

مسئله یابی در تحقیق؛ محدودیت ها و راهکارها با تمرکز بر پایان نامه نویسی و نظریه پردازی بومی در جامعه شناسی ایران

• وحید میره بیگی^۱

چکیده

نگاه این نوشتار معطوف است به نگرانی هایی که جامعه شناسی امروز ایران در باب دو آوردگاهِ تئوریک دارد؛ که یکی پایان-نامه نویسی و دیگری نظریه پردازی بومی است. در هر دو این عرصه های مرتبط به هم، کاستی ها و نیازهایی وجود دارد که شایسته-ی بررسی می باشد. یکی از این مشکلات "مسئله یابی" است که پژوهش حاضر بر آن متمرکز است. مسئله یابی به نحوی همزمان به عنوان هنر و تجربه ی پژوهشگر شناخته شده و هرچه دقیق تر و عمیق تر انجام پذیرد، هم بدعت و هم نظام مندی در پژوهش را بیشتر تقویت می نماید. مسئله یابی به مثابه شالوده ی علم، مبنایی را شکل می دهد که نظریه پردازی و پژوهش گری با ابتنا به آن امکان شکل گیری و بالیدن می یابند. از سویی چیستی و چگونگی مسئله و روش یافتن آن، و از سوی دیگر دلایل عدم توجه به مسئله یابی به مثابه بنیانی هستی شناختی-روش شناختی حائز اهمیت است. در این مقاله ضمن مروری بر چیستی و اهمیت پارادایمیک مسئله یابی در پارادایم های مختلف و تعیین جایگاه روش شناختی مسئله و مسئله یابی، بر اساس داده هایی که از پژوهش های مرتبط در دسترس است، تحلیلی نظری ارائه و به کاوش در مسئله ی مسئله یابی می پردازیم.

واژگان کلیدی:

جامعه‌شناسی، نظریه پردازی بومی، مسئله یابی، پایان‌نامه‌نویسی

مقدمه

در طی فرآیند پژوهش توجه مدام به "مسئله"، ضمن تعیین برخی از جوانب پژوهش، باعث انسجام آن نیز می‌شود. «یافتن و فرموله کردن مسئله پایه‌ی تحقیق علمی است» (ساعی، ۱۳۸۶: ۱۱۸). تعیین مسئله مستلزم پرسش‌گری بنیادی است. پرسشگری، امری آسان و روزمره به نظر می‌آید. آدمی دائماً در حال پرسش و پاسخ است؛ کودکان پرسشگران خستگی‌ناپذیر و فیلسوفان دشوارپرس‌اند. اما هنگامی که فردی در مقام یک پژوهشگر آغاز به کار می‌کند، در بسیاری از موارد، نمی‌داند از میان انبوه درهم‌تنیده‌ی رویدادهای پیشینی/کنونی/پیش‌بینی‌پذیر یا رویدادهای کوچک‌مقیاس/بزرگ‌مقیاس کدام‌یک را برای کاوش/حل برگزیند. شاید حتی در دنیای پر از فاجعه‌ی امروزی، انتخاب موضوع بحث مهم‌تر، در یک نشست دوستانه نیز دشوار باشد. زیرا فهم متعارف نیز همانند علم، شبکه‌ای پیچیده از پرسش‌ها و پاسخ‌ها و مکانیزم‌های ویژه‌ی حرکت از پرسش به پاسخ است. فهم متعارف ممکن است بر مبنای عادت‌واره‌ها، عقاید و... به داوری پیشینی درباره اهمیت و تقدم برخی رویدادها و حاشیه‌ای بودن سایر آنها بپردازد. این ارزش‌گذاری همان ویژگی‌ای است که علوم مختلف می‌گوشند با پرهیز از آن، به شناختی بی‌شائبه از جهان دست یابند و خود را از فهم متعارف متمایز سازند. به همین دلیل است که دورکیم با قائل شدن تفاوت ماهوی میان شناخت علمی و شناخت عامیانه تأکید می‌کند که «جامعه‌شناس باید چه هنگام تعیین موضوع تحقیقات خود و چه در طی حجت آوردن، با عزم راسخ از بکار بردن مفاهیمی که بیرون از علم و برای حوائجی ساخته و پرداخته شده است که هیچ جنبه علمی ندارد خودداری کند» (دورکیم، ۱۳۸۷: ۵۳). یا وبر علی‌رغم قطع‌امید از امکان حذف پیش‌داوری در هنگام انتخاب موضوع و مسئله‌یابی، پرهیز از ارزش‌گذاری در حین انجام و گزارش تحقیق را اصلی غیرقابل‌اهمال معرفی می‌کند (وبر، ۱۳۸۷: ۱۸-۸۴؛ اباذری، ۱۳۸۹). این اصل که تقریباً در میان تمام جامعه‌شناسان پذیرفته شده است، مختص برخی رویکردها نیست؛ در پژوهش‌های پوزیتیویستی با نام عینیت‌گرایی^۱ و در پژوهش‌های کیفی با نام طبیعی‌گرایی^۲ شناخته شده است (محمدپور، ۱۳۹۰: ۲۲۴). بنابراین آنچه مسئله‌ی یک جامعه‌شناس را از مسئله فردی عادی جدا می‌کند آشکارگی ارزش‌هایی که موجب انتخاب مسئله‌ی وی شده و نیز آگاهی او بر این ارزشها است. به همین دلیل «قبل از طرح هر مسئله‌ای باید دید آن مسئله متعلق به کیست» (میلز، ۱۳۹۱: ۹۵-۹۷).

1- Objectivism

2- Naturism

چیستی مسئله

گرچه مسئله‌ی علمی یک سری سؤال را در بر می‌گیرد، اما چیزی فراتر از یک یا چند سؤال است (مرتون، ۱۹۵۹: ۱۸). زیرا معنای واژه‌ی مسئله و واژه‌ی سؤال یکی نیست. مسئله به مشکلات و معضلاتی دلالت دارد که به دلایل مختلف برای محقق حائز اهمیت می‌شوند و سؤالات درباره‌ی آن‌ها پرسیده می‌شوند. علاوه بر این، مسئله چیزی فراتر از "موضوع انتخاب شده برای یک تز" می‌باشد و به مجموعه‌ای از فعالیت‌های علمی یک دانشمند اشاره دارد که در طول زمان حول امور خاصی سامان یافته باشد (زیمن، ۱۹۸۷: ۱۸). دیلون می‌پندارد که مسائل علمی سه دسته‌اند؛ مسائل موجود که آشکار بوده و محقق آنها را شناسایی می‌کند، مسائل تازه پدید آمده که ضمنی بوده و محقق می‌بایست آنها را کشف کند و مسائل بالقوه که هنوز شکل نگرفته‌اند (دیلون، ۲۰۱۱: ۱۰۴).

به هر روی، هر علم، با حل مسائلی خاص خود درگیر است. اگر تمایز میان علوم را بپذیریم، تمایز میان مسائل مورد توجه آنها نیز آشکار می‌گردد. مثلاً علم روانشناسی با بررسی مسائل روانی سر و کار دارد و علم جامعه‌شناسی با مسائلی رودررو است که صبغه‌ای اجتماعی دارند. بنابراین، چنانکه پیش‌تر ذکر شد، رشته‌ی علمی/دانشگاهی فرد تا اندازه‌ای دامنه‌ی مسائل مورد بررسی او را تحدید می‌کند. دانشمندان اغلب گزارش کرده‌اند که یافتن مسائل تحقیق دشوارتر از یافتن پاسخ‌های آنها است (زاگرم، ۱۹۷۸: ۷۳؛ انشتین و اینفلد، ۱۹۳۸ به نقل از دیلون، ۲۰۱۱؛ مرتون، ۱۹۵۹). «برای بسیاری از دانشمندان، انتخاب مسئله، یک مسئله نیست، آنها معمولاً تحقیق‌شان را بر این اساس سامان می‌دهند که چه پرسش‌هایی توسط مراجع قدرت تجویز شده باشد» و انتخاب مسئله در اصل به عهده‌ی خود پژوهشگران نیست و «به اهدافی بستگی دارد که فراتر از رقابت میان مسائل دانشمندان است» با این حال نتایج پژوهش‌ها از پیش معلوم نبوده و «نامعلومی نتایج برنامه‌های پژوهشی بر توانایی تعیین اهداف و تصمیم‌سازی تحقیقات سازمانی مذکور تأثیر می‌گذارد و بدین ترتیب، هم در مدیریت توسعه و هم مطالعه‌ی جامعه‌شناختی علم آکادمیک، انتخاب مسئله را به معضلی بدل می‌سازد» (زیمن، ۱۹۸۷: ۱).

