

چالش‌های آموزش علوم اجتماعی در ایران

محمود شارع‌پور^۱

محمد رضا سلیمانی بشلی^۲

چکیده

مطالعه و بررسی پدیده‌های انسانی ویژگی خاص علوم اجتماعی است و از آنجا که این پدیده‌ها دارای ابعاد پیچیده و چندبعدی‌اند، علوم اجتماعی جایگاه و اهمیت ویژه‌ای در زندگی روزمره می‌یابد. از این رو، مقاله حاضر درصدد است که زوایای پنهان ناکارآمدی مدرسان و متولیان امر آموزش علوم اجتماعی در ایران را تحلیل کند.

در این پژوهش، چالش‌های اصلی آموزش علوم اجتماعی در ایران به شش دسته تقسیم‌بندی شدند: چالش‌های مربوط به حوزه روش تدریس، سطح آموزش معلمان، ارزشیابی و شیوه‌های آن در دروس علوم اجتماعی، ترغیب دانشجویان به تفکرات انتزاعی محض، یکسان‌بودن نحوه آموزش علوم اجتماعی و علوم پایه، و ضعف تکنولوژی آموزشی.

در بخش نتیجه‌گیری، با تأکید بر این امر که تقویت بینش جامعه‌شناختی در بهبود کیفیت آموزش علوم اجتماعی در ایران تأثیر مستقیم دارد، سه راهکار برای ایجاد و تقویت چنین بینشی ارائه شده است.

واژگان کلیدی: علوم اجتماعی، آموزش، روش تدریس، چالش‌های آموزش، بینش جامعه‌شناختی.

۱. دانشیار دانشگاه مازندران sharepour@yahoo.com

۲. مدرس دانشگاه مازندران

..... جای رشک است که مشیت خداوند بر آن بوده که مسائل آسان نصیب
فیزیکدانان باشد (لیو و مارچ،^۱ ۱۹۷۵).

با نگاهی به تقسیم‌بندی‌های رایج در زمینه علم از گذشته تا کنون، می‌توان جایگاه علوم اجتماعی و به‌ویژه جامعه‌شناسی را دریافت تا قضاوت بهتری در مورد تأثیر این رشته علمی در روند رشد اجتماعی افراد یک جامعه داشت. سوروکین جامعه‌شناس معتبر در یک تقسیم‌بندی، علوم را به سه دسته مکانیک، ارگانیک و فوق‌ارگانیک طبقه‌بندی می‌کند و جامعه‌شناسی جزء علوم ارگانیک محسوب می‌شود. از این منظر، نمودهای اجتماعی و فرهنگی در حقیقت نمودهای روح و ذهن‌اند که تکامل یافته‌اند. به نظر سوروکین، حقایق اجتماعی یا سوپرارگانیک محصول کنش متقابل افراد انسانی هستند (ساروخانی، ۱۳۸۰: ۴۳)، که مطالعه آنها موضوع علوم اجتماعی و خاصه جامعه‌شناسی است.

در تقسیم‌بندی دیگری، علوم در دو طبقه تفریدی و تعمیمی قرار می‌گیرند که علوم اجتماعی جزء علوم غیرتعمیمی یا تفریدی است (کوزر، ۱۳۷۲: ۵۷). در حالی که تجربه‌گرایان سعی می‌کنند علوم اجتماعی و خصوصاً جامعه‌شناسی را در ردیف علوم تجربی و تعمیمی قرار دهند، واقع امر اینطور نیست. در دیدگاه یاسپرس تفاوت علوم اجتماعی و علوم طبیعی در این است که علوم انسانی و اجتماعی، تفهم‌پذیر و تبیین‌ناپذیرند در حالی که علوم طبیعی تبیین‌پذیر و تفهم‌ناپذیرند (همان، ۴۳). در علوم اجتماعی در مورد چگونگی رخدادها و مسائل اجتماعی در شرایط مختلف همواره باید به چهار جنبه توجه کرد که شامل تعدد و تکثر عوامل، کمون و اشتراک عوامل، تضاد عوامل نسبت به هم و خاصیت رسانایی علی عوامل نسبت به هم است. این ویژگی، علوم اجتماعی را خاص‌تر از سایر علوم می‌کند؛ چراکه تنها پدیده‌های انسانی‌اند که دارای ابعاد پیچیده و چندبعدی‌اند و در حوزه علوم

