه‌ها و گفتمان‌های علمی همراه با ارتقای «مهارت‌های مربوط به نوشتن» و البته، مهم‌تر از آن، ارتقای مهارت‌های پایه مثل استدلال، استنتاج و تحلیل باشد؟

نقش نظام یاددهی - یادگیری در رفع چالش‌های علوم انسانی

علوم انسانی پدیده‌ای پیچیده و چندوجهی است که نباید در تحلیل چالش‌ها یا توفیقات آن دچار خطای فروکاستگری شد. از این رو، نگارنده بدین نکته توجه دارد که تغییر رویکرد در نظام یاددهی - یادگیری دانشگاه‌ها اگرچه احتمالاً شرط لازم برای رفع چالش‌های پیش روی علوم انسانی در کشور ایران است، اما شرط کافی نیست. به علاوه، تغییر در نظام یاددهی - یادگیری نیز منوط به مهیا شدن بسیاری از شرایط دیگر اعم از اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، مدیریتی و ... است.

تلاش برای تحول در نظام یاددهی - یادگیری دانشگاه‌ها امری مسبوق به سابقه است، اما تجربه نشان داده است که راه‌حل‌های دیگری که در جهت رویکرد آموزشی ارائه شده‌اند، مانند تغییر و اصلاح منابع و متون درسی، اضافه کردن درسی با عنوان «روش تحقیق در علوم انسانی» در کنار سایر دروس، دوره‌های دانش‌افزایی مدرسان و استادان دانشگاه‌ها و ... تا کنون چندان قرین موفقیت نبوده‌اند، چرا که به نظر می‌رسد این تغییرات همچنان در بطن پارادایم سنتی حافظه‌محور طرح می‌شده‌اند. برای رفع چالش‌های پیش روی علوم انسانی تغییری بنیادین یا اصطلاحاً «تغییری پارادایمی»^۶ در رویکرد آموزشی ضرورت دارد که این پارادایم جدید آموزش «یادگیری تأملی»^۷ خوانده شده است (Lipman, 2003).

پارادایم یادگیری تأملی: یادگیری تأملی از رویکردهای مهم آموزشی در جهان امروز است که در کشور ایران، به‌ویژه در مقطع آموزش عالی، کمتر به آن توجه شده است. لیپمن (Lipman, 2003) یادگیری تأملی را کاملاً متمایز از آموزش سنتی حافظه‌محور می‌داند، به طوری که با استفاده از اصطلاح توماس کوهن^۸ این دو نوع آموزش را به دو «پارادایم» کاملاً مجزا منتسب می‌داند که هر یک ساختار منحصر به فرد خود را از نظر اهداف یادگیری، نقش استاد، برنامه درسی، شیوه تدریس و ارزشیابی دارند. همه شواهد حاکی از آن است که پارادایم حافظه‌محور پارادایم غالب در نظام آموزش عالی ایران از جمله در علوم انسانی است. پارادایم حافظه‌محور مشخصاتی دارد که تقریباً می‌توان تمام آنها را در نظام آموزش عالی ایران رصد کرد: ۱. در پارادایم حافظه‌محور آموزش به معنای انتقال معرفت و دانش است، انتقال از کسانی که می‌دانند به کسانی که نمی‌دانند. کسب دانش هم‌معنا با کسب داده‌هایی درباره جزئیات است. جزوه‌نویسی و غالب بودن ارزیابی‌های حافظه‌محور از یک جزوه یا حداکثر چند کتاب خاص در آزمون‌های

6. Paradigm Shift

7. Reflective Learning

8. Thomas Kuhn

پایان نیمسال در پاسخ از پرسش‌هایی درباره دیدگاه‌های صاحب‌نظران و مکاتب مختلف و آزمون‌های چهارگزینه‌ای ورودی کارشناسی ارشد و حتی دکتری در ایران شواهدی بر این مدعا است. این در حالی است که در پارادایم تأملی تمرکز فرایند یاددهی - یادگیری نه بر کسب اطلاعات، که بر ساخت و پرداخت و فهم روابط درونی و بینابینی حاکم بر موضوعات تحت بررسی است. بنابراین، آنچه در پارادایم تأملی سنجیده می‌شود، نه اطلاعات و داده‌ها، بلکه توانایی‌های فهم و ساخت چنین روابطی است. ۲. در پارادایم حافظه‌محور موضوع دانش در علوم انسانی انسان و امور انسانی است که باید هرچه بیشتر صریح و غیر رازآلود باشد، از این رو، دانشجویان و استادان غالباً آن دسته از کتاب‌های درسی را ترجیح می‌دهند که دیدگاه‌های مکاتب و نظریه‌پردازان علوم انسانی را به‌مثابه سخنی قطعی و به روشن‌ترین وجه ممکن، بدون توجه جدی به چالش‌ها و مسائلی که صاحب نظریه را به چنین دیدگاهی رهنمون شده یا محدودیت‌هایی که نظریه همچنان با آن دست به‌گریبان است، مطرح کند. این در حالی است که دانشجو زمانی به تفکر درباره امور انسانی تحریک می‌شود که این امور در بیان استاد و در کتب درسی به‌مثابه امری چالش‌برانگیز و رازآمیز معرفی شود، نه همانند مسئله‌ای حل شده و تمام شده که دانستن آن بیشتر ارزش تاریخی دارد. ۳. در پارادایم حافظه‌محور، رشته‌های مختلف علمی با یکدیگر همپوشانی ندارند. این رشته‌ها هر یک بخشی از دانش بشر به‌طور کلی یا علوم انسانی به‌طور خاص را دربردارند و در کنار هم کل دانش بشر یا علوم انسانی را تشکیل می‌دهند. این در حالی است که در پارادایم تأمل‌محور رشته‌های مختلف علوم و از جمله علوم انسانی نه ناهمپوشان هستند و نه کل دانش را دربرمی‌گیرند. بسیاری از این رشته‌ها در مرزهای خود با سایر رشته‌ها پیوند دارند. همچنین ممکن است برخی امور انسانی در هیچ‌یک از این رشته‌ها بررسی نشود و ممکن است رابطه این رشته‌ها با موضوعاتی که بررسی می‌کنند، کاملاً مسئله‌زا و چالش‌برانگیز باشد. ۴. نقش استاد در پارادایم حافظه‌محور نقشی اقتدارگرایانه است، چرا که دانشجویان فقط در صورتی می‌توانند چیزی را بدانند که استاد آن را پیشاپیش دانسته باشد. حتی نحوه چینی فیزیکی دانشجویان در کلاس به شکل پشت سر هم و رو به استاد تجلی همین رویکرد است. در حالی که در پارادایم تأملی رویکرد استاد خطاپذیرانه است؛ بدین معنا که او همواره آماده پذیرش خطاهای خویش یا بازنگری در گفتمان و نظریه‌هایی است که از آنها دفاع می‌کند.