چیستی مسئله‌یابی

برخلاف حل مسئله «که مطالعات بسیاری راجع بدان وجود دارد، درباره‌ی مسئله‌یابی به ندرت می‌توان ادبیات تحقیق یا پژوهش و نظریه‌ی یافت» (دیلون، ۲۰۱۱: ۹۷). از تحقیقات در دسترس می‌توان به پژوهشی اشاره کرد که عوامل مؤثر بر "مسئله‌یابی خلاقانه‌ی علمی" را بررسی نموده و چنین نتیجه می‌گیرد که "گرایش به خلاقیت" و "عملکرد تحصیلی" به طور مستقیم و "خودپنداره‌ی

علمی" به صورت غیر مستقیم بر CSPf تأثیر می‌گذارند (مینژین لیو و همکاران، ۲۰۱۳).
 درباره‌ی مسئله یابی سه سوال کلی مطرح است: ۱- چگونه برخی از مسائل نسبت به برخی دیگر کانونی‌تر قلمداد می‌شوند؟ چه چیز مسئله‌ی علمی را معقول یا مضحک جلوه می‌دهد؟
 ۲- دانشمند در میان انبوه مسائل موجود چگونه مسئله‌ی خود را می‌یابد؟ ۳- چگونه شکست یک برنامه‌ی پژوهشی به انتخاب مسئله‌ی جدید می‌انجامد؟ (زاگرم، ۱۹۷۸: ۷۵). به نظر زاگرم به طور کلی سه نوع از شرایط جهت‌دهنده و تعیین‌کننده‌ی مسئله‌اند:

الف) شرایط و عوامل علمی: اینکه دانشمند از چه مشرب‌های تئوریک‌ی سیراب شده باشد روی جهت‌گیری او درباره‌ی انتخاب مسئله تأثیر می‌گذارد.
 ب) شرایط و عوامل فراعلمی: مثلاً نیازهای اقتصادی و نظامی خاص به طور مستقیم و غیر مستقیم باعث سوق داده شدن دانشمند به برگزیدن مسائل مرتبط با آن‌ها می‌شود.
 ج) شرایط اجتماعی: میزان رقابت میان پژوهشگران و نیز پاداش‌های و حمایت‌های مالی مورد انتظار پژوهش‌گران (زاگرم، ۱۹۷۸: ص ۷۵-۸۶).

مسئله‌یابی «به یک سلسله مقالات و کارهای علمی در موضوعات مختلف راجع است که فرد در طول فعالیت علمی اش بدان می‌پردازد» (زیمن، ۱۹۸۷: ۶)، مسئله، معرف مهم‌ترین اموری است که دانشمند با آن درگیر است. محقق ناچار است و به سود اوست که با تئوری‌های علمی آشنا باشد، یعنی در یک برنامه‌ی پژوهشی فعالیت کند. بدین طریق تئوری‌ها و رهنمون‌های پارادایمیک «پیش‌فرض‌هایی را پدید می‌آورند که انتخاب مسئله را تحت تأثیر قرار می‌دهد» (زاگرم، ۱۹۷۸: ۷۵). زیمن به ارتباط انتخاب مسئله و رقابت علمی اشاره دارد، به نظر او «دانشمندی که مسئله‌ی علمی ضعیفی را انتخاب می‌کند، نمی‌تواند به تولید نتایج تحقیق ارزشمند امید داشته باشد، اما دانشمندی که مسائل مناسبی را بر می‌گزیند، اگرچه ممکن است در حل آنها در ماند اما لااقل در این میدان مسابقه باقی می‌ماند» (زیمن، ۱۹۸۷: ۲). در این رقابت‌ها «بدین علت که نتایج انتخاب مسئله به هیچ وجه از پیش مشخص نیست، انتخاب مسئله و بالتبع پژوهش - برای محقق‌ی که قصد مطرح شدن دارد- خصلتی شانسی و قماربازانه پیدا می‌کند (همان: ۱۲). برنامه‌های پژوهشی را معمولاً گروه‌های سازمان یافته‌ی خصوصی/دولتی پیش می‌برند و به منظور انجام کار علمی منابع مالی و تجهیزات خاص را در اختیار پژوهش‌گران قرار می‌دهند و مدیران و کنترل‌کنندگان این سازمان‌های بوروکراتیک/شبه‌بوروکراتیک معتقدند که «کمک هزینه‌ها می‌بایست به "مسائل به خوبی انتخاب شده" تعلق گیرد» (همان: ۶)، بدین ترتیب انتخاب مسئله‌ی پژوهشگر تحت تأثیر اهداف چنین سازمانها/سیستم‌های نظری‌ای قرار می‌گیرد. از طرف دیگر «ساده‌انگاری خواهد بود اگر بپنداریم که تصمیم‌عده دار شدن یک پژوهش خاص، نتیجه‌ی انتخاب یک مسئله یا انتخاب یک دسته از مسائل یا تکنیک‌های پژوهشی است... این تصمیم‌گیری ممکن است حاصل فرایند

ذهنی غیررسمی و ناخودآگاه باشد^۱» (زیمن، ۱۹۸۷: ۵). در کل باید اذعان داشت که انتخاب مسئله امری فی‌البداهه یا ذوقی نیست، بلکه «فرایندی پویا، منظم، سیستماتیک و منطقی است که پیش از تعیین عنوان تحقیق با عبور فکر و اندیشه از درون لایه‌های تو در تو و نظام‌مند پدیده‌ها صورت می‌گیرد» (علی احمدی، ۱۳۸۶: ۳۹).

در فرآیند مسئله‌یابی، فرد آغاز به پرسش می‌کند. اما پرسیدن، بدون در اختیار داشتن دانش پیشین ممکن نیست، زیرا هر پرسیدنی به مدد یادگیری و به کارگیری زبان ممکن می‌شود؛ اندیشیدن و آگاهی یافتن بدون کار بستن زبان ممکن نیست (ویگوتسکی، ۱۳۶۱)، مفاهیم ما تجربه‌مان از جهان را شکل داده و تعیین می‌کنند (وینچ، ۱۹۵۸). زبان-که بیشتر آن را به ارث می‌بریم تا بسازیم- لبریز از پیش‌پنداشت است. به زبان جورج هربرت مید، حتی اندیشیدن، بدون مکالمه با خویشتن امکان ندارد (کوزر، ۱۳۹۲)، و عناصر مکالمه‌ی درونی مفاهیم و واژه‌های دارای بار ارزشی‌اند. بنابراین، پرسش‌گری نیز، که نوعی اندیشیدن است، مستلزم به کارگیری زبان و بالتبع اتکا بر دانش پیشین است. آلفرد شوتز به همین امر اشاره می‌کند که دانش نوعی نامیدن و طبقه‌بندی امور است، اما فرد نمی‌تواند به تنهایی از عهده‌ی این مهم برآید، جامعه، از پیش امور را نامیده و طبقه‌بندی نموده و در ذخیره‌ی فرهنگی-در قالب نمونه‌سازی‌ها- انباشت کرده است (شوتز، ۱۹۵۳). بدین سبب است که چه شناخت علمی و چه فهم متعارف ناچارند بر دانش پیشین تکیه کنند و اگر کاملاً حاصل و حامل آن نباشند، تقریباً اینگونه‌اند.