1. Lave & March

اجتماعی تحلیل می‌شوند. در حالی که انسان در مرتبه یک واحد فیزیولوژیکی موضوع مطالعه زیست‌شناسان و آناتومیست‌ها، انسان در مرتبه یک واحد اخلاقی موضوع مطالعه الهیون و علمای اخلاق و انسان در مرتبه یک واحد روان‌شناختی موضوع مطالعه روان‌شناسان و روان‌کاوان و روان‌پزشکان است، علوم اجتماعی توجه خود را به انسان به منزله یک واحد اجتماعی معطوف داشته است. به این معنی که انسان در کنش و واکنش با دیگران و محیط اجتماعی است. بر این اساس، هدف علوم اجتماعی واداشتن افراد به مطالعه عینی و موشکافانه زندگی اجتماعی و مواجه کردن افراد با اندیشه‌ها، کنش‌ها و مسائل پیرامونشان در بهترین حالت است. با توجه به این مقدمات، می‌توان به جایگاه علوم اجتماعی در تأثیرگذاری بر جامعه و افراد انسانی در مقام کنشگران اجتماعی و عاملان روابط اجتماعی پی‌برد. بنابراین، آموزش علوم اجتماعی و فراگیری آن یک ضرورت است.

طرح مسأله

بسیاری از آموزش‌ها و یادگیری‌ها از طریق تعاملات اجتماعی صورت می‌گیرد (فونتانو، ۱۳۸۵: ۱۵). علوم اجتماعی و به‌ویژه جامعه‌شناسی شیوه تفکر، نگرستن به جامعه و پژوهش درباره آن است. می‌دانیم که جامعه متشکل از قشرهای مختلف است و افراد در سطوح متفاوت و متمایز، در کنار یا روبه‌روی هم در حال کنش‌های غالباً جمعی هستند. سنین نوجوانی اساس و بستر اجتماعی شدن اعضای یک جامعه است و نسبت به این مهم باید توجه ویژه نشان داده شود. دوره نوجوانی با ویژگی‌هایی چون پدیداری روحیه استقلال، تفکر و تصمیم مستقل، مسئولیت‌پذیری، برقراری ارتباط صحیح و گسترده با دیگران، آینده‌نگری و بازاندیشی در مسائل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی از سایر دوره‌ها متمایز می‌شود. نوجوان برای دستیابی به آنها و ورود به دنیای بزرگترها نیازمند به کسب تجربه و مهارت‌های اجتماعی است. نیازمند آن است که بداند کیست، چگونه می‌شناسد، چگونه انتخاب و چگونه عمل می‌کند؟ در چنین شرایطی کسب این مهارت‌های اجتماعی تنها با زندگی عملی در جامعه و از طریق تجربه امکان‌پذیر نیست و احتمالاً حصول اطمینان‌بخش

همه این مهارت‌ها امری بسیار دشوار است. بنابراین، نوجوان نیازمند علمی است که به او کمک کند تا به مسائل و موضوعات اجتماعی پیرامون خود از دریچه جدیدی بنگرد و شناخت بهتری از جامعه پیدا کند و به اندیشیدن، پژوهیدن و مطالعه زندگی اجتماعی به گونه‌ای نظام‌یافته و دقیق تشویق شود. علوم اجتماعی و مشخصاً جامعه‌شناسی شاید بیشترین توان بالقوه را برای این کار داشته باشد. از این رو، باید در تربیت نوجوانان به عنوان هسته اصلی جامعه، برنامه‌ریزی و آینده‌نگری بهتری کرد. نوجوانی سن تحصیل در دوره متوسطه در سیستم آموزش و پرورش در ایران را شامل می‌شود. دغدغه نظام آموزشی در هر جامعه‌ای تربیت اجتماعی و به حداکثر رساندن روحیه اجتماع‌پذیری برای تحقق اهداف عالی در تشکیل یک اجتماع سالم است.

آنچه آمد مطالبی بود درباره اهمیت و نقش علوم اجتماعی در طراحی جامعه سالم از طریق بیان اهداف و منابع آن در دوره آموزش عمومی و به‌ویژه در دوره متوسطه برای تربیت نسل آینده. اما نکته مهم در این است که از دانسته‌های یک جامعه باید بایسته‌های آن بیرون بیاید تا جامعه سالمی از طریق افراد سالم تولید شود. لذا هدف در برنامه دوره متوسطه، تربیت شهروندانی شایسته و نیز انسان‌هایی آگاه از مسائل اجتماعی و برخوردار از روحیه پژوهشگری، خلاقیت، نقادی و توانمندی‌های لازم در تحلیل موضوعات و مسائل اجتماعی و کاربرد آن در زندگی شخصی و اجتماعی است. این مهم جزو اهداف آموزش علوم اجتماعی است.