آنچه گفته شد، کلی‌ترین اصول پارادایم تأملی است. در پارادایم تأملی با الگوهای یاددهی - یادگیری مختلفی مواجه هستیم که عملیاتی کردن این اصول با یکدیگر متفاوت است. الگوی یادگیری کندوکاو محور^۹، الگوی یادگیری گفت‌وگو محور^{۱۰}، الگوی یادگیری گروهی^{۱۱}، الگوی یادگیری نقادانه^{۱۲} و الگوی یادگیری

-
9. Inquiry –based Learning
 10. Dialogue-based Learning
 11. Team-based Learning
 12. Critical Learning

مشارکتی^{۱۳} را می‌توان از اصلی‌ترین الگوهای پارادایم تأملی قلمداد کرد. این الگوها خود مبتنی بر نظریه‌هایی هستند که در شاخه‌های علمی مختلف اعم از فلسفه تعلیم و تربیت، معرفت‌شناسی، روانشناسی رشد، علوم شناختی، جامعه‌شناسی و ... بحث می‌شوند، از جمله نظریه یادگیری اجتماعی^{۱۴}، حل مسئله^{۱۵}، نظریه‌های شناختی درباره یادگیری^{۱۶}، عمل‌گرایی^{۱۷}، ابطال‌پذیری^{۱۸}، تقرب به حقیقت^{۱۹}، استنتاج به قصد بهترین تبیین^{۲۰} و ... در اینجا به دلیل محدودیت حجمی مقاله مجال برای بحث و مقایسه میان این الگوها و مبنای نظری آنها فراهم نیست. از این رو، صرفاً بحث خواهد شد که با توجه به چالش‌های پیشگفته راهکار و الگوی پیشنهادی باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد و کدام الگوی تثبیت‌شده در جهان می‌تواند بیشترین تناسب را در این میان داشته باشد.

نقش یادگیری کندوکاو محور در حل بحران‌های علوم انسانی

همان‌طور که اشاره شد، از دانش‌آموخته رشته‌های علوم انسانی انتظار می‌رود که به درک عمیق و لایه‌های پنهان نظریه‌های رایج در علوم انسانی نایل شود و بتواند به نقد عمیق و دقیق آنها بپردازد. مهارت پرسشگری و شناخت پیشفرض‌ها از مهم‌ترین مهارت‌های منطقی- فلسفی^{۲۱} است. بدون شناخت پیشفرض‌ها و اینکه چه مسائلی و داده‌هایی وجود داشته است که چنین نظریه‌پردازی‌ای صورت گرفته است، درک عمیق یک نظریه ممکن نخواهد بود. بین (Bain, 2004: 72) معتقد است که یکی از ویژگی‌های استادان برتر آن است که کلاس درس را با مهم‌ترین پرسش مطرح شده مربوط به آن درس شروع می‌کنند، برای مثال، اغلب آنها با پرسیدن این پرسش که «چه چیز در پس این سؤال نهفته است»، این‌گونه خود را به سطوح بالاتر؛ یعنی مرزهای سؤالات بزرگ فلسفی بالا می‌کشند. دانش‌آموخته علوم انسانی همچنین باید بتواند پیامدها و نتایجی را که نظریه‌های علوم انسانی بدان سو رهنمون می‌شوند، استنتاج کند. مهارت تشخیص پیامدها و استنتاج آنچه از یک گزاره یا رویکرد می‌توان برداشت

13. Collaborative-based Learning

14. Social Learning

15. Problem Solving

16. Cognitive Theories of Learning

17. Pragmatism

18. Falsifiability

19. Close to Truth

20. Inference to the Best Explanation (IBE)

۲۱. در استفاده از اصطلاح مهارت‌های منطقی - فلسفی، نه مهارت‌های تفکر نقادانه، تعمدی وجود دارد. مهارت‌های تفکر نقادانه بیشتر روش‌محور و صوری (formal) هستند، در حالی که مهارت‌های منطقی- فلسفی ناظر به هر دو وجه صورت و محتوای فلسفی؛ یعنی پرسش‌ها، سبک‌های تفکر و راه‌حلی است که در تاریخ فلسفه مد نظر بوده است. اشتفان میلر می‌نویسد: «فلسفه نمی‌تواند و نباید صرفاً به تفکر نقادانه تعبیر شود و باید اهمیت فلسفه را حفظ کرد. فلسفه تقریباً معادل حیرت یا اندیشیدن و پرسش از خود است. فلسفه بهمت‌زدگی است. فلسفه درک هستی و پدیده‌های موجود است. فلسفه بی‌بردن به چگونگی و تصمیم در این باره است که بهترین کار چیست» (Naji, 2016: 267).