بر این اساس همانطور که برای اندیشیدن عادی و متعارف ناچاریم میراث‌دار نظام زبانی فرهنگ خویش باشیم، برای اندیشیدن علمی نیز ناچاریم میراث‌دار زبان تخصصی علوم مختلف و نیز میراث‌دار زبان به صورت کلی شویم (مولکی، ۱۳۸۴: ۱۷۷). یک جامعه‌شناس که فرآیندهای ذهنی یک یا چند نفر را مطالعه نموده و بدون لحاظ کردن وجه جمعی آن فرآیندها به توصیف و تبیین در این‌باره بپردازد، تا جایی که انتظار می‌رود، به جای نکوداشت با نکوهش روبرو خواهد شد، زیرا به نظر بسیاری از جامعه‌شناسان همکار او در جامعه‌ی علمی، امر اجتماعی را نباید به مثابه امری فردی تبیین کرد (ترنر، ۲۰۰۶: ۵۸۱). بنابراین به ساده‌ترین بیان، رشته‌ی علمی/دانشگاهی فرد تا اندازه‌ای دامنه‌ی مسائل مورد بررسی او را تحدید می‌کند.

می‌توان گفت، مسئله‌یابی فرایند شناختی زمان‌بری است که طی آن فرد در میان تئوری‌های متفاوت موجود، جایگاه تئوریک خود را می‌یابد. این جایگاه تئوریک ممکن است بیشتر تقلیدی باشد (یعنی در نتیجه‌ی به کارگیری هرمنوتیک مضاعف، فرد توانسته باشد با عینک تئوریک

۱- به همین سبب اگر پژوهشی بخواهد دلایل یا شرایط انتخاب یک مسئله توسط دانشمند خاصی در برهه‌ای از زمان را دریابد با دشواری‌های بسیاری روبروست.

دانشمندی بزرگ یا برنامه‌ای پژوهشی مسئله‌یابی کند). یا ممکن است بیشتر ابتکاری باشد (یعنی فرد با ترکیب نظریات دیگران و فراروی از آراء آنان به تئوری‌ای خودیافته دست یابد، همانند کاری که مارکس با تئوری‌های اقتصادسیاسی، هگل، فوئرباخ و... انجام داد).

کتاب و موسسات آموزشی/پژوهشی مختلف، معیارهای متفاوتی برای انتخاب مسئله در نظر گرفته‌اند. برای نمونه زیمن بر «ارتقای دانش علمی موجود» تأکید دارد. دنسکامپ (۱۳۸۶) به افزایش شناخت موجود، تناسب با نیازهای عملی مشخص شده توسط جامعه، به روز بودن با مسائل روز و مناسبت با علایق و توانایی‌های پژوهشگر توجه می‌کند. کرلینجر نیز این موارد را معیار مسئله‌ی مناسب برمی‌شمرد: ۱- مسئله باید بر روابط بین دو/چند متغیر ناظر باشد ۲- باید حتی المقدور سؤالی باشد، نه خبری ۳- به صورت عملی قابل بررسی باشد (نبوی، ۱۳۵۳: ۲۴). با مراجعه به هر کتاب روش تحقیق یا هر دستورالعمل آکادمیک در سایت دانشگاه‌های جهان، لیستی از این معیارها و تذکرها قابل مشاهده است که بیشتر راجع به انتخاب موضوع تحقیق است و نه مسئله‌یابی (سایت دانشگاه فلوریدا^۱، دانشگاه برکلی، دانشگاه چالمرز^۲ و...) و چنان که باید و شاید گره از کار نمی‌گشاید. برای روشن‌تر شدن بحث، مسئله‌ی مسئله‌یابی را از رویکردهای مختلف جامعه‌شناسی بررسی می‌کنیم.

مسئله‌یابی در نگاه نوکارکردگرایی

گویاترین نمونه در این مکتب، رابرت مرتون است که «به عنوان تأثیرگذارترین جامعه‌شناس در پیدایی جامعه‌شناسی علم شناخته می‌شود» (گلوور و دیگران، ۱۳۸۸: ۷۲). وی در کتاب مسائل اجتماعی و نظریه جامعه‌شناختی به بحث حاضر پرداخته است و معتقد است که میان تعاریف مردم و جامعه‌شناسان از مسئله‌ی اجتماعی شباهت‌هایی وجود دارد و بر همین اساس معیارهایی که برای تعریف مسئله اجتماعی رایج است را برشمرده و آنها را نقد می‌کند: ۱- اختلاف میان ارزش‌های اجتماعی و واقعیت اجتماعی (به نظر وی معیاری درست اما به شدت مبهم است، چون ملاک‌ها و آمارهای یقینی در دست نداریم)، ۲- منشأ اجتماعی مسائل اجتماعی (به نظر وی این معیار -که مسئله اجتماعی باید منشأ اجتماعی داشته باشد و لذا حوادثی نظیر زمین لرزه، سیل، اپیدمی‌ها و... که علت طبیعی دارد، مسأله اجتماعی قلمداد نمی‌شود- قابل قبول نیست، زیرا محدودیتی برای دامنه مسائل اجتماعی ایجاد می‌کند که از دید سایر محققان پذیرفته نخواهد شد)، ۳- قضاوت درباره مسئله اجتماعی از سوی اکثریت مردم (از دید مرتون، در این معیار نیز مشکل‌های فراوانی

1- www.ufl.edu

2- www.chalmers.se

است. زیرا آنچه مردم به عنوان مسئله تشخیص میدهند ممکن است القائات پروپاگاندای دولتی - تجاری باشد، علاوه بر این مردم یکپارچه نیستند بلکه به گروه‌های قومی، زبانی، نژادی و... تقسیم می شوند که هر کدام از دید خود مسئله را تعریف می کنند)، ۴- قابلیت اصلاح: مسئله ای که قابل رفع نباشد، مسئله اجتماعی نیست (جوادی یگانه، ۱۳۷۸). وی میان مسائل اجتماعی آشکار(آنها که برای مردم قابل تشخیص است، مثلاً اعتیاد جوانان) و مسائل اجتماعی پنهان(که محقق نخبه آن را تشخیص می دهد) تفاوت قائل است. او که خلف دورکیم محسوب می شود، انواع مسئله‌ی اجتماعی را از رهگذر رابطه‌ی میان "اهداف و وسایل رسیدن به آن اهداف که توسط افراد تعریف یا به کار برده شوند" با "اهداف و وسایل متعارف که توسط ارزشها و هنجارهای رایج تعریف شده‌اند" از هم تفکیک می کند. به بیان دیگر به نسبت فاصله گرفتن افراد و گروه‌ها از فرهنگ رایج می توان کنش آن‌ها را نابهنجار و مصداق مسئله دانست و درباره آن به پژوهش پرداخت. اما مطابق تشخیص بسیاری از منتقدان این مکتب بسیار محافظه کارانه است و آنچه برای دوست‌داران وضع موجود مسئله است برای آنها نیز مسئله می شود(اسکید مور، ۱۳۹۱). به بیان بهتر «آنچه پارسونز و دیگران تمایل ارزشی و ساخت هنجاری می نامند کلاً نمادهای عمده‌ی مشروعیت است»(میلز، ۱۳۹۱: ۵۴). به زعم نگارنده، استفاده‌ی صرف از این رویکرد برای پرداختن به مسئله‌یابی نزد دانشجویان/نظریه‌پردازان علم جامعه‌شناسی در ایران کارا به نظر نمی آید. زیرا مسئله‌یابی بدین روش - یعنی مطالعه‌ی نابهنجاری‌ها- با تقلیل‌گرایی روبروست. زیرا امور بهنجار را به مثابه مسئله‌ی علمی در نظر نگرفته، مستلزم پژوهش و شناخت بیشتر نمی داند و بدین ترتیب جامعه‌شناسی توصیفی، تفسیری و انتقادی را مغفول می گذارد. و اگر این روش را پیش بگیریم می‌بایستی -prob lem را تنها به مشکل/نابهنجاری ترجمه کنیم. چنین روشی از جنبه‌ی انتقادی علم جامعه‌شناسی چشم‌پوشی نموده و هستی‌شناسی‌رهایی بخش را مضمحل می‌سازد، چون آنچه ارزش‌های رایج پذیرند را امر طبیعی و آنچه غیرمتعارف بدانند و نپذیرند را امر نابهنجار می‌داند و معمولاً آزادی و عدالت بیشتر در طول تاریخ، از سوی شکل‌دهندگان/ذینفعان ارزش‌های رایج، نامتعارف تلقی شده‌اند.