رویکردی که در تدوین اهداف و سازماندهی محتوا و تجربیات یادگیری فرد در کتب علوم اجتماعی انتخاب شده است، دارای اهداف و ویژگی‌های زیر است که عبارت‌اند از:

۱. مشارکت فراگیر در امر یادگیری
۲. نگرش سیستمی فرد به جامعه و مسائل آن
۳. تأکید بر مفاهیم اساسی و روش‌ها به جای انتقال انبوه واقعیت‌های علمی
۴. پرورش معیارها و نگرش‌های مطلوب انسانی
۵. ارتباط با زندگی روزمره و محیط اجتماعی

۶. توسعه تدریجی محیط اجتماعی

۷. ترغیب فرد برای اصلاح و تغییر جامعه

۸. توجه به نیازهای فرد و جامعه

با توجه به اصول مداومت و فزاینده‌گی در برنامه‌ریزی درسی که توالی و پیچیدگی تدریجی مفاهیم را می‌طلبد، محتوای آموزش دروس علوم اجتماعی باید با توجه به توان ذهنی، گرایش‌ها، علایق و نیازهای فراگیران و میزان همبستگی آن با محتوای آموزشی این دروس منطبق و هماهنگ باشد. گرچه نوع، نحوه و محتوای دروس علوم اجتماعی باید بر اساس سه قلمرو مشخص تعیین شود:

۱. قلمرو شناختی که صرفاً با فعالیت‌های ذهنی فراگیران در ارتباط است.

۲. قلمرو مهارتی که با مهارت‌ها و توانایی‌های عملی مرتبط است.

۳. قلمرو ارزشی که جنبه عاطفی دارد و نگرش‌ها و طرز تلقی‌های اجتماعی افراد را نشان می‌دهد.

بحث اساسی بر سر تدوین این قلمروها با هر کیفیت و ویژگی عام و خاص نیست بلکه چگونگی آموزش این دروس برای دست یافتن به خواسته‌ها و انتظارات فوق بسیار اهمیت دارد.

متأسفانه اغلب مترجمان ایرانی متون خارجی، دو واژه Education و Training را مترادف می‌پندارند و آن را آموزش ترجمه می‌کنند. این در حالی است که قلمرو معنایی و مصداقی این دو واژه با هم متفاوت‌اند. واژه Education غالباً به مفهوم آموزش و پرورش عمومی است که رسالت آن افزایش توان علمی افراد و ایجاد دانش (Knowledge) در آنهاست. در حالی که واژه Training (با الهام از مسیر حرکت قطار) به نوعی از آموزش کاربردی توجه دارد که در آن، مقصد و هدف خاصی از آموزش دنبال می‌شود که آن هدف، ایجاد مهارت و توانش (Skill) در افرادی است که مسئولیت شغل خاصی را به عهده دارند (خاکی، ۱۳۸۸) یا به عهده خواهند گرفت. بی‌تردید آموزش دروس علوم اجتماعی در سیستم دانشگاهی و به‌خصوص آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های ما باید بر مبنای آموزش از

نوع **Training** دنبال شود. تنها در این صورت است که انتظارات تعریف‌شده در سه قلمرو فوق‌عملی و به‌بستر جامعه تزریق می‌شود. البته بر این نکته هم باید تأکید کرد که آموزش علوم اجتماعی نباید فقط محدود به رشته علوم انسانی شود بلکه گستره آن باید همه رشته‌های دانشگاهی را فراگیرد؛ چراکه این علم متفاوت از همه علوم است و مبنای یک زیست اجتماعی سالم را به اعضای جامعه آموزش می‌دهد.

در این زمینه، باید به منابعی توجه شود که بر اساس شناخت و بهره‌گیری از آنها بتوان به سوی دستیابی به اهداف مورد نظر حرکت کرد. اولین منبع جامعه است. در هر جامعه ویژگی‌هایی وجود دارد که باید محور کار قرار گیرد. این محورها عبارت‌اند از: اول، ارزشهای خاص و عام، مسائل اجتماعی و تحولات اجتماعی هستند. دوم، فراگیران به عنوان منبع یادگیرنده که عاملان کنش در همه سطوح‌اند. و سوم، دانش که مربوط به زندگی اجتماعی و پدیده‌های اجتماعی و روابط بین این پدیده‌ها یا علم اجتماعی است (فونتانو، ۱۳۸۵: ۱۷).