کرد و تصور جهانی که با آن رویکرد ساخته می‌شود، از دیگر مهارت‌های منطقی- فلسفی است. درک جامعیت و هم‌سازی^{۲۲} میان ایده‌ها و گزاره‌های مختلف و اینکه چگونه ممکن است به شکلی منسجم آنها با یکدیگر مرتبط و ترکیب شوند و یکدیگر را تقویت کنند، نیازمند تفکری فلسفی- منطقی است. او باید بتواند در حوزه علوم انسانی مسائل متناسب با اقتضائات محلی^{۲۳} را کشف کند تا با کمک گرفتن از دانش، تجربه کشورهای دیگر و نظریه‌های مرتبط، راه حل مناسبی پیشنهاد بدهد. از مهم‌ترین ویژگی‌های یادگیری تأملی گفت‌وگو و مسئله‌محور بودن آنهاست و بدون این دو نمی‌توان به مسائل بطن جامعه و مربوط ساختن نظریه‌ها به امور عینی و از عینیت به سوی نظریه‌پردازی حرکت کرد. مهارت ارتباط دادن میان عین و ذهن (دیالکتیک) از مهارت‌های مهم منطقی- فلسفی است. دانش‌آموخته علوم انسانی باید توان استدلال‌ورزی داشته باشد، چرا که در صورت ضعف در چنین توانی امکان صورت‌بندی درست یک نظریه به نحوی که در فضای آکادمیک مقبولیت پیدا کند و توجه کافی بدان بشود، محقق نخواهد شد. مهارت استدلال‌ورزی از مهم‌ترین مهارت‌های منطقی- فلسفی است. در نتیجه، به نظر می‌رسد که الگوی یاددهی- یادگیری مناسبی که چالش‌های پیش روی علوم انسانی در کشور ایران را، تا جایی که به امر آموزش مربوط می‌شود، بتواند مرتفع کند باید نسبت وثیقی با کسب مهارت‌های منطقی- فلسفی داشته باشد. « فلسفه مهارت‌های لازم را برای بحث درباره مفاهیم، استنتاجات، تعاریف، استدلالات، علل و ... برای ما فراهم می‌کند» (Lipman, 2008: 32). در میان الگوهایی که ذیل پارادایم تأملی قرار می‌گیرند، در یادگیری کندوکاومحور بیش از همه بر فلسفه و مهارت‌های مرتبط با آن تأکید می‌شود و مهم‌تر آنکه الگویی جامع و منسجم برای کسب این مهارت‌ها ارائه شده است. باید توجه داشت که وقتی از کسب مهارت‌های منطقی- فلسفی سخن به میان می‌آید، منظور آن نیست که تفکر فلسفی را بتوان به مجموعه‌ای صرف از مهارت‌ها فروکاست و آنها را بدون زمینه و به نحو صوری آموزش داد؛ همچنین منظور از آموزش تفکر فلسفی آموزش تاریخ فلسفه و آرا و نظریه‌های فیلسوفان نیست. شاید مهم‌ترین نقطه قوت در یادگیری کندوکاومحور تلفیق کسب مهارت‌های منطقی- فلسفی با دانش تخصصی است؛ بدین معنا که تلازم روش یا صورت با محتوا را در آموزش از طریق کار در موقعیت امکان‌پذیر می‌سازد؛ به دیگر سخن، یادگیری کندوکاومحور تلاش دارد تا با راهنمایی یک تسهیل‌گر متخصص با تمرکز بر یک موقعیت مسئله‌زا و جلب مشارکت جمعی برای حل آن مسئله، در عین حال، مهارت‌های منطقی- فلسفی را نیز در حلقه یادگیری ارتقا دهد. از این رو، در یادگیری کندوکاومحور دو مسیر به موازات هم پیش می‌روند: تعمیق و تدقیق در مفاهیم رشته تخصصی از طریق تأمل فلسفی و ورزیده شدن در مهارت‌های منطقی- فلسفی.

22. Consistency

23. Local

یادگیری کندوکاو محور بر خطاً فاصل میان آموزش نظری و آموزش عملی غالب می‌شود. ارسطو در اخلاق نیکوماخوس ضمن تقسیم عقل و به تبع آن دانش به دو شاخه نظری و عملی معتقد بود که دانش‌های عملی دانش‌هایی هستند که برای کسب آنها باید نخست آنها را تمرین کرد؛ برای مثال، از راه بنا کردن بنا می‌شویم و از راه چنگ زدن چنگ‌زن (Aristotle, 1980: 1103b). اکنون در الگوی یادگیری کندوکاو محور تأکید می‌شود که این نه فقط ویژگی یادگیری «فنون»، بلکه ویژگی کلی یادگیری آدمی است و از این رو، همین الگو باید به شکل مقتضی در یادگیری دانش‌های به اصطلاح نظری مثل علوم انسانی نیز عملیاتی شود. بدین منظور، کلاس به مثابه کارگاه یا مکتبی کوچک از جامعه یا جهان در نظر گرفته می‌شود که دانشجویان با هدایت و تسهیل‌گری استاد قدم به قدم برای حل مسئله با رویکرد خاص آن رشته علمی گام برمی‌دارند.

نوسباوم (Nussbaum, 2010: 73-76) معتقد است که از میان الگوهای مختلف آموزش علوم انسانی، راه حل «بحران خاموش» را باید در آموزش سقراطی سراغ گرفت. وی ضمن تبارشناسی تعلیم و تربیت سقراطی که در آن یادگیرنده مشارکت‌کننده‌ای نقاد و فعال است و بر توانایی یادگیرنده در فهم ساختار منطقی استدلال، شناخت استدلال خوب از بد و به چالش کشیدن ابهام‌ها تأکید می‌شود و ارزش‌های سقراطی مانند فعال، منتقد، کنجکاو و قابلیت استادگی در برابر فشار رسانه‌ها و دیگران را ترویج می‌کند، با نام بردن از فلاسفه بزرگ تربیت که در این مسیر کو شیده‌اند، مانند ژان ژاک روسو^{۲۴}، جان پستالوزی^{۲۵}، فردریش فروبل^{۲۶}، برانسون الکات^{۲۷}، هوراس مان^{۲۸}، جان دیویی و رابیندرانات تاگور^{۲۹}، توضیح می‌دهد که تلاش آنان بیشتر نظری بوده است و پیشنهادهای آنها بسیار کلی و بسیار زمانبر است و مشکل بزرگشان آن است که به ما نشان نمی‌دهند اینجا و اکنون در مدارس و دانشگاه‌ها چه کاری می‌توان یا باید انجام داد. نوسباوم راه حل را در یک برنامه الگو می‌یابد و آن برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان^{۳۰} است. او این برنامه را به دلیل توجه آن به شاخصه‌های منطقی تفکر، عرضه ایده‌های پیچیده از طریق روایت، ارائه مثال‌هایی از اینکه چگونه توجه به ساختار منطقی در زندگی روزمره می‌تواند مفید باشد، سلسله مراتب پیچیدگی روایت‌ها برای مخاطبان در سنین مختلف و تلقی آن از موضوعات فلسفی مانند ذهن و اخلاق و نسبت آنها با مخاطبان می‌ستاید. برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان به مثابه الگویی برای عبور از بحران علوم انسانی، ایده‌ای است که در این مقاله با عنوان «الگوی یادگیری کندوکاو محور» از آن یاد شده است. روشن است که آنچه از برنامه فلسفه برای کودکان و

24. Jean-Jacques Rousseau

25. Johann Pestalozzi

26. Friedrich Fröbel

27. Bronson Alcott

28. Horace Mann

29. Rabindranath Tagore

30. Philosophy for Children (P4C)

نوجوانان در این الگو مد نظر است و موجب شده است که نوسباوم نیز آن را به‌عنوان الگویی برای برون رفت از بحران خاموش علوم از سانی بیابد، برنامه درسی خاصی نیست که متیو لیپمن و همکاران او در موسسه پیدشبرد فلسفه برای کودکان^{۳۱} طراحی کرده‌اند و در بسیاری از نقاط جهان در حال اجراست. در نتیجه، اکنون پرسش این است که چگونه می‌توان برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان را به‌مثابه الگویی برای عبور از چالش‌های پیش روی علوم انسانی در کشور ایران به‌کار گرفت.