مسئله‌یابی در نگاه عقلانیت انتقادی

بر مبنای رویکرد پوزیتیویسم افراطی که حلقه‌ی وین مهم‌ترین نماد و نمود آن دانسته می‌شود، علم مبتنی بر مشاهده‌ی تجربی است و از آن آغاز می‌شود و «تظریات فقط تا آنجا معنا دار هستند که بتوان آن‌ها را با مشاهدات مستقیم اثبات کرد»(چالمرز، ۱۳۷۸: ۵۰). این رویکرد بر پایه‌ی دو اصل "تمایز گزاره‌های تحلیلی از گزاره‌های ترکیبی" و "آزمون‌پذیری معنا" شکل گرفته است. گزاره‌های تحلیلی، گزاره‌هایی‌اند که از کاربرد منطقی کلام حاصل می‌شوند و بررسی آنها بدون

رجوع به واقعیت بیرونی امکان‌پذیر است اما گزاره‌های ترکیبی را می‌توان در پرتو مصداق‌ها و داده‌های تجربی به آزمون کشید (گادفری اسمیت، ۱۳۹۲: ۳۹-۴۳). این رویکرد، که با عنوان پوزیتیویسم منطقی نیز از آن یاد می‌شود، در منطق گرایش استقرایی و ضدقیاسی مشخصی دارد و میان "زبان مبتنی بر مشاهده" و "زبان مبتنی بر نظریه" که اولی اهمیت بیشتری دارد تمایز قائل می‌شود (همان).

رویکرد فوق‌همانقدر که بنیانگذارانش می‌پنداشتند: «در علم هیچ‌گونه ژرفنایی یافت نمی‌شود؛ در همه جا سطح وجود دارد» (گادفری اسمیت، ۱۳۹۲: ۵۶)، به سطحی‌نگری متهم شدند و از سوی اندیشمندان همچون پوپر مورد انتقادهای موشکافانه قرار گرفتند. پوزیتیویسم منطقی آغازگاه مسئله را مشاهده می‌داند. دانش از ادراک شروع می‌شود و سپس به یاری گزاره‌های مبتنی بر مشاهده که ترکیبی‌اند و نه تحلیلی توسعه می‌یابد. این بدان معنی است که فرموله کردن مسئله بر اساس نظریات پیشین یا بر اساس فرضیه‌های خلاقانه-که از یکدیگر منفک نیستند- حاصلی جز گزاره‌هایی تحلیلی نخواهد داشت و معنای آن آزمون‌پذیر نخواهد بود چراکه زبانی نظری دارد. تاریخ علم شواهد عریض و طولیلی در رد این نگاه به دست داده است و فلسفه‌ی علم نیز کاستی‌های آن را متذکر شده است. به نظر نگارنده، این نگاه بینش مناسبی برای مسئله‌یابی به دست نمی‌دهد، اگرچه می‌تواند برای یافتن موضوع‌های پژوهش، آن‌هم برای پژوهندگان تازه‌کار که مسیر پژوهشی‌ای نیافته‌اند مفید واقع شود.

کارل ریموند پوپر، پوزیتیویسم منطقی را، ضمن حفظ برخی از ایده‌های بنیادی، واقع‌گرا و استعلاستیز آن، به نقد کشید و چهارچوب دیگری آفرید. وی مدعی است که «زبان عرفی ما آکنده از تئوری‌هاست و مشاهده همیشه در پرتو تئوری انجام می‌شود، و آنچه اشخاص را به این خیال افکنده است که می‌توان زبان پدیداری یافت که بر خلاف زبان تئوریک پیراسته از تئوری‌ها باشد، همانا پیشداوری استقرای گرایانه‌ی آنهاست» (پوپر، ۱۳۹۱: ۷۸). او حتی برای انجام پژوهش‌های علمی داشتن یک مسئله‌ی بد و یک حدس خطا را به مراتب بهتر از هیچ می‌داند (پوپر، ۱۳۷۹: ۲۷۹). آغاز علم نه مشاهده، بلکه نظریه است، نظریه‌ای که خود را در قالب مسئله متجلی می‌کند: «علوم طبیعی و نیز اجتماعی همیشه با مسئله آغاز می‌شوند. از این واقعیت که به قول فلاسفه‌ی یونان چیزی در ما حیرت می‌انگیزد» و علم مراحل کلی مسئله، حل مسئله، ابطال و سپس مسئله‌ی جدید است (پوپر، ۱۳۹۰: ۱۰-۱۲). از نظر پوپر دانشمندان با تکیه بر دانش پیشین (عامیانه و عالمانه)، امری را در دنیای اجتماعی نامناسب/مختل تشخیص می‌دهند. بدین طریق به دلیل تعارض میان نظریه و داده (معرفت و واقعیت)، امر بیرونی به مثابه "مسئله" شناخته می‌شود. در تعارض مذکور ممکن است خواهان شناخت بیشتر درباره‌ی یک نظریه (مسئله‌ی نظری) یا خواهان شناخت بیشتر درباره‌ی جامعه (مسئله‌ی اجتماعی) باشیم (ساعی، ۱۳۸۶: ص ۳۳-۳۵). بر اساس

این رویکرد، دانشمند می‌بایست با تئوری‌های موجود آشنایی داشته باشد و بتواند راجع به امری که در آنها تعارض می‌بیند، حدس‌های نظری متهورانه بزند (چالمرز، ۱۳۷۸) در واقع، محقق در صورتی می‌تواند مسئله‌یابی کند که از دانش زمینه‌ای عالمانه بهره برده باشد: «یک مسئله در شرایط مشخصی از معرفت‌انباشته‌ی ما پدید می‌آید» (پوپر، ۱۳۹۰: ۲۵).

در این رویکرد می‌توان از دو طریق مسئله‌ی اجتماعی را تشخیص داد: ۱- هرمنوتیک مضاعف (بدین شیوه که با نگاه یک اندیشمند به بررسی واقعیت‌ها پرداخت. مثلاً ما با نگاه دورکیم جامعه ایران را دارای مشکلاتی خواهیم دید که اگر از نگاه مارکس استفاده کنیم آنها را مسئله خطاب نخواهیم کرد و بالعکس)، ۲- رجوع به نخبگان علمی (ساعی، ۱۳۸۶: ۴۱). روش اول برای علم‌افزایی مناسب به نظر می‌رسد ولی به نظر نگارنده در اینجا مشکل خاصی بروز می‌کند. چنانکه که پیش‌تر اشاره شد، همانطور که برای اندیشیدن به صورت کلی، می‌بایستی از ذخیره فرهنگی زبان تغذیه شد، به منظور عالمانه اندیشیدن نیز می‌بایستی از ذخیره زبان/دانش علمی بهره برد. اما به دلیل برخاستن نظریه‌های غربی از کانتکتست خاص جوامع غرب، خواهیم دید که مفاهیم تخصصی موجود در این تئوری‌ها چنان که باید و شاید به امور ویژه در جامعه‌ی ایران - که پیچیده و خاص‌اند- دلالت نمی‌کنند. در واقع این روش، هنگامی بیشتر و راحت‌تر به کار می‌آید که در جامعه‌ای، ذخیره‌ای از علم معطوف به فرهنگ آن جامعه شکل گرفته باشد و بدین طریق به علم‌افزایی پرداخت. با پیروی از روش دوم نیز به مشکل طریقه‌ی نخست بر می‌خوریم زیرا نخبگان ما هنوز از این مهم گره‌گشایی ننموده‌اند.