لذا برای تأثیرگذاری علم اجتماعی در جامعه پذیرکردن افراد یک جامعه، باید تلاش عالمانه و آسیب‌شناسانه کرد. اما سؤال این است که چه چالش‌هایی در این راه ممکن است ایجاد شود؟ آیا در زمینه آموزش علوم اجتماعی موانع جدی وجود دارد؟ مسأله مورد نظر در این نوشتار طرح موانع و چالش‌های آموزش علوم اجتماعی در مسیر تحقق اهداف یادشده است. بدین منظور سعی شده است زوایای پنهان ناکارآمدی مدرسان و متولیان امر آموزش علوم اجتماعی در ایران تحلیل شود.

روش‌شناسی

هدف اصلی این بخش، شرح مؤلفه‌های روش‌شناختی تحقیق حاضر است که با رعایت آن‌ها تحقیق چارچوب روش‌شناسانه علمی یافته است. بر مبنای یک روش‌شناسی کلی علوم اجتماعی، در این گونه بررسی‌ها، روش‌ها و تکنیک‌های خاصی مانند مطالعه اسنادی، بررسی در شرایط میدانی با پرسش از دبیران و حتی دانش‌آموزان، بررسی‌های پیمایشی با استفاده از

پرسشنامه‌ها یا مصاحبه‌های استاندارد شده، مصاحبه‌های عمیق و تحلیل محتوای کارهای قبلی به کار برده می‌شود. روش تحقیق پژوهش حاضر مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای به همراه استفاده از تجربیات آموزشی نویسندگان مقاله است که ترکیبی از تجربه آموزشی و تدریس در دانشگاه و مدرسه را دربردارد.

تحلیل نظری از وضع نامناسب علوم اجتماعی در بعد آموزش

در بحث تئوری‌های جامعه‌شناسی علم، سه رویکرد متمایز برای تجزیه و تحلیل مسائل مربوط به علم در حالت عام و چالش‌ها و موانع موجود در زمینه آموزش علوم اجتماعی به طور خاص وجود دارد.

الف- رویکرد برون‌گرا

مطابق این رویکرد، برای جستجوی موانع آموزش علوم اجتماعی نیاز است که به حوزه خارج از فضای اجتماعی علم رجوع شود. به نظر بلوم، با قبول این فرض، فهم ابعاد شناختی و اجتماعی علم تحت تأثیر عوامل خارج از علم میسر است و از این رو، علم مقوله‌ای مستقل نیست بلکه تحت تأثیر عوامل فرهنگی و اجتماعی بیرون از خود قرار دارد. در این دیدگاه، علم هم در وجه شناختی و هم در وجه اجتماعی‌اش باید تماماً یا تا حد زیادی تحت تأثیر عوامل خارج از خود فهم شود. این نظر جامعه‌شناسان را اعم از آنان که درک پدیده‌ها را در ساختار کلی اجتماعی - اقتصادی ریشه‌یابی می‌کنند (از جمله مارکسیست‌ها) و کسانی که ریشه آن را در فرهنگ، هنجارهای کلی جامعه یا ایدئولوژی جست‌وجو می‌کنند (شامل پارسنز و مرتون در اوائل و بعضی از مارکسیست‌های جدید) متحد می‌کند (توکل، ۱۳۷۰: ۷۰-۶۹). در این رویکرد، موانع بیشتر جنبه بیرونی و جبری دارند.

ب- رویکرد درون‌گرا

این رویکرد از دهه ۱۹۶۰ به بعد در حوزه تخصصی جامعه‌شناسی علم پدیدار شد. در این رویکرد، فعالیت علمی در قالب مفهوم اجتماع علمی تحلیل می‌شود. اجتماع علمی مفهومی محوری در رویکرد درون‌گراست (شارع‌پور، ۱۳۸۱: ۶۴). به عبارت دیگر، در این رویکرد

مسأله تعیین واقعیت‌های علمی که تحت تأثیر عوامل درونی فضای علم قرار دارند مطرح است (جان‌علی‌زاده، ۱۳۷۵: ۲۲). فرض اساسی در این رویکرد این است که چالش‌های سر راه آموزش علوم اجتماعی از درون اجتماع علمی است. از صاحب‌نظران برجسته این پارادایم فکری می‌توان به مایکل مولکی و توماس کوهن اشاره کرد (جان‌علی‌زاده و سلیمانی، ۱۳۸۸). در این رویکرد، موانع بیشتر جنبه درونی دارند.

