

تجلیل روش، نفی بینش

محمد فاضلی*

(تاریخ دریافت ۹۵/۰۸/۱۵، تاریخ پذیرش ۹۵/۱۱/۲۰)

آقای محمدرضا طالبان نقدی بر مقاله «ارزیابی درونی از کیفیت خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران» (فاضلی و همکاران، ۱۳۹۴) نوشته‌اند. این نقد در بردارنده مجموعه‌ای از انتقادات روش‌شناختی است که تلاش می‌شود درباره هر یک از آن‌ها توضیح داده شود. پیش از هر چیز از ایشان سپاس‌گزاریم که وقت گران‌بهای خویش را برای نوشتن نقدی تفصیلی مصروف داشته‌اند.

کشفی در کار نیست

محمدرضا طالبان نقد اصلی خود را با مقدمه‌ای منطقی آغاز می‌کند. ایشان می‌نویسند: «از حیث منطقی، تفاوت مهمی بین دو مدعا یا گزاره زیر وجود دارد: (۱) الف، ب است؛ (۲) از نظر ج؛ الف، ب است. ... پنداشت‌ها یا نظر افراد در باره یک واقعیت، منطقاً، دلالتی برای اثبات یا ابطال وجود آن واقعیت ندارد.» این گزاره‌ها منطقاً درست هستند و شکی در آن‌ها نیست. بیان پرطمطراق آن‌ها نیز شأن مکاشفه‌ای منطقی به آن‌ها نمی‌بخشد. من نیز در کتاب *ارزیابی تأثیر اجتماعی* خیلی صریح‌تر نوشته‌ام «در نظرسنجی‌ها معمولاً نظر مردم درباره اقدامات توسعه‌ای و تأثیرات آن‌ها بر زندگی‌شان پرسیده می‌شود. ... فرض کنید می‌خواهیم تأثیر گسترش فروشگاه‌های غذای آماده (فست فود) را

* هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

^۱ که این ج می‌تواند یک فرد، چند فرد، گروهی خاص از افراد؛ یا جمعیتی وسیع باشد.

ارزیابی کنیم. ممکن است با این حدس عالمانه که این فروشگاه‌ها در عرصه بهداشتی سبب چاقی و افزایش مبتلایان به فشار خون و در عرصه اجتماعی سبب کاهش ساعات با هم بودن خانواده‌ها می‌شوند، وارد مرحله بعدی اتا شویم. بسیاری از محققان در این مرحله دست به نظرسنجی می‌زنند. به عبارتی از مردم پرسیده می‌شود «آیا استفاده از غذاهای آماده باعث چاقی و فشار خون می‌شود؟» ... غالباً نتایج این پرسش‌ها به عنوان ارزیابی تأثیرات اجتماعی (اتا) گزارش می‌شوند. ... سنجش تأثیر غذای آماده بر چاقی و فشار خون یا باید مستقیماً در آزمایش‌های تخصصی صورت گیرد یا آن که به نتایج تحقیقات قبلی استناد شود.» (فاضلی، ۱۳۸۹: ۱۴۶-۱۴۵) بنابراین، آن‌چه طالبان نقد می‌کند بر نویسندگان مقاله پنهان نبوده و از سر آن نبوده که به قول محمدرضا طالبان «هر مهندس یا حتی دیپلمه‌ای می‌تواند خود را قادر به انجام یک چنین تحقیقات اجتماعی بداند.»

منتقد متن را چنان می‌خواند که می‌پسندد

شماری از آن‌چه محمدرضا طالبان در نقد مقاله نوشته‌اند ناشی از بی‌توجهی به متن مقاله یا نادیده گرفتن آن به عمد است و متن را همان گونه می‌خواند که می‌پسندد یا دوست دارد به مخاطب بگوید که نویسندگان مقاله آن چیزی را مد نظر داشته‌اند که منتقد برداشت می‌کند. وی گاه اهدافی برای مقاله در نظر می‌گیرد که مد نظر نویسندگان نبوده‌اند و بعد روش‌ها و محتوای مقاله را برای رسیدن به آن اهداف بی‌اعتبار اعلام می‌کند.

۱. محمدرضا طالبان نوشته است «فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) استدلال نموده‌اند بهترین راه برای ارزیابی کارآمدی و کیفیت نظام آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های ایران، ارزیابی وضعیت کیفی خروجی‌های این نظام است؛ ...» نویسندگان مقاله هیچ کجا درباره «بهترین راه» چیزی ننوشته‌اند. این تأکید فقط نوعی دقت ملانقطی نیست بلکه توجه دادن به این است که طالبان چیزی را بر مقاله تحمیل می‌کند که نویسندگان ادعایی درباره آن ندارند.
۲. نویسندگان مقاله در همان چکیده مقاله تصریح می‌کنند «این مقاله شاخص‌هایی نظیر «توانایی و انگیزه علمی دانشجویان» و «کیفیت پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری» را به منزله شاخص‌هایی برای قضاوت درباره نحوه عملکرد نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران در نظر گرفته و تلاش می‌کند گزارشی درباره نحوه عملکرد این نظام از منظری درونی و از دیدگاه دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و اساتید جامعه‌شناسی ارائه نماید.» محمدرضا طالبان این تأکید را به کلی نادیده می‌گیرند و ترجیح می‌دهند به عوض دقت در مدعای نویسندگان، یک علامت تعجب را به کار ببرند: «همین کاری که فاضلی و همکاران انجام داده‌اند و مسأله بسیار بزرگ و خطیر ارزیابی کیفیت نظام آموزش جامعه‌شناسی دانشگاه‌های ایران (اعم از دولتی،