مسئله‌یابی در نگاه لاکاتوش و کوهن

برنامه‌ی پژوهشی اصطلاحی است که لاکاتوش آن را برای اشاره به سیستم‌های تئوریک مورد استفاده‌ی دانشمندان به کار می‌برد. به نظر او برنامه‌ی پژوهشی «ساختاری است که برای پژوهش‌های بعدی به نحوی ایجابی و سلبی رهنمون‌هایی فراهم می‌کند»، رهنمون‌های سلبی اشاره دارد به آن ابعادی از برنامه‌ی پژوهشی که افراد عضو آن تمایل به عدم تغییرش دارند و رهنمون‌های ایجابی به توسعه و تکامل آن برنامه توصیه می‌کنند (چالمرز، ۱۳۸۷: ۹۸). می‌توان استخوانبندی هر برنامه‌ی پژوهشی را مسئله‌ی آن برنامه تلقی نمود. به این ترتیب، بدین دلیل که افراد نمی‌توانند بدون ملحق شدن به یک برنامه‌ی پژوهشی، به عنوان دانشمندی معتبر خود را به دیگران بشناسانند^۱ و نیز بدین دلیل که بدون استفاده از یک سنت نظری، امکان مسئله‌یابی را از دست می‌دهند، ناچار به پوئیدن در دل برنامه‌ای پژوهشی‌اند. در واقع «در داخل یک برنامه‌ی

۱- «گرایش قوی در دانشمندان وجود دارد که خود را به تئوری یا تکنیک‌های مشخصی بچسبانند که به نظر می‌رسد برای آنها دسته‌ای از مسائل را به صورت پیش ساخته آماده می‌کند» (زیمن، ۱۹۷۸، ص ۵)

پژوهشی، پژوهشگران به حل مسائلی که محوری‌ترند {بر اساس رهنمون‌های ایجابی} تمایل دارند. بنابراین رقابت برای پژوهش‌های این‌چنینی بیشتر شده و فقط معدودی از پژوهشگران پیشگام، انتخاب مسئله‌شان را با انحراف از این مسائل محوری انجام می‌دهند و موفق می‌شوند» (زیمن، ۱۹۷۸: ۸) که البته آنان نیز از گنجینه‌ی دانش موجود در برنامه‌ی پژوهشی خود بیشتر سیراب شده‌اند.

«مطرح کردن برنامه‌ی تحقیقاتی به مثابه یک "انتخاب مسئله" دلالت دارد بر این امر که انتخاب مسئله به مسائل خاصی ناظر است که اهداف تحقیق را مشخص و محدود می‌کنند و بنابراین از بسیاری اهداف متفاوت دیگر که ممکن است به مثابه یک برنامه‌ی پژوهشی دیگر فرمولبندی گردد، چشم پوشی می‌کنند» (همان: ۴)، به زبان دیگر، «نقش برنامه‌های پژوهشی نقش‌ی ارشادی است. برنامه پژوهشی به ما نشان می‌دهد کدام مسائل ارزش در پیچیدن را دارند و رویکرد ما به آنها چگونه باید باشد. این ارشاد هم وجه ایجابی دارد؛ هدایت کردن به مسائل ثمربخش و هم وجه سلبی؛ شناسایی مسائل مطمئن و غیر قطعی» (حقی، ۱۳۸۷: ۱۶۰). به نظر می‌رسد پوپر به چگونگی شکل‌گیری مسئله از ابعاد اجتماعی آن بی‌اعتناست، اما لاکاتوش، شاگرد او، از این مهم غفلت نموده است.

کوهن نیز به نحوی تقریباً هم معنای اصطلاح برنامه‌پژوهشی، از اصطلاح پارادایم بهره می‌برد. او معتقد است که مسئله در سطح پارادایم‌ها تعریف و تعیین می‌شود و این امر در اختیار افراد نیست. هر پارادایم علمی درباره مسائلی که به آن معطوف است تعاریف خاصی دارد و در پرداختن به سایر مسائل ضرورتی نمی‌بیند. هنگامی که به دلیل تغییر واقعیت‌ها یا ظهور تبیین‌های جایگزین در پارادایم‌های آلترناتیو، اعتبار پارادایمی مسلط زیر سؤال رود، بحران ایجاد شده و امکان مسلط شدن پارادایم جایگزین پدید می‌آید (کوهن، ۱۹۶۲). وی معتقد است که هر پارادایم مسائل و موضوعات مشروع خودش را دارد به همین دلیل دو پارادایم که در مسئله‌یابی و حل مسئله اختلاف دارند در هنگام گفتگو «از شایستگی‌های نسبی پارادایم‌های مورد نظر خویش با یکدیگر سخن خواهند گفت» (کوهن به نقل از کوهن، ۱۳۸۴: ۳۳۳). کوهن سنت فرانسوی مطالعه تاریخی علم را به فلسفه علم انگلیسی زبان وارد کرد و می‌توان رد پای مفهوم پروبلماتیک آلتوسر را در مفهوم پارادایم او یافت. از نظر آلتوسر پروبلماتیک به شیوه‌های خاصی راجع است که مفاهیم طی آن به صورت شبکه‌ای به هم پیوند می‌خورند. هر پروبلماتیک برخی مسائل را مطرح کرده و مسائل دیگر را مسکوت می‌گذارد (بنتون و کرایب، ۱۳۸۴: ص ۱۱۳-۱۱۹).

آنچه در نظریات کوهن و لاکاتوش درباره مسئله و مسئله‌یابی کانونی و مشترک به نظر می‌رسد توجه آنان به نقش اجتماع علمی و نسبی بودن مسئله است. همانطور که شیوه‌های پندار، گفتار و کردار روزمره‌ی انسان توسط فرهنگ رایج جامعه‌اش تعیین می‌گردد، شیوه‌های مطالعه‌ی یک

دانشمند توسط قواعد رایج اجتماع علمی ای که در آن فعالیت می کند تعیین می شود. بر اساس چنین دیدگاهی فرد دانشمند وجود ندارد. دانش فرد، ترکیبی از عناصر دانش ذخیره شده در فرهنگ عمومی، اجتماع علمی و نیز نوآوری های خود او می باشد. این جمله مشهور نیوتون که "اگر توانستم دور دست ها را ببینم به این خاطر بود که بر شانه های غول ها ایستاده بودم" بیان مناسبی از همین قضیه است (لعلی، ۱۳۹۰).

مسئله این سؤال به ذهن خطور می کند که آیا دانشجویان/نظریه پردازان بدون اجتماعی شدن در جامعه علمی می توانند مطالعات علمی انجام دهند؟ و علی الخصوص درباره مبحث حاضر (مسئله یابی نزد دانشجویان/نظریه پردازان جامعه شناس) موفق عمل کنند؟ به طور قطع، پاسخ کوهن و لاکاتوش بدین سؤال منفی است.

مسئله یابی در نگاه آلتوسر

لویی آلتوسر، طی بازخوانی آثار مارکس و روند تغییر اندیشه ای او، چگونگی پیدایش مسئله های جدید برای مارکس را بررسی نمود. او با استفاده از بینشی که از خود اندیشه ای مارکس وام گرفته بود، نشان داد که چگونه اندیشه های پیش و پس از ۱۸۴۵ و تفاوت های بنیادینی دارند.

او طی این خوانش، نشان داد که مفاهیم به کار گرفته شده توسط یک یا چند اندیشمند متعلق به جریان اندیشه ای مشخصی، با یکدیگر ارتباط وثیق دارند. این مفاهیم یکدیگر را معنا می کنند و این موجب می شود پرسش ها و مسئله های قابل طرح در این شبکه ای مفاهیم - که پرابلماتیک می نامدش - محدود و تعیین شوند. هم ایدئولوژی و هم علم دارای پرابلماتیک های مختلف هستند. هر پرابلماتیک، ابژه ها و مسائلی را رؤیت پذیر (قابل بیان و بررسی) یا رؤیت ناپذیر می کند (آلتوسر، ۱۹۹۶: ۲۶). هنگامی که پرابلماتیک پیشین، به دلیل اقتضات ساختاری، برای تغییر مهیا می شود، طی خوانش خاصی از جانب اندیشمندان به خاطر مسکوت گذاردن برخی مسائل و ابژه ها و نیز مشکلات دیگر مورد نقد قرار می گیرد (اموری که توسط آن رؤیت ناپذیر شده اند آن بر ملا می شوند) و پرابلماتیک جدیدی ایجاد می شود (همان: ۲۶-۲۹).