بلسینگر و کارفورا (Blessinger & Carfora, 2014: 5) در مجموعه مقالاتی که در سال ۲۰۱۴ با عنوان "یادگیری کندوکاومحور برای هنر، علوم انسانی و علوم اجتماعی" و با هدف معرفی الگوی یادگیری کندوکاومحور به آموزش عالی جمع‌آوری کردند، می‌نویسند: «شواهد رو به رشدی در دست است که نشان می‌دهد روش کندوکاومحور نسبت به یادگیری سنتی به دستاوردهای یادگیری مهمی می‌انجامد». ایالت آلبرتا در کانادا در سال ۲۰۱۴ اعلام کرد که طرح‌هایی برای تمرکز بر رویکرد یادگیری کندوکاومحور را در بازطراحی برنامه درسی بسیاری از دروس در دستور کار خود قرار داده است (Alberta Learning, 2014). بویر (Boyer, 1997) در کتاب *بازنگری در کسب فضیلت دانش* بر این مفهوم که باید به تدریس به‌عنوان شکلی از پژوهشگری و تحقیق نگاه کرد، اشاره می‌کند. این ایده پس از بویر بسیار مد نظر قرار گرفت، اما مسلماً ریشه‌های اصلی آن را بسیار قبل‌تر از وی، در اندیشه‌های پرس، دیویی، لیپمن و دیگران باید جست. یادگیری کندوکاومحور در آخرین نظریه‌های یادگیری و مجموعه شواهدی ریشه دارد که روز به روز در حال گسترش است.

چیستی یادگیری کندوکاومحور

کندوکاومحور^{۳۲} «جست‌وجویی خودجهت‌ده و پرسش‌محور در پی فهم» (Hudspith & Jenkins, 2001: 9) است و یادگیری کندوکاومحور مطالعه‌ای درباره پرسش، موضوع، مسئله یا ایده‌ای ارزشمند است. یادگیری کندوکاومحور پژوهشی اصیل و در واقع، همان فعالیتی است که دانش‌وران رشته‌های مختلف علمی نیز برای ایجاد یا ساخت معرفت انجام می‌دهند (Friesen & Scott, 2013) و حتی فراتر از آن، «کندوکاومحور فرایند طبیعی یادگیری است که به خوبی با کاری که انسان‌ها طی میلیون‌ها سال انجام داده و تکامل یافته‌اند مطابقت دارد» (Blessinger & Carfora, 2014: 5). یادگیری کندوکاومحور فرایندی است که در آن دانشجویان در یادگیری خود درگیر هستند، پرسش‌ها را صورت‌بندی و به شکلی عمیق و دقیق درباره آنها تأمل می‌کنند و فهم‌ها، معانی و دانش جدیدی را می‌سازند.

31. Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)

۳۲. واژه Inquiry غالباً در فرهنگ آموزش و تربیت ایران به «پژوهش» برگردانده شده است. در اینجا به دلیل سوء فهم‌های ممکن ناشی از معادل گرفتن یادگیری کندوکاومحور و دوره‌های رایج پژوهش‌محور که هم‌اکنون در دانشگاه‌های ایران رایج است، از معادل «کندوکاومحور» استفاده شده است.

سازند. این معرفت برای دانشجویان جدید است و ممکن است برای پاسخگویی به یک پرسش، بسط دادن یک راه حل یا حمایت از موضع یا دیدگاهی استفاده شود (Alberta Learning, 2004: 1). هدف از یادگیری کندوکاو محور آن است که دانشجویان به تدریج خودبسنده تر شوند، بدین صورت که آنها یاد بگیرند چگونه معرفت خود را بسازند. معرفتی که دانشجو آن را می‌سازد، به کاربرد و استفاده در موقعیت‌های عینی نزدیک‌تر است، چرا که طی این فرایند به پرسش‌هایی پرداخته و مسائلی حل شده که برای او معنادار بوده است. محرک یادگیری کندوکاو محور شک است که در پرسش تجلی می‌یابد، بر آن گفتمانی نقادانه حاکم است و از روش‌های مختلف تحقیق مانند جمع‌آوری اطلاعات و ترکیب ایده‌ها بهره می‌برد. «کندوکاو با نارسایی یکی از باورهای کلیدی ما شروع می‌شود و با ترمیم یا جایگزین کردن آن باور متوقف می‌شود ... شک است که ما را به تأمل و کندوکاو وامی‌دارد و نگرش ما را از نگرشی غیر انتقادی به نگرشی انتقادی تغییر می‌دهد» (Lipman, 2008: 30).