- آزاد، و پیام نور) را به سطح یک نظرسنجی از برخی اساتید و دانشجویان رشته جامعه‌شناسی تقلیل داده و نامش را ارزیابی درونی گذاشته‌اند!»
۳. نویسندگان در بخش‌های پایانی مقاله می‌نویسند «کنار هم قرار دادن داده‌های حاصل از ادبیات موجود درباره وضعیت پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی ایران، داده‌های گردآوری شده از طریق پرسش‌نامه و مصاحبه‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که کیفیت کلی پایان‌نامه‌های تولیدشده در نظام آموزش جامعه‌شناسی از منظر کنشگران درون این نظام رضایت‌بخش نیست.» (ص. ۲۱) نویسندگان در جایی دیگر نیز تأکید کرده‌اند که «این بررسی ... تصویری از وضعیت خروجی آموزش جامعه‌شناسی در ایران به منزله خرده‌نظامی از نظام آموزش عالی ارائه می‌کند و نتایج حاصل بیانگر آن است که از منظر کنشگران درون این نظام (اساتید و دانشجویان) خروجی‌های آن با توجه به دو شاخص طرح‌شده از وضعیت چندان مناسبی برخوردار نیست.» (ص. ۲۳) طالبان هیچ علاقه‌ای ندارد چندین بار تأکید نویسندگان بر عبارت «از منظر کنشگران درون نظام» را مشاهده کند. نویسندگان مقاله در هیچ کجا ادعا نکرده‌اند که واقعیت دقیقاً منطبق بر آن چیزی است که اساتید و دانشجویان تکمیل‌کننده پرسش‌نامه‌ها و شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها گفته‌اند یا منطبق بر اظهارات بیان‌شده توسط جامعه‌شناسان در طول سالیان گذشته یا تجربیات زیسته خود آنان به عنوان بخشی از این نظام آموزشی است، اما معتقدند شیوه انتخاب افراد و داده‌های گردآوری شده و مجموع این داده‌ها می‌تواند تا حدود زیادی بر ملا کننده واقعیت بیرونی موجود باشد.
۴. طالبان هم‌چنین همه مدعاهای نویسندگان مقاله را در داده‌های برآمده از پرسش‌نامه‌های اجراشده خلاصه می‌کند و ابدأ به بخش‌هایی از متن مقاله که در آن مرور ادبیات صورت گرفته یا با کنشگران جامعه‌شناسی مصاحبه شده و مصاحبه‌کنندگان سازوکارهای منتهی به وضعیت فعلی آموزش جامعه‌شناسی در ایران را توضیح می‌دهند توجه نمی‌کند. من برای مثال در پایان‌نامه کارشناسی ارشدم (فاضلی، ۱۳۸۰) به تفصیل نشان دادم که چند دانشجویی که پایان‌نامه کارشناسی ارشد در زمینه جامعه‌شناسی انقلاب نوشته‌اند چه مسیری را طی کرده‌اند، چه روابطی با استاد راهنمای خود داشته‌اند، جلسه دفاعیه چگونه برگزار شده و دست‌آورد آن‌ها از نوشتن پایان‌نامه چه بوده است. طالبان اما ترجیح می‌دهد به همه سازوکارهایی که در مقاله شرح داده شده بی‌توجه باشد و فقط برخی مذاقه‌های روش‌شناختی را مد نظر قرار دهد.
۵. محمدرضا طالبان می‌نویسد «اگر بر فرض (فقط، فرض است)، واقعیت جامعه ما این باشد که دانشجویان ورودی به رشته جامعه‌شناسی، دانشجویانی بسیار ضعیف (از حیث، هوش و استعداد) و بی‌انگیزه برای یادگیری علم باشند که فقط برای دریافت مدرک به دانشگاه آمده‌اند،

گرچه یک چنین دانشجویانی مسلماً فرآیند آموزش جامعه‌شناسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ ولی، فی‌نفسه نشانگر یا شاخصی برای ارزیابی فرآیند آموزش جامعه‌شناسی از طریق محصول یا خروجی محسوب نمی‌شوند؛ چون از بدو ورود یک چنین ویژگی‌هایی را داشته و با خود به نظام آموزش آورده‌اند.» طالبان بار دیگر هدف اصلی مقاله را ارزیابی فرآیند آموزش جامعه‌شناسی در نظر گرفته و با استناد به آن مقاله را نقد کرده است، در حالی که تنها هدف این مقاله ارزیابی درونی خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی با توجه به دو شاخص طرح شده از منظر اساتید و دانشجویان جامعه‌شناسی بوده است... این‌که علت کیفیت ابرازشده درباره خروجی‌ها در درون و برون این نظام آموزشی چیست و سهم هر یک از این عوامل در پیدایش این خروجی نامناسب به چه میزان است موضوع این مقاله نبوده است. طالبان نقد خود را بر هدفی بنا می‌کند که مقاله درصدد دستیابی به آن نبوده است.

ارزیابی درونی چیز عجیبی نیست

غیر از بی‌توجهی به متن مقاله و بار کردن ادعاهایی که نویسندگان مدعای آن‌را نداشته‌اند، می‌توان پرسید آیا «ارزیابی درونی» ابداعی نویسندگان این مقاله و آن قدر عجیب است که شایسته یک علامت تعجب باشد؟

عباس بازرگان از متخصصان ارزشیابی آموزش عالی منطق ارزیابی درونی را این‌گونه توضیح داده است. نظام‌های دانشگاهی به صورت عام و گروه‌های آموزشی به صورت خاص، برای شناسایی نقاط ضعف خود که می‌توانند آن‌ها را در دستیابی به اهداف مدنظر از تاسیس آنها، ناکام نمایند باید به طور پیوسته، نسبت به ارزیابی وضعیت خود در ارتباط با اهداف، با در نظر داشتن شاخص‌هایی مشخص، اقدام کنند. یکی از روش‌های ارزیابی نظام‌های دانشگاهی و گروه‌های آموزشی، ارزیابی درونی است. «به‌وسیله ارزیابی درونی، کیفیت عوامل تشکیل‌دهنده نظام (برنامه، سازمان یا موسسه) بوسیله خود اعضای تشکیل‌دهنده نظام ارزیابی می‌شود ... مراحل اجرای ارزیابی درونی چنان است که دست اندرکاران نظام به قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای نظام پی برده و سپس با مشارکت به برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت بپردازند.» (بازرگان، ۱۳۸۱) در ارزیابی درونی یک گروه یا واحد دانشگاهی از منابع داده‌ای گوناگونی از قبیل اسناد و مدارک موجود؛ نظرات و دیدگاه‌های اعضای هیات علمی، دانشجویان (مشغول به تحصیل و فارغ‌التحصیل شده) و کارمندان؛ خروجی‌های علمی تولیدشده از قبیل مقالات، پایان‌نامه‌ها و ...، نظرات شرکت‌ها، نهادها و افرادی که به نوعی مصرف‌کننده خروجی‌های دانشگاه یا گروه مربوطه (دانشجویان یا متون علمی تولید شده) می‌باشند استفاده می‌شود. ابزارهای گردآوری داده نیز در فرآیند ارزیابی درونی، عموماً ابزارهایی از

قبیل مصاحبه، مشاهده میدانی و مشارکتی، پرسش‌نامه و مطالعه اسنادی است که توسط تیم ارزیابی‌کننده در جهت گردآوری اطلاعات مورد نیاز به کار گرفته می‌شوند. محمدرضا طالبان می‌تواند ادعا کند که نویسندگان مقاله فرایند ارزیابی درونی را به گونه‌ای دیگر - فراتر از بررسی فرایندهای درون یک گروه آموزشی - و ناقص به کار گرفته‌اند و برای مثال مطالعه اسنادی در این مقاله مورد توجه قرار نگرفته است اما انکار اصل ارزیابی درونی توجیه ندارد. نویسندگان مقاله ترکیبی از مرور ادبیات درباره وضعیت جامعه‌شناسی در ایران، مصاحبه با متخصصان و پرسش‌نامه را برای ارزیابی درونی وضعیت جامعه‌شناسی به کار گرفته‌اند و این رویه غریبی نیست.