به نظر او پرابلماتیک مارکس، پیش از ۱۸۴۵، پرابلماتیکی ایدئولوژیک بود و پس از آن، و با خوانش علائمی (سیمپتوماتیک) پرابلماتیک فلسفی پیش از خویش، به سمت پرابلماتیک علمی پیش رفت (ریتزر، ۱۳۸۵: ۲۲). خوانش علائمی، به دنبال کشف امور رؤیت ناپذیر پنهان در درون یک پرابلماتیک هستند و در نهایت ژرف ساختارها را آشکار می کنند، همانند اتفاقی که در روانکاوی می افتد و روانکاو گسست های ظاهر و سطح رؤیا را دنبال می کند و به عمق ناخودآگاهی امیال می رسد. مارکس در خوانشی که از متون فلسفی و اقتصادی پیش از خود انجام داد، شکاف ها و تناقضات آن را دنبال کرد، و به مفاهیمی ماتریالیستی همچون نیروی کار رسید. مفاهیم ماتریالیستی در دل متون ایده آلیستی اقتصاددانان کلاسیک تولید شده بود، اما امری مسکوت بود و

چون آنها در درون پروبلماتیک ایدئولوژیک می‌نوشتند، نمی‌توانستند خودشان این مفاهیم را درک کنند (آلتوسر، ۱۹۶۶: ۲۸)، به بیان خود او، «ایجاد مسائل تازه به لطف ویژگی انتقادی آن شاخص ناپایدار ایجاد یک پرابلماتیک نظری جدید است، که مسئله‌ی جدید تنها یک حالت سیمپتوماتیک از آن پرابلماتیک است» (همان: ۲۵).

نکته‌ی مهم بحث آلتوسر در اینجا است که به زعم او «این فرد سوژه نیست که می‌تواند ابژه‌ها را رویت‌پذیر یا رویت‌ناپذیر کند... انتخاب ابژه‌ها توسط شرایط ساختاری انجام می‌پذیرد، یعنی آن تأمل درونماندگاری که میان بستر پرابلماتیک و ابژه‌هایش و مسائلی رخ می‌دهد» (همان: ۲۵). در واقع فرد دانشمند در میان پرابلماتیک می‌اندیشد و آنچه فرد کشف، توصیف، تبیین یا نقد می‌کند چیزی جز اموری اجازه‌یافته و رویت‌پذیر شده در ساحت پرابلماتیک نیستند. به بیانی دیگر «همه‌ی تفکر در چارچوب یک پروبلماتیک ناخودآگاه انجام می‌شود که خاموشانه اساس تفکر را تشکیل می‌دهد. امر مسئله‌آفرین، تقریباً مانند ساختار معرفتی میشل فوکو، سازمان ویژه‌ای از مقوله‌هاست که در هر لحظه‌ی تاریخی معین حدود چیزی را تشکیل می‌دهد که ما قادریم ابراز و تصور کنیم» (ایگلتن، ۱۳۸۱: ۲۱۲).

در این رویکرد، مسئله‌ی شخص دانشمند، در چهارچوب یک پرابلماتیک تعیین می‌شود و از دل مفاهیم پیشتر تعریف‌شده می‌روید. بنابراین بدون مفاهیم و چهارچوب‌های نظری، نمی‌توان مسئله‌یابی کرد. علاوه بر این، تنها خود محقق نیست که تصمیم می‌گیرد چه چیزی را چگونه مطالعه کند، پرابلماتیکی که در آن می‌پوید، این امور را تعیین می‌کند.

نتیجه‌گیری

"مسئله" به مثابه کانون یک پژوهش است. سؤالات یا فرضیات پژوهش از دل مسئله‌ی پژوهشگر می‌رویند. و انسجام داده‌های جمع‌آوری شده با محوریت مسئله مشخص می‌گردد. بنابراین نقش مسئله‌یابی در نگارش یک پایان‌نامه‌ی مناسب اظهر من الشمس است. علاوه بر این، فرآیند نظریه‌پردازی بومی در جامعه‌شناسی ایران، بدون مسئله‌یابی عمیق و دقیق موفقیت‌آمیز نخواهد بود. زیرا مشخص بودن مسئله است که سلسله‌ی نوشته‌ها و پژوهش‌های یک یا چند پژوهشگر را به هم مرتبط ساخته و باعث نضج یافتن پروبلماتیکی قابل تشخیص در یک اجتماع علمی خواهد شد.

تحقیقات جامعه‌شناختی در ایران، اکثراً دارای دو کاستی‌اند، یکی اینکه تکلیف آنها با مسئله‌شان مشخص نیست و دیگری این که دارای چهارچوب نظری کارا نمی‌باشند، که دومی، ملازم اولی است (آزادارمکی، ۱۳۷۸ به نقل از توکل و دیگران، ۱۳۹۲). با الهام از کوهن و لاکاتوش می‌توان بیان داشت که یک دانشجو/نظریه‌پرداز در صورتی توان مسئله‌یابی می‌یابد که در جامعه‌ی

علمی جامعه‌شناسی، اجتماعی شده باشد و از این رهگذر، جایگاه خود را در یک سنت نظری یا برنامه‌ی پژوهشی یافته و بر اساس رهنمودهای آن بتواند مسئله‌ی خود را طرح کند. توکل و دیگران (۱۳۹۲) «ضعف در اجتماعات علمی و فقدان پارادایم‌ها» را دلیل اصلی اجتماعی نشدن دانشجویان جامعه‌شناسی در جامعه‌ی علمی و در نتیجه «نداشتن حوزه مورد علاقه، نداشتن سؤال جامعه‌شناختی، تردید در مسئله‌یابی» و فقدان کنش متقابل علمی میان افراد دانسته‌اند، این عوامل همسو با آموزه‌های نظری مرور شده، خصوصاً دیدگاه لاکاتوش و کوهن، است.

«انجمن‌های علمی غیر رسمی دارای این کارکرد پنهان هستند که محلی را برای فرمولبندی و بحث درباره‌ی مسائل تحقیقی تعلیق شده توسط انجمن‌های علمی فراهم کنند. این عرصه‌ها به انتخاب چنین مسائلی مشروعیت می‌بخشند» (زیمن، ۱۹۸۷: ۵)، اینجاست که اهمیت تأسیس NGOهای علمی در فضایی آزاداندیشانه از سویی و گردهمایی‌های غیر رسمی از سوی دیگر نمایان می‌شود. به بیان دیگر، تعاملات میان اهل مطالعه از مقدمات شکل‌گیری برنامه‌های پژوهشی و سنت‌های نظری است. به نظر مرتون نیز شرایط اجتماعی-سیاسی نقش مهمی را در شکوفایی یک علم ایفا می‌کنند و به احتمال زیاد علم در جامعه‌ی لیبرال دموکراتیک بیشتر از سایر جوامع رشد خواهد کرد (گلور و دیگران، ۱۳۸۸، ۷۷)، بنابراین، به نظر نگارنده، تحقق توسعه‌ی سیاسی در ایران- به نحوی که سایه‌ی سنگین نظارت و محدودیت را از سر جامعه‌ی مدنی بردارد، و کنش‌گران جامعه‌ی علمی را به تعامل بیشتر ترغیب نماید و حتی فراتر از این مهم، از پویای‌های آزادانه‌ی تشکل‌های علمی حمایت نماید- پیش شرط ساختاری بالیدن جامعه‌ی علمی است.