دیوئی (Dewey, 1938) به ما یاد داد که در یادگیری علوم تجربی همچون شیمی، فیزیک، زیست‌شناسی و ... به جای انتقال آموزه‌های دانشمندان و پیشروان به دانش‌آموزان و دانشجویان، لازم است همان فعالیتی تمرین و تکرار شود که دست‌اندرکاران این علوم در عمل انجام می‌دهند. لیپمن (Lipman, 2008: 31-32) در مقاله «دین برنامه فلسفه برای کودکان به دیوئی» توضیح می‌دهد که وقتی دیوئی به دنبال الگوی یادگیری کندوکاو محور می‌گشت، علم آن ایده‌آلی بود که به ذهنش آمد و بدین ترتیب، آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌ها در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها رونق گرفت. دیوئی معتقد بود که یکی از خطاهای فاحش در فرهنگ ما مکلف کردن دانشجویان به تصحیح و تهذیب متون دست دوم به جای مواجهه مستقیم با مواد خام و دست نخورده تجربه است تا بتوانند ایده‌های خود را بسط دهند و برای خودشان فکر کنند. لیپمن از این سخن دیوئی نتیجه گرفت که «در هیچ کجا این نکته دیوئی بیشتر از کار فلسفی کردن حرفی برای گفتن ندارد». از این رو، فلسفه که در آن زمان زنان دربار را می‌مانست که باید روی سکویی بنشینند تا بتوانند از همه طرف احترام ببینند و حتی در تفکر دیوئی نیز نسبتی با عمل نداشت و «نظریه کلی تعلیم و تربیت» دانسته شده بود، نزد شاگردان او بسط یافت و به مثابه نوعی آموزش به کار رفت. بدین سبب، یادگیری کندوکاو محور در ادامه سنت دیوئی، آموزش علوم انسانی را مساوی با تمرین همان فعالیتی می‌داند که دست‌اندرکاران این علوم در واقع انجام می‌دهند. یادگیری کندوکاو محور در مقابل استادانی که معتقدند دانشجویان باید اطلاعات را کسب کنند و آن‌گاه استدلال کردن را در مراحل بعدی به مرور یاد خواهند گرفت، بر آن است که یادگیری آموزه‌ها فقط هنگامی صورت می‌گیرد که دانشجویان همزمان در استدلال کردن درباره آن آموزه‌ها شرکت کنند. «مؤثرترین مدرسان، از زمان کلاس درس برای کمک به دانشجویان به منظور تفکر درباره اطلاعات و ایده‌ها با روشی که محققان در آن رشته تحصیلی به کار می‌برند، استفاده می‌کنند» (Bain, 2004: 164).

پری و کلینچی (Perry, 1970; Clinchy, 1990, Quoted from Bain, 2004: 60-63) میان سه دسته از دانشجویان تمایز قایل می‌شوند که این تمایز در سه رویکرد متمایز در خصوص حقیقت و پیامد آن؛ یعنی یاددهی - یادگیری ریشه دارد و به خوبی نشان می‌دهد که یادگیری کندو کاومحور چه نوع دانشجویانی را پرورش می‌دهد. آنان دسته‌ای از دانشجویان را «دانش‌گاران دریافتی»^{۳۳} می‌نامند که از نظر آنها حقیقت امری خارجی است که شاید بتوانند آن را بپذیرند، اما نمی‌توانند آن را ارزیابی یا برای خود خلق کنند. این دانشجویان در جای خود می‌نشینند و قلم‌ها را برای نوشتن هر کلمه‌ای که معلم می‌گوید، آماده می‌کنند. دسته دوم «دانش‌گاران ذهنی»^{۳۴} هستند که دانش را به‌طور کلی، موضوع منظرها و احساسات می‌دانند. از نظر آنان باوری صادق است که صادق به نظر برسد. پس باوری ممکن است از نظر من صادق و از نظر او کاذب باشد و در این میان، هیچ معیاری نیز برای قضاوت میان این دو وجود ندارد. دسته سوم دانشجویانی هستند که تلاش می‌کنند تا یاد بگیرند که چگونه «بازی» ر شته خود را «بازی کنند». آنها متوجه می‌شوند که این رشته معیارهایی برای قضاوت دارد و می‌آموزند که «چگونه از این استانداردها استفاده کنند»، اما به این معیارها نیز می‌اندیشند و مقهور آنها نمی‌شوند. آنها تفکر خود را می‌شناختند و تلاش می‌کنند که پیوسته آن را تصحیح کنند. یادگیری کندو کاومحور در پی تربیت دانشجویان دسته سوم است.

یادگیری کندو کاومحور گسترش ایده معرفت سازنده گرایانه^{۳۵} با کمک ایده‌های یادگیری موقعیت مند^{۳۶}، یادگیری گفت‌وگومحور، یادگیری مشارکتی و تفکر سطح بالا^{۳۷} است که فلسفه را به‌عنوان بهترین الگوی خود به یاری می‌طلبد. این نوع یادگیری است که می‌تواند به یادگیری معنامحور که خودانگیزاننده و خودتنظیم‌گر است، منجر شود (Kovbasyuk & Blessinger, 2013). اگر بپذیریم که یادگیری باید معنادار باشد و معناداری با ساخت دانش میسر می‌شود و ساخت دانش باید ماهیتی بین‌الذهانی، تجربی و گفت‌وگومحور داشته باشد، آن‌گاه کامل‌ترین الگو، یادگیری کندو کاومحور و عملیاتی‌ترین صورت آن به‌ویژه در علوم انسانی «حلقه کندو کاو» خواهد بود.

چارلز سندرز پرس^{۳۸}، فیلسوف پراگماتیست آمریکایی، از اصطلاح «حلقه کندو کاو»^{۳۹} درباره دانشمندی استفاده کرده است که، نه لزوماً به‌صورت حضوری، درباره مسائل دانش بحث می‌کند. لیمن و همکاران (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980) متأثر از نظر پرس و دیویی، صورت خاصی از یادگیری کندو کاومحور را مد نظر قرار دادند و بر تبدیل کلاس درس به «حلقه کندو کاو» تأکید کردند.

-
- 33. Received Knowers
 - 34. Subjective Knowers
 - 35. Constructivism
 - 36. Contextual
 - 37. High Level Thinking
 - 38. Charles Sanders Peirce
 - 39. Community of Inquiry

منظور آنها از حلقه کندوکاو روشی برای آموزش تفکر نقادانه، خلاقانه و مراقبتی از طریق فرایندی اجتماعی و مشارکتی است. از این رو، حلقه کندوکاو جایی است که دانشجویان می‌توانند مسئولیت و کنترل یادگیری خود را از طریق به چالش کشیدن باورهای مقبول یکدیگر، کمک به یکدیگر برای ساخت معنا و تشخیص سوء فهم‌ها به دست بگیرند. این نوع یادگیری برای دانشجویان عمق و معنا خواهد داشت.