منتقد نظرات متخصصان را سترون می‌پندارد

محمدرضا طالبان استدلال می‌کند که همه آن‌چه در مقاله انجام شده، نظرسنجی از دانشجویان و اعضای هیئت علمی رشته جامعه‌شناسی است و این نظرسنجی ساده و امری سترون است که معرفت علمی تولید نمی‌کند. کمی قبل‌تر نیز با بیان مقدمات روش‌شناختی استدلال کرده‌اند که نویسندگان مقاله ندانسته‌اند که میان سنجش عینی متغیرها و کسب نظر دیگران درباره آن‌ها تفاوتی عظیم هست. این نقد را می‌توان در وضعیتی مقایسه‌ای بررسی کرد.

مؤسسه شفافیت بین‌الملل هر ساله فهرستی از کشورها و میزان فساد موجود در آن‌ها را اعلام می‌کند. شیوه سنجش فساد در گزارش این مؤسسه کاملاً متکی بر سنجش ادراک فساد (Corruption Perception Index) است. این مؤسسه گزارش سال ۲۰۱۵ خود را بر اساس دوازده منبع داده تنظیم کرده است.

بررسی داده‌های که مؤسسه شفافیت بین‌الملل بر مبنای آن‌ها شاخص کلی میزان فساد موجود در کشورها را محاسبه می‌کند بسیار روشن‌گر است. اولین داده برگرفته از رتبه‌بندی کشورها توسط بانک توسعه آفریقایی است. این بانک در پرسش‌نامه خود از متخصصان امور هر کشور درباره شفافیت، پاسخ‌گویی و فساد در بخش عمومی آن کشور سؤال می‌پرسد. سه سؤالی که متخصصان پاسخ می‌دهند راجع است به:

- پاسخ‌گویی دستگاه اجرایی در زمینه نظارت بر نهادها و کارگزاران بخش عمومی در قبال عملکردشان
 - دسترسی جامعه مدنی به اطلاعات درباره امور عمومی
 - تسخیر دولت توسط منافع خاص
- متخصصان امور هر کشور به جمع شاخص‌های سه‌گانه فوق نمره‌ای بین ۱ تا ۵ می‌دهند.

پرسش‌نامه ۳۹ صفحه‌ای^۱ بانک توسعه آفریقایی برای «ارزیابی سیاستی و نهادی» هر کشور، در بخش ۱۲ خود به این مقوله می‌پردازد و جالب این‌که هر سه مقوله شفافیت، پاسخ‌گویی و فساد در بخش عمومی را در قالب یک نمره می‌سنجد و این سنجش از نگاه متخصصان امور آن کشور صورت می‌گیرد. طراحان این تحقیق برای راهنمایی پاسخ‌گویان جهت دادن هر نمره‌ای توضیحاتی نوشته‌اند و از جمله درخصوص نمره ۱ نوشته‌اند: «تصمیم‌گیری در دولت محرمانه است. عموم مردم از مشارکت در یا دانستن درباره تصمیمات و الزامات آن‌ها بر حذر داشته می‌شوند. هیچ نظارتی بر قدرت اجرایی وجود ندارد. مقامات عمومی از موقعیت خود برای دست یافتن به منافع شخصی استفاده کرده و آشکارا رشوه می‌گیرند. کرسی‌های در مجلس قانون‌گذاری و ادارات خدمات عمومی خرید و فروش می‌شوند.» این پرسش‌نامه درباره ۴۰ کشور آفریقایی اجرا می‌شود.

بنیاد برتلسمن از معتبرترین مؤسسات سنجش شاخص‌های حکمرانی پایدار است که در سال ۱۹۷۷ بنیان‌گذاری شده است. این مؤسسه در زمینه فساد از متخصصان هر کشور می‌پرسد «صاحب‌منصبان تا چه اندازه از سوءاستفاده کردن از موقعیت‌شان برای کسب منافع شخصی بر حذر داشته می‌شوند؟» نمره ۱ و ۲ به این معناست که صاحب‌منصبان می‌توانند از مقام‌شان برای کسب منفعت شخصی استفاده کنند و نمرات ۹ و ۱۰ بدان معناست که سازوکارهای سلامتی سیاسی و حقوقی مانع چنین کاری می‌شوند. این پیمایش نیز در ۴۱ کشور عضو سازمان توسعه و همکاری اقتصادی و اتحادیه اروپا انجام می‌شود.

سومین داده‌ای که مؤسسه شفافیت بین‌المللی از آن استفاده می‌کند داده‌هایی است که Economist Intelligence Unit فراهم می‌کند. این داده‌ها برای رتبه‌بندی ریسک کشورها استفاده می‌شوند و خطرات پیش‌روی سرمایه‌گذاران در ۱۴۰ کشور را رتبه‌بندی می‌کند. این بخش از سال ۱۹۴۶ فعال شده و وابسته به روزنامه اکونومیست است. ۶۵۰ تحلیل‌گر این بخش در پاسخ به سؤالاتی در قالب پیمایش، داده این رتبه‌بندی را تولید می‌کنند. برخی سؤالاتی که تحلیل‌گران پاسخ می‌دهند به این شرح است:

- آیا رویه‌های روشن و پاسخ‌گویی بر تخصیص و مصرف منابع عمومی وجود دارد؟
 - آیا منابع عمومی توسط مقامات به صورت نامناسب یا برای منافع شخصی و مقاصد حزبی تخصیص داده می‌شود؟
 - آیا به‌طور کلی سوءاستفاده از منابع عمومی وجود دارد؟
- داده‌های مؤسسه خانه آزادی (Freedom House) نیز برای محاسبه سطح فساد کشورها به‌کار گرفته می‌شوند. خانه آزادی از متخصصان خود سؤالاتی درباره سطح فساد در کشورها

^۱. <https://cpia.afdb.org/documents/public/cpia2014-questionnaire-en.pdf>

می‌پرسد، از جمله:

- آیا دولت اقدامات ضدفساد مؤثری به کار گرفته است؟
- آیا دولت فارغ از تنظیم‌گری‌های بوروکراتیک اضافی، الزام به ثبت، و بقیه کنترل‌هایی است که فرصت‌های فساد را افزایش می‌دهند؟
- آیا دولت استخدام‌ها و قراردادهای را اعلام عمومی می‌کند؟
- آیا کسانی که ضدفساد مبارزه می‌کنند، محققان و روزنامه‌نگاران و افشاکنندگان موارد فساد به گونه‌ای تحت حمایت هستند که آن‌ها برای افشای رشوه‌ها و فساد احساس امنیت کنند؟

من بر سر آن نیستم که شرحی از همه دوازده نوع داده‌ای که مؤسسه شفافیت بین‌المللی برای سنجش فساد در کشورها استفاده می‌کند ارائه دهم اما علاقمندان می‌توانند به انتشارات این مؤسسه مراجعه کنند و مشاهده نمایند که شفافیت بین‌المللی بر اساس تلفیقی از نمراتی که در پیمایش نظر متخصصان کشورها به سطح فساد هر کشور داده می‌شود، سطح فساد کشورها را سنجش می‌کند. در ضمن، به یاد داشته باشیم که مؤسسه شفافیت بین‌المللی بر اساس تلفیق داده‌ها عمل می‌کند، ولی هر یک از دوازده منبع داده‌ای بین‌المللی صرفاً بر اساس پیمایشی که خودشان انجام می‌دهند سطح فساد را رتبه‌بندی و اعلام می‌کنند.

محمدرضا طالبان نوشته است «واقعیت آن است که موضوع مورد مطالعه فاضلی و همکاران یعنی، «ارزیابی کارآمدی و کیفیت نظام آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های سرتاسر ایران» حقیقتاً موضوعی عظیم، پیچیده، خطیر و با ابعاد متعدد می‌باشد که بررسی علمی آن، جدا از بودجه و امکانات، توانایی پژوهشی بالایی می‌طلبد. ولی در مقابل یک چنین موضوعات بسیار گسترده، پیچیده و ذوابعدی که نشان دادن تجربی هر گونه مدعایی درباره‌اش بسیار دشوار می‌باشد، راحت‌ترین شیوه آن است که نظر گروهی از افراد را در باره‌اش بپرسیم و یک پژوهش سترگ را به یک نظرسنجی ساده و سترون تقلیل دهیم.» این گفته را می‌توانیم بر کار همه مؤسسات بین‌المللی معتبر که فساد را بر اساس نظرات متخصصان سنجش می‌کنند تعمیم دهیم و بی‌گمان سنجش فساد، شفافیت و پاسخ‌گویی در بیش از ۱۸۰ کشور دنیا کاری بسیار گسترده‌تر، پیچیده‌تر و ذوابعدتر از ارزیابی کارآمدی و کیفیت نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران است، اما کسی مدعی نمی‌شود که آن‌چه خانه آزادی، بانک توسعه آفریقایی یا دیگر مؤسسات انجام می‌دهند «نظرسنجی ساده و سترون» است.

آن‌چه من و همکارانم انجام داده‌ایم از همان جنسی است که مؤسسات بین‌المللی درباره سنجش شفافیت، پاسخ‌گویی و فساد انجام می‌دهند: جویا شدن نظر متخصصان درباره امری که فرض می‌شود درباره آن تجربه زیسته، دانش انباشته و برآورد تخصصی دارند. اساتید و دانشجویان

جامعه‌شناسی سال‌ها تجربه حضور در کلاس‌های آموزش جامعه‌شناسی را دارند، منابع آموزشی را دیده‌اند، بارها در آزمون‌ها شرکت کرده‌اند یا برگه آزمون دانشجویان را دیده‌اند و تکالیف درسی‌شان را بررسی کرده‌اند و این مفروض که چنین افرادی قادرند درباره وضعیت آموزش در رشته جامعه‌شناسی اظهارنظر معتبر کنند، امر غریبی نیست. البته ادعای روش‌شناختی محمدرضا طالبان درست است که این اظهارنظرها جایگزینی برای عینیت ناشی از سنجش وضعیت آموزش یا خروجی‌های آموزشی بر اساس روال‌های دیگر نیست، اما مدعای سترونی و تولید معرفتی که هیچ مدعایی بر اساس آن درباره آموزش جامعه‌شناسی در ایران معتبر نیست، سخن دیگری است.

منتقد مفروضات سنجش‌ها را فراموش می‌کند

محمدرضا طالبان بخشی از استدلال‌هایش در نقد مقاله «ارزیابی درونی از کیفیت خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران» را پیش‌تر در نقد مقاله «مردگی، ممد حیات آکادمی» (فاضلی، ۱۳۹۴) که به موضوع کم‌جانی جامعه‌شناسی ایران می‌پردازد نوشته بود. محمدرضا طالبان در نقد آن مقاله نوشت: «از آنجا که انجام این کار (تدوین شاخص‌هایی برای سنجش استانداردهای مناسب کیفی و مقابله دادن آن با تمام پایان‌نامه‌های دانشجویی رشته جامعه‌شناسی در سرتاسر ایران یا نمونه‌ای معرفت‌یافته از آن) خیلی سخت و دشوار است، محمد فاضلی نیز به همان راه راحتی ولی غلطی رفته که حاصلش تضعیف منزلت تحقیقات جامعه‌شناسی در ایران بوده است، یعنی تقلیل تحقیق اجتماعی به سطح نظرسنجی‌ای که هر مهندس یا حتی دیپلمه‌ای خود را قادر به انجامش می‌داند. بی‌گمان، ما جامعه‌شناسان سال‌ها آموزش نمی‌بینیم که «پنداشته‌ها و ادراکات حاصل از زندگی مردم را بازتولید کرده و آن‌ها را در قالب جداول توزیع درصدی و نمودارهای آماری و سایر بزرگ‌های تکنیکی بیاراییم. بگذاریم و بگذریم! در هر حال، نتیجه حاصل از انجام نظرسنجی محمد فاضلی در نهایت چیزی نیست جز نظرات و پنداشت برخی از اعضای انجمن جامعه‌شناسی ایران در خصوص پایان‌نامه‌های دانشجویی رشته جامعه‌شناسی، که تماماً از جنس «نظر و پنداشت» است نه «انکشاف واقعیت» و از این رو، حداکثر می‌توانند برای محققین عرصه علم جامعه‌شناسی، «فرضیه» محسوب شوند که صحت و اعتبارش مجدداً باید توسط انجام مطالعه‌ای علمی مورد واریسی و ارزیابی نظام‌مند قرار گیرد.»