در کشور ما تعاملات علمی از نوع رسمی آن دستوری و ایستا و از نوع غیررسمی آن بی‌رمق، افسرده و ترسان است. به نحوی که حاصل آن فقدان توان نظریه‌پردازی بوده است (قانع‌راد، ۱۳۸۲: ۱۱). مؤسسات حامی پژوهش‌ها که می‌توانند سه تأثیر بر پژوهش بگذارند (۱- اعمال محدودیت ۲- جهت دهی ۳- حمایت) در ایران اکثراً دولتی بوده و بنابراین خصلت سفارشی طرح‌های پژوهشی را به نهایت ممکن رسانده، خصلتی بسته دارند (محسنی و کوثری، ۱۳۷۸: ۲۶-۲۷). در درون دانشگاه‌ها نیز اگرچه هنوز سنت نظری یا برنامه‌ی پژوهشی مشخصی پا نگرفته که ترس آسیب دیدن آن توسط مسئله‌یابی‌های دیگرگون و بدیع دانشجویان وجود داشته باشد، از طرح متهورانه‌ی مسائل توسط دانشجویان استقبال نمی‌شود. به نحوی که «معمولاً برای پیشرفت دانش بر چیزی جز آموزش روش علمی به نواآموزان و دانشجویان تأکید نمی‌شود. نتیجه‌ی این تأکید تنها انتقال دادن ویژگی ارتدوکس علم است که نیازهای ما را برای فعالیت‌های خلاق و نوآوری‌های علمی و فناورانه که دلیل جهت‌گیری علمی ما را تشکیل می‌دهند برآورده نمی‌سازد» (قانع‌راد، ۱۳۸۲: ۲۱۸). بدین ترتیب، در دانشگاه‌ها به پروراندن و توسعه‌ی روش‌شناسی علمی توجه و از پروراندن و توسعه‌ی نظریه‌پردازی فرافردی (نظریه‌پردازی در قالب برنامه‌های پژوهشی) غفلت شده

است. در این شرایط که در یک رشته/پارادایم علمی روش‌شناسی اهمیتی بیشتر از هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی بیابد» از ماجراجویی تخیل‌آمیز و جسورانه‌ی ایده‌ها جلوگیری می‌کند و محقق را تسلیم نوعی هم‌نوایی غیرمولد و سترون می‌سازد» در حالی که «بهترین پژوهش‌های ماندگار جامعه‌شناسی به روش‌های صوری توجه اندکی داشته‌اند» (همان: ۲۲۴ و ۲۲۸). این امر در شرایطی رخ می‌دهد که فلاسفه‌ی علم و نگارندگان تاریخ علم به نقش خلاقیت در ایجاد و اعتلای علم معترف‌اند (برونوسکی، ۱۳۷۶؛ کاپلان، ۱۹۶۴؛ چالمرز، ۱۳۸۷). به دلیل وجود سازوکارهایی خاص، تقویت این شرایط در ساختارهای آموزش عالی ایران صورت می‌پذیرد. زیرا دانشجویان برای ورود به مقاطع بالاتر و پربارتر ساختن رزومه‌شان به ناچار به نگارش مقالاتی بدین هدف می‌پردازند. به این دلیل که انتشار مستمر مجلات علمی مصوب برای مؤسسه یا دانشگاه متولی آن به اعتباری اجتماعی بدل شده است، و نیز به دلایل بسیار دیگری که موضوع متن حاضر نیست، بسیاری از مقالات ارسال شده به مجلات، بدون اینکه مشروط به خلاقیت باشند، تأیید و منتشر می‌شوند. و نیز از سوی دیگر، از آنجا که امر علمی برای اساتید دانشگاه‌ها به امر شغلی تقلیل یافته، آنان به راهنمایی و مشاوره در پایان‌نامه‌هایی که زمان و انرژی کمتری صرف شود تمایل بیشتری دارند. این نگرش ابزاری به فعالیت علمی که البته فقط در ایران وجود ندارد، یکی از عواملی است که باعث غیرضروری به نظر رسیدن مسئله‌یابی خلاقانه، دقیق و عمیق در پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های دانشگاهی و نتیجتاً نظریه‌پردازی جامعه‌شناختی شده است. به نظر می‌رسد، کاستن از فساد علمی نیز به مسئله‌مندی پژوهش‌ها که شرط نخست پیوند پژوهش‌های مختلف به یکدیگر به سوی نظریه‌پردازی بومی است، کمک خواهد کرد. ناگفته نماند، کاستن از فساد، که با به اجرا رسیدن سیاست‌گذاری‌های علمی مناسب امکان می‌یابد، خارج از اختیار مستقیم جامعه‌ی علمی است.

علاوه بر این عوامل کلان، ویژگی‌ها و مهارت‌های فردی- که در متن برنامه‌های پژوهشی برجسته خواهد شد و ادامه خواهد یافت- نیز بر مسئله‌یابی خلاقانه تأثیرگذار است. بر اساس نظریه‌های روانشناختی، کار مستمر بر روی مسئله‌ی انتخاب شده، بیرون کشیدن پاسخ‌ها و پرسیدن دوباره، ذهن را می‌پروراند، تا کم کم نوعی اشراق ناگهانی^۱ رخ دهد و کلید مسئله یافت شود (استامپ، ۱۹۹۵). نیز به نظر می‌رسد که استفاده از تجربه‌ی شخصی دانشمندان و محققان بزرگ درباره‌ی مسئله‌یابی، به افراد تازه کار کمک کند. جا دارد که پژوهش‌گران رشته‌ی جامعه‌شناسی، به تجربه‌ی دیگر پژوهش‌گران از چگونگی مسئله‌یابی خلاقانه‌شان رجوع کنند. خلاقیت، عاملی است که باعث می‌شود یک پژوهشگر، به مقام صاحب‌نظر برسد. مطابق نظریه‌ی تداعی در روانشناسی، «ایده‌های بدیع پس از یک مجموعه پاسخ می‌آیند» یعنی افرادی که تفکری واگرا داشته و یاد

می گیرند که هنرمندان ذهن را در «زنجیره‌ی تداعی‌ها» آزاد بگذارند بیشتر توانایی خلاقیت می‌یابند (واحدیان، ۱۳۸۸). بدین ترتیب خلاقیت با تخیلی مرتبط است که به شهود بیانجامد. مطابق نظریه های روانشناسی شناختی، شهود «پردازش ناهشیار اطلاعات» است که به تجربه‌ی اشراقی^۱ می‌انجامد (همان). بر اساس آموزه‌هایی که از رویکردهای مختلف بیان شد، نمی‌توان مدعی شد که شهود و خلاقیت به مثابه امری فردی و استعدادی سوژه‌محور وجود دارد، بنابراین شهود پرورش‌یافتنی و تربیت‌شدنی است، و چنانکه پیش‌تر ذکر شد هرگونه اندیشه‌ای مسبوق به سابقه‌ای اندیشگانی است، و زمینه‌ی اجتماعی است که شهود و خلاقیت-در کلام روانشناسان- و تخیل جامعه‌شناختی-در کلام جامعه‌شناسان- را ممکن می‌سازد.