در یادگیری کندوکاو محور یادگیرنده به جای شنیدن با عمل کردن یاد می‌گیرد. البته، در یک حلقه کندوکاو علوم انسانی نیز گوش کردن مؤلفه‌ای مهم محسوب می‌شود، هرچند این گوش کردن منفعلانه نیست. در یادگیری سنتی در علوم انسانی یادگیری صرفاً از طریق گوش و چشم، در یادگیری آزمایشگاهی و کارگاهی از طریق دست و در یادگیری کندوکاو محور از طریق ذهن فعال صورت می‌گیرد (Sprod, 2011: 1). البته، در یادگیری کندوکاو محور فقط یادگیرنده نیست که در فرایند یادگیری از حالت منفعل به مشارکت‌کننده فعال تغییر می‌کند، بلکه یاددهنده نیز از متخصصی که موضوعی را به شکل مجزا و دور شده بررسی می‌کند، به معمار و راهنمای یادگیری تغییر نقش می‌دهد (Blessinger & Carfora, 2014: 5) و بدین ترتیب، او نیز دیگر نقش تکراری و منفعل انتقال‌دهنده دانش به دیگران را نخواهد داشت. در یادگیری کندوکاو محور تعامل مداوم میان آموزنده و یادگیرنده و همچنین میان یادگیرندگان اهمیت زیادی پیدا می‌کند.

یادگیری کندوکاو محور را به دو صورت می‌توان تصور کرد: یکی به شکل حلقه کندوکاو کلاسی ۴۰ که قلب آن را گفت‌وگوی هدفمند کلاسی با حضور یک تسهیل‌گر شکل می‌دهد و دیگری پژوهش پروژه محور^{۴۱} که دانشجویان بر روی پروژه‌های گروهی یا انفرادی کار می‌کنند. این دو شکل می‌توانند کاملاً به یکدیگر وابسته و در واقع، مکمل یکدیگر باشند. در شکل اول کلاس درس از سوی استاد با ارائه محتوا یا روایتی که غالباً بازنمایی موقعیتی عینی و مسئله‌آفرین از بطن جامعه است، آغاز می‌شود. در ادامه دانشجویان مسئله‌هایی را که از روایت ناشی می‌شود، طرح و بررسی می‌کنند و پرسشی محوری را برای کندوکاو برمی‌گزینند و آن‌گاه با تسهیل‌گری استاد پس از تعیین استراتژی حرکت، پاسخ‌های ممکن به آن پرسش را به شکل عمقی و دقیق با تأمل درباره دلایل و شواهد، پیشفرض‌ها و پیامدها، معیارها، مثال‌ها و مثال‌های نقض می‌کاوند. چیاپتا و همکاران (Chiappetta, Ahmad & Radisevic, 2014) پنج مرحله یادگیری کندوکاو محور را این‌گونه بر شمرده‌اند: ۱. شناسایی یا اکتشاف^{۴۲}؛ ۲. پرسش و تشخیص مسئله؛ ۳. تأمل درباره روش‌های ممکن برای تحقیق و حل مسئله؛ ۴. جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها؛ ۵. بسط نتایج و ارتباط خلاقانه نتایج.

40. Community of Inquiry in the Classroom

41. Community of the Inquiry in the Projects

42. Exploration

به نظر می‌رسد که در کشور ایران یادگیری کندوکاومحور در دانشگاه‌ها، به‌ویژه در رشته‌های علوم انسانی، غالباً به شکل دوم و آن نیز به‌صورت انفرادی تقلیل یافته است. در واقع، پیدایش دوره‌های تحصیلی «پژوهش‌محور»^{۴۳} در آموزش عالی ایران در دوره‌های تحصیلات تکمیلی به نوعی در جهت چرخش جهانی آموزش به سوی یادگیری کندوکاومحور بوده است، اما بعید به نظر می‌رسد که دانشجو پیش از کسب مهارت‌های منطقی - فلسفی صرفاً با مطالعه متون تخصصی رشته خود و بدون مشارکت در گفت‌وگوهای جدی با استاد، همکلاسان یا متخصصان بتواند چگونگی بازی رشته خود را بیاموزد. همچنین تقلیل یادگیری کندوکاومحور به یکی از انواع آن محروم کردن دانشگاه از ظرفیت‌های غنی این نوع شیوه یادگیری است.

مهم‌ترین ویژگی یادگیری کندوکاومحور پیوند محتوا و فرایند و ارائه راهکار منسجمی است که هر دو را دربرگیرد. در یادگیری کندوکاومحور هم به فرایند و هم به محتوا توجه می‌شود؛ بدین ترتیب که پرسش‌ها و مشکلاتی محور قرار می‌گیرد که برای یادگیرندگان معنادار باشد و ضمن تحلیل و پژوهش درباره این پرسش‌ها، مهارت‌های فکری و تخصصی مرتبط با آن شاخه علمی نیز با کمک استاد تسهیل‌گر پرورش یابند. محتوا دستکم از سه طریق و به اندازه و مقدار مقتضی در حلقه وارد می‌شود: ۱. با محرک یا محتوای اولیه‌ای که مسئله‌ای را در حلقه و میان دانشجویان درمی‌افکند؛ ۲. به وسیله دانشجویان هنگام تحلیل و تلاش برای حل آن مسئله؛ ۳. از طریق استاد و هنگام تسهیل‌گری فرایند کندوکاو از طریق پرسش‌های پیگیرانه وی^{۴۴}، به نحوی که اطمینان حاصل شود همه پاسخ‌ها و راه‌حل‌های ممکن مسئله بررسی شده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

اگر از یادگیری کندوکاومحور، در مقایسه با روش‌های انفعالی آموزش و یادگیری، حمایت شود، ظرفیت فوق‌العاده‌ای دارد و می‌تواند در بلندمدت محیط یادگیری مؤثر، معنادار و عمیق‌تری را فراهم کند تا به حل بسیاری از مشکلات علوم انسانی و دانش‌آموختگان آن در کشور ایران منجر شود.