پیش از ادامه بحث باید نکته‌ای را متذکر شوم. من ابدأ بر این باور نیستم که اگر منتقدی ما را از اشتباهی بر حذر دارد که خود نیز آن اشتباه را مرتکب شده است، نقد او بی‌اعتبار می‌شود. بنابراین اگر محمدرضا طالبان همان کاری را که دیگران را از آن بر حذر می‌دارد تکرار کرده باشد، نفس نقد او بی‌اعتبار نمی‌شود. توضیحات بعدی مسأله را روشن می‌کند.

محمدرضا طالبان محقق اصلی و طراحی‌کننده چارچوب مفهومی و پرسش‌نامه پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان (ایسپا، ۱۳۹۳) است. وی در آن پیمایش تصریح می‌کند که دین‌داری حائز وجوهی است که با پیمایش نمی‌توان آن‌ها را سنجش کرد و شاید پیشرفت‌های روش‌شناختی جامعه‌شناسی در آینده این کار را ممکن سازد و از این‌رو آن وجوهی که قابلیت سنجش تجربی با پرسش‌نامه داشته‌اند پیمایش شده‌اند (ص. ۳۴). اخلاقیات هم از جمله وجوهی از دین‌داری تلقی شده که سنجش تجربی آن ممکن است. «صداقت، راستگویی، عفو و گذشت، درستکاری، انصاف، امانت‌داری، پایبندی به قول و قرار، دورویی و تظاهر، تقلب و کلاهبرداری، تملق و چاپلوسی، حرص و طمع، اسراف و غیبت کردن» (ص. ۶۲) در شمار اخلاقیات به حساب آمده‌اند و «شایان ذکر است که برای اعتباربخشی بیشتر به سنجش مؤلفه اخلاقیات، هر یک از رفتارهای اخلاقی فوق‌الذکر به دو طریق پرسیده شد: ابتدا به‌صورت غیرمستقیم هنجار ذهنی (دیدگاه فرد درباره وضعیت دیگر مردم) و سپس به‌صورت مستقیم. یعنی ابتدا از پاسخ‌گویان پرسیده شد که فکر می‌کنید مردم هر یک از این خلقیات را تا چه حد دارا می‌باشند؟ سپس پرسیدیم که خود شما چگونه؟» (ص. ۶۲) فصل هفتم کتاب پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان حاوی جداول توصیفی سنجش اخلاقیات است. جدول ۱۲۸ این فصل حاوی پرسش‌های پاسخ‌گویان به این سؤال است: «فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد دارای صداقت و راستگویی هستند؟» و جدول ۱۲۹ می‌پرسد «خود شما چگونه؟» و این رویه تا جدول ۱۵۱ درباره شماری از اوصاف اخلاقی تداوم دارد (صص. ۲۰۶-۱۹۹).

اگر به همان سیاق که محمدرضا طالبان نوشته نتیجه‌گیری کنیم باید گفت ایشان به عنوان جامعه‌شناس سال‌ها آموزش ندیده‌اند که پنداشته‌ها و ادراکات حاصل از زندگی مردم را بازتولید کرده و آن‌ها را در قالب جداول توزیع درصدی و نمودارهای آماری و سایر بزرگ‌های تکنیکی بیارایند. اما من اصلاً چنین اعتقادی درباره کار ایشان ندارم. نظر من از سوی دیگر اصلاً این نیست که محمدرضا طالبان در سنجش تدین اسلامی ایرانیان اشتباهی مرتکب شده و تکرار همان اشتباه در ارزیابی درونی جامعه‌شناسی ایران به استناد خطای وی درست است، بلکه معتقدم هر دو نوع سنجش بر مفروضاتی استوار است:

۱. کنشگران، دین‌دارانی که جامعه‌ای دینی را تجربه کرده‌اند یا اساتید و دانشجویانی که تجربه زیسته و برآوردی تخصصی از وضعیت آموزش در جامعه‌شناسی به دست آورده‌اند، قادرند ارزیابی قابل اتکایی داشته باشند از آن‌چه محقق در پی شناخت آن است.
۲. نظر کنشگران درباره آن‌چه موضوع سنجش است، حتی اگر واقعیت عینی آن‌چه را سنجش می‌شود بازتاب نکند، برآوردی از آن به دست می‌دهد و فرضیاتی درباره توصیف وضع موجود پیش می‌کشد.
۳. هر داده‌ای، برآمده از سنجش عینی، یا نگرش مردم به واقعیت‌ها، فرضیاتی را پیش

می‌کشد، برای برخی مقاصد تحلیلی مناسب است و امکان تأمل بیشتر یا حتی سیاست‌گذاری ایجاد می‌کند. داده به دست آمده از پژوهش تدین اسلامی ایرانیان سؤالاتی درباره چرایی پایین بودن برآوردهای مردم از وجود اوصاف اخلاقی در جامعه‌ای دینی پیش می‌کشد. همین داده‌ها امکانی برای مقایسه میان جوامع بر مبنای سؤالاتی مشابه نیز ایجاد می‌کنند. داده‌های برآمده از ارزیابی درونی نیز می‌توانند آغازگر گفت‌وگو درباره چرایی بر ساخته شدن (یا واقعیت داشتن) ادراکاتی درباره بی‌کیفیت بودن آموزش جامعه‌شناسی در ایران باشند. این تازه در حالی است که به همه ادبیات قریب سه دهه تأمل درباره وضعیت جامعه‌شناسی در ایران و فحوای مصاحبه‌ها با کنشگران جامعه‌شناسی که در متن مقاله سازوکارهای منتهی به نامناسب شدن وضعیت آموزش جامعه‌شناسی را تشریح می‌کنند بی‌توجه باشیم و همه داده‌های منتج از پرسش‌نامه را صرفاً بر ساخته تلقی کنیم.