به نظر می‌رسد که علم جامعه‌شناسی در ایران، هنوز به نحوی نهادینه نگشته است که پژوهش‌های آن از خصلت فردگرایانه/جزیره‌ای فراتر رفته و به آنچه کوهن "علم پارادایمیک" می‌نامد برسد. علم جامعه‌شناسی در ایران در مرحله پیشا-پارادایمیک قرار دارد که طی آن «در نبود "اجماع پژوهشی" در باب موضوعات و روش‌های مطالعه، همه‌ی واقعیت‌ها به یک اندازه مرتبط به نظر می‌رسند و این امر به پراکندگی موضوعات، مسائل و روش‌ها می‌انجامد» (قانع‌راد، ۱۳۸۳: ۱۲) در چنین شرایطی اگرچه مسئله‌یابی توسط افراد مختلف انجام می‌گیرد اما در نبود سنت‌های نظری ایده‌های ناب نیز بدون دنباله‌ابتر می‌مانند. به نظر می‌رسد که رویکرد کوهن/لاکاتوش ابعادی مهم از مسئله‌ی مسئله‌یابی در جامعه‌شناسی ایرانی را می‌نمایاند. به زعم نگارنده، جامعه‌ی علمی کنونی، در رشته‌ی جامعه‌شناسی، نیازمند وحدت و تکثر همزمان است. وحدت از این لحاظ که جریان‌های پژوهشی به یکدیگر متصل شوند و در فرآیند ابطال و تکمیل یکدیگر، کلیت‌هایی منسجم شکل دهند. تکثر از این لحاظ که از دل علائق و منافع متکثر اعضای این جامعه، برنامه‌های پژوهشی مختلف و متکثر بروید. این مهم، تنها با سیاستگذاری‌های از بالا امکان تحقق نمی‌یابد، اما به هر روی بسیاری از موانع و فرصت‌های پیش‌روی آن خارج از حیطه‌ی دخالت مستقیم جامعه‌ی علمی است؛ اموری همچون: اجازه‌یابی پویای علمی آزاد در جامعه‌ی مدنی، فسادزدایی از جامعه‌ی علم، اختصاص حمایت‌های مالی به پژوهش‌های خلاقانه بدون سوگیری غیرعلمی و...

منابع فارسی

- اباذری، یوسف (۱۳۸۹) خرد جامعه شناسی، نشر طرح نو.
- اسکیدمور (۱۳۹۲) تفکر نظری در جامعه شناسی، ترجمه علی محمد حاضری و دیگران، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- ایگلتن، تری (۱۳۸۱) درآمدی بر ایدئولوژی. ترجمه‌ی اکبر معصوم بیگی، نشر آگه.
- برونوسکی، جیکوب (۱۳۷۶) عقل سلیم علم، ترجمه کامبیز عزیزی، نشر نی.
- بنتون، تد و کرایب، یان (۱۳۸۴) فلسفه علوم اجتماعی: بنیادهای فلسفی تفکر اجتماعی، ترجمه شهناز مسمی پرست و محمود متحد، نشر آگه.
- پوپر، کارل ریموند (۱۳۷۹) اسطوره‌ی چارچوب: (دردفاع از علم و عقلانیت)، ترجمه علی پایا، طرح نو.
- پوپر، کارل ریموند (۱۳۹۰) زندگی سراسر حل مسئله است، ترجمه شهریار خواجهیان، نشر مرکز.
- پوپر، کارل ریموند (۱۳۹۱) منطق اکتشاف علمی، ترجمه سینا کمالی، نشر مرکز.
- توکل، محمد و دیگران (۱۳۹۲) «مطالعه جامعه‌شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در مسئله‌یابی پایان‌نامه»، فصل‌نامه آموزش عالی ایران، سال پنجم شماره نخست.
- جوادی یگانه، محمدرضا (۱۳۷۸) «مشکلات اجتماعی و نظریه جامعه‌شناختی (نقد و بررسی کتاب مشکلات اجتماعی و نظریه جامعه‌شناختی رابرت مرتون)»، کتاب ماه علوم اجتماعی، شماره ۱۸: ۲۱-۲۴.
- چالمرز، آلن اف. (۱۳۸۷) چپستی علم، درآمدی بر مکاتب علم شناسی فلسفی، ترجمه سعید زیباکلام، انتشارات علمی و فرهنگی.
- حقی، سید علی (۱۳۸۷) جستارهایی در فلسفه علم، بوستان کتاب.
- دنسکامب، مارتین (۱۳۸۶) قواعد پایه‌ای برای پژوهش خوب، ترجمه منوچهر فرهموند، انتشارات دفتر پژوهش‌ها فرهنگی.
- دورکیم، امیل (۱۳۸۷) قواعد روش جامعه‌شناسی، ترجمه علیمحمد کاردان، نشر دانشگاه تهران.
- ریتزر، جورج (۱۳۸۵) نظریه‌ی جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، نشر علمی.
- ساعی، علی (۱۳۸۶) «منطق حل مسئله علمی»، مدرس علوم انسانی، دوره ۱۱، پیاپی ۵۳.
- ساعی، علی (۱۳۸۶) روش تحقیق در علوم اجتماعی، انتشارات سمت.
- علی احمدی، علیرضا (۱۳۸۶) توصیفی جامع از روشهای تحقیق، انتشارات تولید دانش.

- قانع‌ی راد، محمد امین (۱۳۸۳) «گفت و گوهای پیش الگویی در جامعه شناسی ایران»، مجله جامعه شناسی ایران، دوره پنجم، شماره یک: ۵-۳۹.
- قانع‌ی راد، محمد امین (۱۳۸۲) ناهمزمانی روابط علم و نظام های اجتماعی-اقتصادی در ایران، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
- کوزر، لوئیس آلفرد (۱۳۹۲) زندگی و اندیشه بزرگان جامعه شناسی، ترجمه محسن ثلاثی، نشر علمی.
- کهن، لارنس (۱۳۸۴) متن هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، عبدالکریم رشیدیان، نشر نی.
- گادفری اسمیت، پیتر (۱۳۹۲) درآمدی بر فلسفه‌ی علم، ترجمه نواب مقربی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- گلوور، دیوید و دیگران (۱۳۸۸) ترجمه شاپور بهیان و دیگران، نشر سمت.
- لعلی، مسعود (۱۳۹۰) شانتهای غول، نشر ترانه.
- محسنی، منوچهر و کوثری، مسعود (۱۳۷۸) نگاهی به شکل گیری و توسعه تحقیقات اجتماعی در ایران، نشر رسانش.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۰) روش تحقیق کیفی ضد روش (منطق و طرح در روش شناسی کیفی)، نشر جامعه شناسان.
- مولکی، مایکل (۱۳۸۴) علم و جامعه شناسی معرفت، ترجمه حسن کچویان، نشر نی.
- میلز، چارلز رایت (۱۳۹۱) بینش جامعه شناختی: نقدی بر جامعه شناسی امریکایی، ترجمه عبدالمعبود انصاری، نشر شرکت سهامی انتشار.
- نبوی، بهروز (۱۳۵۳) مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم اجتماعی، انتشارات کتابخانه فروردین.
- واحدیان، مجتبی (۱۳۸۸) «مروری بر نظریه های روانشناسی شناختی خلاقیت»، دومین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی.
- وبر، ماکس (۱۳۸۷) روش شناسی علوم اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان، نشر مرکز.

منابع انگلیسی

- Althusser, Louis And Blihar, E. (1970). Reading Capital. Trans, B. Brewster. London And New York. Verso. First Published as Lire Le Capital, Paris, Maspero, 1968.
- Turner, B. S. (2006). The Cambridge Dictionary of Sociology. Cambridge University press.
- Winch, p. (1958). The Idea of a social science, London: Routledge & Kegan Paul.
- Kaplan, A. (1964). The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science. San Francisco: Chandler.
- Kuhn, T.S. (1962). The Structure of Scientific Revolutions, Chicago Press.
- Dillon, j. t. (2011) problem finding and solving, journal of creativity behavior.
- Merton r. k. (1959). Notes on problem-finding in sociology, sociology today.
- Mingxin Liu and others (2013). The impact of creative tendency, academic performance, and self-concept on creative science problem-finding. Psych Journal 2: 39-47
- Schutz, Alfred (1953). Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action, Philosophy and Phenomenological Research, Vol. 14, No. 1
- Stumpf, heinrich (1995). Scientific creativity: a short overview. Educational psychology review vol. 7, no. 3
- Ziman, j. m. (1987). The problem of the problem choice, minerra mag. springer pub.
- Zuckerman, Harriet (1978). Theory choice and problem choice in science, sociological inquiry, Blackwell pub.
- سایت ها:
- <http://www.jou.ufl.edu/grad/forms/Guidelines-for-writing-thesis-or-dissertation.pdf>
- <http://www.academicjoy.net/ChoosingThesisDissertationTopic.pdf>
- http://www.ling.mq.edu.au/docs/Guide_dissertation.pdf
- http://www.cse.chalmers.se/~feldt/advice/univ_victoria_phd_criteria.pdf