یکی از علل اصلی بیکاری دانش‌آموختگان علوم انسانی در کشور ایران ناتوانی در ارتباط دادن زمینه و موقعیت محلی با دانش کسب شده است. ترجمه‌ای بودن و ناهماهنگی در برخی از وجوه علوم انسانی با زیست‌بوم ایرانی از دیگر تبعات این ناتوانی است. به نظر می‌رسد که ضعف در مهارت‌های منطقی - فلسفی در ایجاد این مشکل نقش عمده‌ای داشته است. منشأ این مشکل را از نظر آموزشی باید در ناتوانی در تشخیص مسائل رشته تخصصی و در پی آن ناتوانی در تبیین، استدلال، یافتن پیشفرض‌ها، معیارها و در یک کلام حل مسئله جست‌وجو کرد. پیامد این مشکل پایان‌نامه‌ها، رساله‌ها و مقاله‌هایی در رشته‌های

43. Research-focused

44. Following up Questions

علوم انسانی است که در تشخیص و تبیین مسئله و حل آن ضعف دارند. چنین روندی در ادامه حیات حرفه‌ای دانش‌آموختگان نیز تداوم می‌یابد، به طوری که غالب دانش‌آموختگان در تشخیص و تحلیل مسائل رشته تخصصی تفاوت بارزی با افراد عامی ندارند. در این مطالعه تلاش شد تا نقش آموزش سنتی حافظه‌محور در بروز بحران خاموش علوم انسانی تحلیل شود. همچنین تلاش شد تا نشان داده شود که یادگیری تأملی چگونه می‌تواند زمینه رفع بسیاری از این مشکلات را فراهم کند. آن‌گاه، در میان رویکردهایی که در پارادایم یادگیری تأملی می‌توان سراغ گرفت، الگوی یادگیری کندوکاو محور مد نظر قرار گرفت، چرا که ریشه بسیاری از چالش‌های پیش روی علوم انسانی در کشور ایران نبود مهارت‌های منطقی - فلسفی در دانش‌آموختگان است. یادگیری کندوکاو محور نقش استاد را از یک متخصص و کارشناس به رهبر آموزشی مشارکتی ارتقا می‌دهد. نقش متخصص و کارشناس آموزشی ممکن است با گسترش فناوری آموزشی و به ویژه اینترنت و برگزاری دوره‌های متعدد و با کیفیتی که دانشگاه‌های مختلف به شکل مجازی برگزار می‌کنند، مورد چالش جدی قرار گیرد، اما یادگیری کندوکاو محور حتی اگر در فضای مجازی و به صورت غیر حضوری انجام شود، همچنان نیازمند تسهیل‌گری کاربرد است که می‌داند چگونه در رشته خود «بازی کند» و دانشجو لاجرم شیوه «بازی کردن» در رشته خود را از همراهی با او می‌آموزد. در یادگیری کندوکاو محور اگرچه یادگیرنده مسئولیت زیادی را برای یادگیری خود بر عهده می‌گیرد، اما یاددهنده نیز در خلق شرایط لازم برای آنکه یادگیری رخ دهد، نقشی اساسی ایفا می‌کند. یاددهنده در واقع، نگاهی به دانشجویان و نگاهی به اهدافی دارد که برای درس یا دوره در نظر گرفته شده است. در خلق شرایط لازم برای یادگیری یاددهنده باید هر دو مورد را در نظر بگیرد. مفهوم غنی «کندوکاو» و «حلقه کندوکاو» ادغام‌کننده صورت و محتوا، مهارت‌های منطقی - فلسفی و دانش تخصصی و تفکر مستقل از مسیر گفت‌وگو با دیگری است.

ترویج «یادگیری تأملی» و الگوی یادگیری کندوکاو محور دستکم مستلزم توجه به شیوه‌های نوین در یادگیری تأملی، آگاهی یافتن از آنها و آگاهی دادن به دانشجویان و استادان در این خصوص و اعمال تغییرات مناسب در برنامه درسی^{۴۵}، کتب درسی^{۴۶}، نظام ارزشیابی، روش یاددهی - یادگیری و احیاناً برخی تغییرات در فضاها و امکانات آموزشی است. باید اذعان کرد که یادگیری و استفاده از روش‌های سنتی آموزش در کلاس و تدریس حافظه‌محور از طریق سخنرانی بسیار سهل‌تر از یادگیری کندوکاو محور است که در این مطالعه به اختصار تبیین شد، اما به نظر می‌رسد که وضعیت بحرانی علوم انسانی و دانش‌آموختگان آن در کشور ایران، ما را متقاعد می‌سازد که لازم است به چنین تغییر پارادایمی در آموزش عالی دست یازیم و شرایط تحقق آن را فراهم کنیم.

45. Curriculum

46. Textbooks

پیشنهادها

تصور می‌شود که عملیاتی شدن یادگیری کندوکاومحور در کلاس‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران با موانع زیادی مواجه است، به طوری که اجرای آن را عملاً ناممکن می‌سازد. نظام نسبتاً متمرکز برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران، آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی که در آن به کیفیت تدریس اهمیت چندانی داده نمی‌شود، مشکلات فرهنگی مانند فرهنگ جنسیتی ایران، تنوع قومیتی و فرهنگ کمی‌گرا در برابر فرهنگ کیفی‌گرا فقط برخی از این موانع است. اگرچه تغییر این شرایط ممکن است به سادگی امکان‌پذیر نباشد، از آنجایی که یادگیری کندوکاومحور بر اعتماد به استاد و نه نظام‌ها و نهادهای بالاسری اعم از نظام دانش و نهادهای مرکزی آموزش همچون شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارتخانه‌ها، نهاد دانشگاه و ... استوار است، همچنان می‌توان به اجرای این الگو امیدوار بود. اگر بتوان استادان علوم انسانی را با یادگیری کندوکاومحور آشنا کرد، به مرور برنامه درسی، کتب آموزشی و نظام ارزشیابی متناسب با این الگو به صورت اصولی و از پایین به بالا تدوین خواهد شد. تجربه نشان داده است که ایجاد این تغییر در استادان با سابقه علوم انسانی غالباً مشکل است. این دسته از استادان اگرچه ممکن است در سخن تدریس را حوزه‌های تخصصی بدانند، اما غالباً خود را در این زمینه نیازمند آموزش نمی‌بینند و آموزش سنتی را آن گونه که از گذشتگان به ارث برده‌اند، به طور پیاپی بازتولید می‌کنند. بنابراین، جامعه هدف باید آن دسته از استادان جوانی باشد که در رشته‌های علوم انسانی به عضویت هیئت علمی در می‌آیند. آموزش این استادان هنگام استخدام عملی‌ترین شیوه برای تحقق یادگیری کندوکاومحور است. نکته مهم آن است که این آموزش باید با الگوی یادگیری کندوکاومحور باشد. در دانشگاه‌هایی مانند دانشگاه تربیت مدرس تهران که آموزش‌های مرتبط با شیوه تدریس به دانشجویان تحصیلات تکمیلی داده می‌شود، این پارادوکس قابل رصد است که این آموزش‌ها اگرچه ممکن است حاوی بهترین شیوه‌های یاددهی-یادگیری از جمله الگوهای یادگیری تأملی باشند، اما غالباً به صورت نظری و به روش سنتی ارائه می‌شوند و از این رو، چندان ثمربخش نخواهند بود. به علاوه، این دانشجویان وقتی تجربه عملی و کارورانه در کلاس درس را نداشته باشند، نمی‌توان به یادگیری عمیق الگوهای نوین نزد آنان امید چندانی داشت. راه یادگیری الگوی یادگیری کندوکاومحور از مسیر یادگیری کندوکاومحور است؛ بدین معنا که باید این نوع کلاس‌ها را بسیار دید و بسیار اجرا کرد تا در این الگو ورزیده شد. در نتیجه، پیشنهاد می‌شود که دوره‌هایی به شکل کارگاهی و حداقل شش‌ماهه برای استادانی که به تازگی به عضویت هیئت علمی گروه‌های علوم انسانی در آمده‌اند، طراحی شود، به نحوی که آنان عملاً آنچه طی آموزش خود به شیوه یادگیری کندوکاومحور فرامی‌گیرند، زیر نظر استادان در کلاس درس تمرین کنند تا به اندازه کافی در این زمینه ورزیده شوند.