آنچه مردم درباره دین‌داری، یا کنشگران جامعه‌شناسی درباره وضعیت آموزش جامعه‌شناسی بیان می‌کنند، یکسره بی‌ارتباط با واقعیت و داده‌هایی تصادفی نیست. نظر مردم یا کنشگران جامعه‌شناسی اگر از سر تصادف یا بی‌ارتباط با واقعیت عینی می‌بود، پس چرا اکثریت پاسخ‌گویان اوصاف اخلاقی جامعه را بیشتر از آنچه پیمایش‌ها نشان می‌دهند برآورد نمی‌کنند؟ چرا کنشگران جامعه‌شناسی معتقد به وضعیت بسیار مناسب آموزش نیستند؟ و چرا یافته‌ها با نتایج قابل استنتاج مترتب بر گسترش کمی آموزش عالی در ایران تطبیق دارد؟ یا چرا برآوردهای متخصصان درباره سطح فساد در کشورها، با پیش‌بینی‌های نظری درباره رابطه معکوس فساد و رشد اقتصادی یا وضعیت شاخص‌های کسب و کار سازگار است؟

طالبان در جایی از نقد خود می‌نویسد «حال، اگر نصف به‌اضافه یک را کفِ مفهومی و مصداقی «اکثریت پایان‌نامه‌ها» در نظر بگیریم، این استاد با قدمت باید حداقل از کیفیت ۸۰۹ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و دکتری جامعه‌شناسی اطلاع داشته باشد تا اظهار نظرش در قبال گویه «اکثریت پایان‌نامه‌های رشته جامعه‌شناسی» اعتبار داشته باشد که عملاً امری محال است! معلوم است که پاسخ‌ها به یک چنین گویه‌ای، آن هم در جمعیتی از پاسخ‌گویان که اکثریت قابل توجه‌شان استاد دانشگاه نبوده، چه اعتباری دارد.» این مدافعه روش‌شناختی درباره مفهوم «اکثریت» درباره گویه «فکر می‌کنید مردم ما تا چه حد دارای حرص و طمع هستند؟» نیز صدق می‌کند. پاسخ‌گو باید تجربه‌ای از وجود حرص و طمع در چه تعداد از جامعه ایران داشته باشد تا بتوان پاسخش به این سؤال را معتبر تلقی کرد؟ از دل بی‌توجهی به مفروضاتی درباره گویه‌هاست که ایشان می‌توانند بپرسند «دانشجویان که هیچ، اساتید تازه‌کار هم به کنار، حتی یک استاد جامعه‌شناسی با سابقه ۲۰ سال هم از کیفیت چند پایان‌نامه می‌تواند اطلاع داشته باشد؟» اما واقعیت این است که هیچ

استادی بر نصف به علاوه یک تعداد پایان‌نامه‌ها در ایران مسلط نیست و در هیچ اجتماع علمی دیگری هم چنین تسلطی وجود ندارد، اما اساتید جامعه‌شناسی تجربه‌ای از پایان‌نامه‌ها که خود راهنما و مشاور آن هستند به دست می‌آورند و به واسطه داوری درباره سایر پایان‌نامه‌ها نیز به شناختی از آن‌ها - حتی در دانشگاه‌های غیر از محل کار خود - می‌رسند. این ادراک به گمان من کمتر از ادراک مردم یک شهر درباره دین‌داری سایر مردم ایران - که هرگز آن‌ها را ندیده‌اند یا تجربه‌ای از تدین آن‌ها ندارند - معتبر نیست.

طالبان به همین ترتیب و با بی‌توجهی به مفروضات می‌نویسد «اصطلاحات مهمی مثل «انگیزه تحصیلی»، «توانایی علمی»، و «یادگیری» در این گویه‌ها، برای پژوهشگران علوم اجتماعی، سازه‌های نظری محسوب می‌شوند که جهت سنجش تجربی بایستی مفهوم‌سازی و عملیاتی می‌شدند. به‌راستی، آیا برای پاسخ‌گویان کاملاً واضح و مبرهن بوده که منظور محققان از «توانایی علمی» یا «یادگیری» چیست و در چه سطحی مدنظر بوده است: سطح شناخت؛ یا سطح درک و فهم؛ یا سطح کاربرد؛ یا سطح تجزیه و تحلیل؛ یا سطوح دیگر؟ آیا می‌توان اطمینان حداقلی داشت که همه پاسخ‌گویان برداشت یکسانی از این سازه‌ها و واژه‌های مبهم و مجمل داشته‌اند؟» من نیز آگاهم که در مطالعات آموزش عالی، برنامه‌ریزی آموزشی و رشته‌های دیگر امکانات روش‌شناختی متعددی برای شاخص‌سازی انگیزه تحصیلی یا یادگیری فراهم است. اما هم‌زمان معتقدم در بین اساتید و دانشجویان ادراکات مشترکی درباره انگیزه تحصیلی یا توانایی علمی وجود دارد. اساتید یک گروه آموزشی وقتی درباره این‌که یکی از دانشجویان با انگیزه و توانمند است و با دیگران تمایز دارد سخن می‌گویند، برای مفاهیم دچار مشکل نمی‌شوند زیرا ادراکات مشترکی از این واژگان دارند. دانشجویان نیز وقتی درباره توانمندی یا ارزش‌گذاری کلاس درس اساتید گفت‌وگو می‌کنند دچار چنان ابهام‌هایی نمی‌شوند که اعتبار سخنان یکدیگر را به کلی منکر شوند. طالبان در همه این فقرات با دو چیز دست به گریبان است: ارزیابی درونی رشته‌های علمی بر مبنای نظرات کنشگران درون رشته را به رسمیت نمی‌شناسد؛ و مفروضاتی فراتر از ملاحظات روش‌شناختی کتب درسی روش تحقیق را نیز لحاظ نمی‌کند. وی لااقل در نقدی که بر مقاله «مردگی، ممد حیات آکادمی» نوشت پذیرفت که این یافته‌ها می‌توانند منشأ برخی فرضیه‌ها درباره وضعیت آموزش جامعه‌شناسی باشند اما در این‌جا چنین شأنی را نیز برای یافته‌ها قائل نیست.

قرائت جمله آن چنان که منتقد دوست دارد

محمدرضا طالبان درست می‌گویند که آماره KMO برای سنجش تک‌بعدی بودن استفاده نمی‌شود و چنان‌که گفته‌اند حاکی از آن است که انجام تحلیل عاملی بر اساس ماتریس داده‌های موجود قابل توجیه است، اما معلوم نیست از کجا متوجه شده‌اند که نویسندگان مقاله این شاخص را برای سنجش تک‌بعدی بودن گویه‌ها به کار گرفته‌اند. نویسندگان نوشته‌اند «برای اثبات تک‌بعدی بودن شاخص مد نظر از تحلیل عاملی استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی مؤید تک‌بعدی بودن شاخص «انگیزه و توان علمی دانشجویان» است. آماره KMO در این تحلیل برابر ۰,۷۰۵ است. این عامل همچنین ۷۲ درصد واریانس گویه‌ها را تبیین می‌کند.» (فاضلی و همکاران، ۱۳۹۴، ص. ۱۲). نویسندگان در صفحه ۱۹ نیز می‌نویسند «برای نشان دادن تک‌بعدی بودن شاخص مد نظر از تحلیل عاملی استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی مؤید تک‌بعدی بودن شاخص کیفیت پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری است. آماره KMO برای این شاخص ۰,۹۴۲ است و عامل مذکور ۷۷,۷ درصد واریانس گویه‌ها را تبیین می‌کند.» محمدرضا طالبان عبارت صفحه ۱۹ را این‌گونه قرائت کرده‌اند «فاضلی و همکاران (۱۳۹۴) نوشته‌اند که برای نشان دادن تک‌بعدی بودن شاخص «کیفیت پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری» از تحلیل عاملی استفاده کرده‌اند که نتایج تحلیل عاملی مؤید تک‌بعدی بودن این شاخص بوده است؛ چون آماره KMO برای این شاخص ۰/۹۴ بوده و عامل مذکور ۷۷/۷ درصد واریانس هشت گویه مقیاس مزبور را تبیین کرده است.»

همه آن چیزی که طالبان از پیش خود به جمله می‌افزاید یک کلمه «چون» است و ابدأ به مندرجات جمله دقت نمی‌کنند که نویسندگان صریحاً نوشته‌اند برای اثبات تک‌بعدی سازه از تحلیل عاملی استفاده شده است نه از آماره KMO به در ادامه به سیاق آن‌چه در نگارش تحلیل‌های آماری متداول است آماره KMO را نیز برای نشان دادن توجیه‌پذیری استفاده از تحلیل عاملی ذکر کرده‌اند. نویسندگان اگرچه در صفحه ۱۹ سه گزاره درباره تحلیل عاملی را با نقطه از هم جدا نکرده‌اند و به ظن قریب می‌شده است شیوه نگارش را دال بر کاربرد KMO برای اثبات تک‌بعدی بودن گرفت، اما در صفحه ۱۲ سه گزاره با نقطه از یکدیگر جدا شده‌اند و افزون همان «چون» که محمدرضا طالبان از پیش خود آورده‌اند، اشتباهی فنی را به غلط بر مقاله تحمیل می‌کند.

نقد طالبان درباره این‌که چرا نویسندگان شواهد آماری دال بر تک‌بعدی بودن سازه را ذکر نکرده‌اند درست است. البته این نقدی بر گنجاندن شواهد آماری است و تک‌بعدی بودن سازه را نفی نمی‌کند. دلیلی برای خلاف‌گویی وجود ندارد و برای رعایت ملاحظات مربوط به حجم مقاله، تا حد ممکن هر توضیحی که غیرضروری تشخیص داده شد حذف شده است. این مورد نیز تابع همان ملاحظات بوده است. سخن طالبان درباره کل اعتبار گویه‌ها برای سنجش و بی‌اعتباری یک

نظرسنجی سترون است و بنابراین ضرورتی ندارد یک‌بعدی بودن مجموعه‌ای از گویه‌ها که ایشان بی‌اعتبار می‌پندارند در این جا اثبات شود. اگر اعتبار گویه‌ها پذیرفته شد می‌توانم داده‌ها را در اختیار ایشان قرار دهم تا همه شاخص‌های آماری را ارزیابی کنند.

منتقد یک بام و دو هوا می‌شود

محمدرضا طالبان در نقدی که بر مقاله «مردگی، ممد حیات آکادمی» نوشت در دفاع از وضعیت جامعه‌شناسی ایران، دست به دامن مقایسه میان وضعیت جامعه‌شناسی آمریکا و ایران شد و چنین نتیجه گرفت که وضعیت جامعه‌شناسی در آمریکا نیز مانند ایران مناسب نیست. وی به کتاب جامعه‌شناسی چه عیبی دارد^۱ ویراسته استفن کول (۲۰۰۱) که حاوی ۱۶ مقاله درباره وضعیت جامعه‌شناسی در آمریکا است ارجاع می‌کند و در جایی می‌نویسد «... لیست نتایج یک پیمایش را گزارش نموده است که از دیدگاه رؤسای دانشگاه‌های آمریکا، جامعه‌شناسی چه از حیث کیفیت اساتید و چه از حیث کیفیت دانشجویان در رتبه آخر رشته‌های دانشگاهی قرار داشته است. هوبر نتیجه می‌گیرد که اکثر رؤسای دانشگاه‌ها فکر می‌کنند که از حمایت‌شان از رشته جامعه‌شناسی چیز زیادی عایدشان نمی‌شود.» این درست نیست که تصور کنیم نظر رؤسای دانشگاه‌ها در آمریکا – که شاید اکثریت آن‌ها اصلاً جامعه‌شناسی ندانند – درباره کیفیت اساتید و دانشجویان می‌تواند معتبر باشد اما نظر اساتید و دانشجویان جامعه‌شناسی در ایران نمی‌تواند مبنایی برای داوری درباره آموزش جامعه‌شناسی باشد.

نقد بر ترکیب گویه‌ها

بخشی از نقد طالبان متوجه کلمات به‌کار رفته در گویه‌هاست. گویه‌ای که درباره «وقت کافی و دیالوگ علمی بین استاد راهنما و دانشجو» می‌پرسد بر این مفروض بنا شده که تخصیص وقت کافی از سوی استاد راهنما یا مشاور، نهایتاً به دیالوگ بین استاد و دانشجو منتهی می‌شود و برای چنین دیالوگی وقت تخصیص داده می‌شود. درخصوص گویه «انگیزه یادگیری و اخلاق علمی در نوشتن پایان‌نامه در دانشجو» اگرچه مفروض این بوده که انگیزه یادگیری بالا با رعایت اخلاق علمی نسبتی دارد، ولی اساس نقد طالبان بر دو وجهی بودن آن‌چه در این گویه مد نظر است صحت دارد.

^۱ https://books.google.com/books?id=RgJ3_6g3Z2kC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

سخن آخر

مدافعه‌های روش‌شناختی ارزشمند هستند و علم را گریزی از توجه به آن‌ها نیست، اما این گونه دقت‌ها اگر مجهز به بینش‌های نظری و هم‌چنین آگاهی بر محدودیت‌های اجرایی محققان نشوند و کاربست‌ها و بینش‌های برآمده از پژوهش‌ها در نظر گرفته نشوند، داوری درباره پژوهش‌ها و ارزش آن‌ها به خطا خواهد رفت. من به علاوه تلاش کردم نشان دهم که محمدرضا طالبان به هر دلیل تمایل داشته‌اند مدعاهای نویسندگان و عبارات مقاله - ادعاهای نویسندگان درباره یافته‌ها یا جملات درباره ویژگی‌های فنی و آماری - را آن‌چنان بخوانند که ذهنیت‌شان درباره مقاله ایجاب می‌کرده است. چند نکته را دیگر را هم باید درباره آن‌چه محمدرضا طالبان ذکر کرده‌اند مد نظر داشت:

۱. به همان اندازه که ساده‌سازی موضوعات و پدیده‌های پیچیده امری خطرناک است، پیچیده‌سازی موضوعاتی ساده نیز می‌تواند منتهی به بی‌راهه‌هایی شود که تنها به اتلاف وقت و منابع می‌انجامد. لحاظ کردن برخی مفروضات که در این نقد به آن‌ها پرداختیم، به محقق اجازه می‌دهد بدون پیچیده‌سازی‌های ناشی از الزامات سنجش عینی، ارزیابی قابل اتکایی از وضعیت یک رشته آموزشی داشته باشد و این همان منطق مندرج در ارزیابی درونی است. محقق به این ترتیب انرژی، هزینه و زمان خود را صرف فرایندهایی که در نهایت ممکن است به نتایج واحدی بینجامند نمی‌کند.
۲. بر خلاف آنچه که از محتوای نقد محمدرضا طالبان استنباط می‌شود، معرفت عامه واقعیتی یک‌دست و یک‌پارچه نیست که بتوان درباره اعتبار یا عدم اعتبار آن در ارتباط با شناخت واقعیت به سهولت و قاطعیت قضاوت کرد. بسته به موضوع و این‌که کدام بخش از عامه مورد نظر باشد می‌توان قضاوت‌های متفاوت درباره اعتبار یا عدم اعتبار دانش عامه درباره واقعیت داشت. نمی‌توان با طرح این‌که معرفت عامه معرفتی فاقد اعتبار است بدون توجه به زمان، مکان، موضوع و ترکیب افرادی که این معرفت از آن‌ها حاصل شده است نسبت به اعتبار یا عدم اعتبار سخن گفت. یک‌دست کردن اقشار و گروه‌های مختلف مردم بدون توجه به موضوع مورد بررسی و میزان دانش آن‌ها از واقعیت و نهایتاً اعتبارزدایی از معرفت آن‌ها برای شناخت واقعیت، همانند اقدامی که توسط ناقد محترم صورت گرفته، نه تنها توجیه‌پذیر نیست بلکه به نظر خطای علمی فاحشی به نظر می‌رسد که متخصصین علوم اجتماعی را از منابع داده‌ای ارزشمند و وسایلی در دسترس برای شناخت واقعیت محروم می‌نماید. از قضا برای شناخت واقعیت در برخی موضوعات نه تنها بایست از دانش عامه حذر کرد، بلکه باید به آن پرداخت و از آن استفاده نمود. از همین منظر

نویسندگان مقاله مورد بررسی، معتقدند که معرفت عامه اساتید و دانشجویان جامعه‌شناسی پیرامون وضعیت خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران تا زمان کسب شناختی دقیق‌تر و عمیق‌تر نسبت به این موضوع، نه تنها بی‌اعتبار نیست بلکه قابل اتکا نیز هست.

۳. این پژوهش از چهار منبع داده در جهت کسب شناخت نسبت به کیفیت خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران استفاده کرده است: اظهار نظرهای صورت گرفته از سوی جامعه‌شناسان در تمامی سال‌های گذشته درباره کیفیت خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران که در نشریات عمومی و مقالات انعکاس یافته؛ داده‌های حاصل از پرسش‌نامه‌های ارسالی برای اعضای انجمن جامعه‌شناسی ایران؛ داده‌های حاصل از مصاحبه‌های صورت گرفته با اساتید و دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های مختلف و معتبر کشور و تجربیات زیسته نویسندگان که بخش قابل توجهی از عمر آکادمیک خود را در درون نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران در کسوت دانشجوی و معلم سپری نموده‌اند. اما در نقدهای محمدرضا طالبان سایر منابع گردآوری داده نادیده گرفته شده و انتقادات در بخش اعظم موارد به داده‌های حاصل از پرسش‌نامه متمرکز شده است.

۴. بر خلاف آنچه محمدرضا طالبان به نویسندگان نسبت داده‌اند، مقاله مورد نقد پایان راه نیست، بلکه شناختی کلی نسبت به واقعیت بیرونی است که در دو جهت می‌تواند ادامه یابد. این شناخت از واقعیت اگر پذیرفته شود مرحله بعد تبیین پیدایش این وضعیت است و اگر پذیرفته نگردد می‌تواند بازسنجی آن در جهت کسب شناختی عمیق‌تر و دقیق‌تر نسبت به واقعیت و موضوع انتخاب شده در دستور کار قرار گیرد. نویسندگان مدعی ارائه شناخت‌هایی کامل درباره وضعیت آموزش جامعه‌شناسی نیستند اگرچه طالبان چنان می‌نویسد که گویی مقاله متضمن چنین ادعایی است.

۵. این واقعیت در کل مقبول است که کیفیت آموزش‌ها در دانشگاه‌های دولتی عموماً از سایر دانشگاه‌های کشور بهتر است، بنابراین هنگامی که وضعیت در دانشگاه‌های دولتی از منظر اساتید نامناسب باشد به مراتب در دانشگاه‌های آزاد و پیام نور جز در موارد استثنا، با وضعیت نامناسب‌تری روبرو خواهیم بود و از این‌رو می‌توان چنین استدلال کرد که اگر وضعیت آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های دولتی نامناسب باشد در سایر دانشگاه‌ها، جز در موارد استثنا، به مراتب نامناسب‌تر خواهد بود.

قرائت کردن متن مقاله به شیوه‌ای که منتقد مایل به آن است، روش مناسبی برای نقد نیست. من نقد ایشان را علی‌رغم احترام نهادن به نفس این عمل، تلاش برای تجلیل روش می‌دانم البته به قیمت نفی همه بینش‌هایی که چون فقط با عینک روش به متن ننگریم، خود را آشکار می‌کنند.

منابع

- ایسیا (مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران) (۱۳۹۳)، *پیمایش ملی تدین اسلامی ایرانیان*، سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۱)، *ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی*، تهران: انتشارات سمت.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۰)، *بررسی پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی انقلاب از دیدگاه جامعه‌شناسی علم*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۹)، *ارزیابی تأثیرات اجتماعی*، انتشارات جامعه‌شناسان.
- فاضلی، محمد (۱۳۹۴)، «مردگی، ممد حیات آکادمی: آسیب‌شناسی کم‌جانی علوم اجتماعی در آکادمی ایران». *اندیشه پویا*، سال چهارم، شماره ۲۹، صص. ۸۹-۹۱.
- فاضلی، محمد و همکاران (۱۳۹۴)، «یک ارزیابی درونی از کیفیت خروجی نظام آموزش جامعه‌شناسی در ایران»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره شانزدهم، شماره ۲، صص. ۳-۲۴.
- Cole, Stephen. (2001) *What's Wrong with Sociology*. New Brunswick, NJ: Transaction.