References

1. Alberta Learning (2004). *Focus on inquiry: A teacher's guide to implementing inquiry-based learning*. Edmonton, Canada: Author.
2. Anajafi, F., Zera'at, Z., Soltan Mohammadi, Z., Ghabchipour, K., & Kohan, F. (2009). Critical thinking skills of engineering and human sciences students. *Educ Strategy Med Sci.*, 2 (1), 9-10 (in Persian).
3. Aristotle (1980) *The Nicomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
4. Asghari, F., & Nemati, M. (2016). The challenge of the quality of PhD thesis in Iran: Based on the concept of value chain. *IJCR, ISCS*, 9 (2), 159-191 (in Persian).
5. Azizi, N. (2006). *An introduction to the development of higher education in Iran: With humanities emphasis*. Tehran: IHCS. (in Persian).
6. Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. (T. by A. HajiYousefi & M. Jebelli Ed.), Tehran: ISCS.
7. Blessinger, P., & Carfora, J. (2014) *Inquiry-based learning for arts, humanities and social sciences: A conceptual and practical resource for educators*. Emerald Group Publishing Limited.
8. Boyer, E. (1997). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass.
9. Chiappetta, S.C., Ahmad, A., & Radisevic, I. (2014). A first-year social sciences inquiry course: The interplay of inquiry and metacognition to enhance student learning. In P. Blessinger & J. M. Carfora (Eds.). *Inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences: A conceptual and practical resource for educators* (Vol. 2, pp. 53-73).
10. Clinchy, B. (1990). Issues of gender in teaching and learning. *Journal of Excellence in College Teaching*, 1 (1990), 52-67.
11. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
12. Fazeli, N. (2005). Which criterion? An anthropological study of humanities scientific production and its challenges in Iran. *Social Sciences*, 12 (30), 1-44. Retrieved from http://qjss.atu.ac.ir/?_action=xml&article=5295 (in Persian).

13. Fazeli, N. (2017). *Humanities and social sciences in Iran: Challenges, developments and strategies*. Tehran: ISCS & IHCS. (in Persian).
14. Friesen, S., & Scott, D. (2013). *Inquiry-based learning: A review of the research literature*. Galileo Educational Network.
15. Hegel, G.W.F. (2002). *Miscellaneous writings of G.W.F. Hegel*. translation by Jon Bartley Stewart, Northwestern University Press.
16. Hudspith, B., & Jenkins, H. (2001). *Teaching the art of inquiry*. Halifax, Nova Scotia: Society for Teaching and Learning in Higher Education.
17. IRNA News Agency (2019), 53% graduates are employed, 26 Feb, Retrieved from <https://irna.ir/news/83223405> (in Persian).
18. ISNA. (2019). How much money do you take to write a thesis?. Mar. 9, Retrieved from <https://www.isna.ir/news/97121608696/> (in Persian).
19. Kamali, H., Yamani Dozi Sorkhabi, M., & Rezaezadeh, M. (2018). Analysis of classroom management components based on critical thinking from the viewpoints of students and faculty members of Shahid Beheshti University. *Quarterly Journal Research & Planning in Higher Education*, 23 (4),1-26 (in Persian).
20. Kosterec, M. (2016). Methods of conceptual analysis, *FILOZOFIA*, 71(3), 220-230.
21. Kovbasyuk, O., & Blessinger, P. (2013). *Meaning-centered education: International perspectives and explorations in higher education*. New York, NY: Routledge.
22. Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge.
23. Lipman, M. (2008). Philosophy for children's debt to dewey. *Ketab-e-Mah Falsafe*, (T. by R. Karimi Ed.), Azar 1391 (63): 28-33.
24. Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. (T. by Z. BagheriNoaparast Ed), Tehran: IHCS.
25. Mehralizadeh, Y., & Arman, S. (2008). A follow up study of employability of public university graduates. *Journal of Business Strategies*, 5 (26), 73-87. Retrieved from <http://cs.shahed.ac.ir/article-1-249-fa.html> (in Persian).
26. Mehrmohammadi, M. (2013). *An introduction to teaching at university: Towards professorship qualified by teaching scholarship*. Tehran: Tarbiat Modares University Press (in Persian).

27. Naji, S. (2016). *Philosophical inquiry for children: Conversation with the pioneers of P4C*. Vol. 3, Tehran: IHCS. (in Persian).
28. Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
29. Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
30. Rahmani, R., & Nazari Katouli, A. (2003). Challenges of the higher education system in relation to the employment of graduates. The First Conference on Employment and Higher Education, Tehran, Tarbiat Modares University (in Persian).
31. Saeidi Rezvani, M., Mohammadhoseinzade, M., & Baghcoli, H. (2009). Analysis of employment of engineering graduates of Ferdowsi University of Mashhad. Engineering Education Conference in 1404, Tehran: University of Tehran, Academy of Sciences (in Persian).
32. Sprod, T. (2011). *Discussions in science: Promoting conceptual understanding in the middle school years*. (T. by Z. Shokrani Ed.), Tehran: Kargadan.