ج- رویکرد تلفیقی

بر اساس رویکرد تلفیقی، برای مطالعه تغییر و تحولات علمی باید هر دو نوع عوامل اجتماعی داخل و خارج از اجتماع علمی تجزیه و تحلیل شوند و جبریت و تعیین ناشی از هر دو حوزه هستند و هر گونه تفسیر و توجیه فعالیت‌های علمی بدون در نظر گرفتن یکی از دو حوزه بیرون یا درون اجتماع علمی، جامع و مانع نیست. از صاحب‌نظران برجسته در این پارادایم می‌توان به ماکس شلر، رابرت مرتون، کل و محمد عبدالسلام اشاره کرد (همان).

بر اساس تحلیل نظری، می‌توان پذیرفت که موانع و چالش‌های احتمالی آموزش علوم اجتماعی در ایران به هر سه رویکرد تعلق داشته و در مجموع به ناکارآمدی علوم اجتماعی و خصوصاً جامعه‌شناسی کمک کرده است. علوم اجتماعی و خصوصاً جامعه‌شناسی در ایران، در معرض نقدهای بسیاری بوده است. بررسی تفصیلی نقدهای وارد بر جامعه‌شناسی ایران، نشان داده است که این انتقادات در نهایت جامعه‌شناسی ایران را ناکارآمد می‌کنند (فاضلی، ۱۳۸۰، ۱۳۸۶). تلقی‌های متفاوتی از ناکارآمدی جامعه‌شناسی در ایران ارائه شده است؛ ناکارآمدی را گاه به فقدان توانایی در بررسی مسائل اجتماعی جامعه ایران و ناکامی در حصول نظریه و بسط گزاره‌های نظری تبیین‌کننده وضعیت جامعه ایران تعبیر کرده‌اند (آزاد ارمکی، ۱۳۷۸، صص. ۸۷-۸۲). گاهی نظریه تبیین‌کننده وضعیت جامعه ایران را نظریه بومی خوانده و ناکامی در ایجاد نظریه بومی را مصداق ناکارآمدی تلقی کرده‌اند (کچوییان، ۱۳۷۳). فقدان روش علمی انجام مطالعات اجتماعی نیز صورتی از ناکارآمدی تلقی شده است (طالب، ۱۳۷۵ و ۱۳۷۲). برخی نیز تقلیل‌گرایی روش‌شناختی-هم به معنای تأکید بر روش‌های کمی و غفلت از روش‌های کیفی و هم به معنای استفاده محدود از ظرفیت‌های گسترده ابزارهای

روش‌شناختی - را مصداق ناکارآمدی جامعه‌شناسی ایران می‌دانند (عبداللهی، ۱۳۷۵؛ تنهایی، ۱۳۷۲). شیوه نامناسب سازماندهی تحقیقات اجتماعی نیز صورت دیگری از ناکارآمدی دانسته شده است (عبدی، ۱۳۷۲، صص. ۵-۲۵۴). برخی بر این باورند که ناکارآمدی جامعه‌شناسی ایران نتیجه بررسی نکردن همه جوانب حیات اجتماعی در ایران است و به عبارتی حوزه‌هایی هستند که جامعه‌شناسی ایران به آن‌ها توجه کافی نداشته است (توکل، ۱۳۷۳، ص. ۱۴). با در نظر گرفتن شمار فراوانی از انتقادات یادشده، می‌توان ناکارآمدی در جامعه‌شناسی ایران را حول چهار محور جمع‌بندی کرد (فاضلی، ۱۳۸۶، ص. ۲۳):

۱. ناکارآمدی یعنی ناتوانی در تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی اساسی یا حل آن‌ها
۲. ناکارآمدی یعنی فقدان قدرت تدوین نظریه‌ای برای تبیین پدیده‌های اجتماعی در ایران

۳. ناکارآمدی یعنی پیروی نکردن از اصول روش علمی در انجام تحقیقات

۴. ناکارآمدی یعنی نبود توجه یکسان به همه جوانب حیات اجتماعی در ایران

نقد محتوای آموزشی نیز راهبردی برای تبیین ناکارآمدی جامعه‌شناسی ایران بوده است. عبدالعلی لهسایی‌زاده بر آموزش علوم اجتماعی در ایران ایرادهایی وارد کرده است. بخش‌هایی از آن‌ها به برنامه درسی در حوزه دانشگاه مربوط هستند که عبارت‌اند از: تغییر برنامه‌های درسی و سردرگمی، حجم نامتناسب دروس، خشک و بعضاً انتزاعی بودن دروس، گرایش به تعیین محتوای دروس و کتب ثابت، روش تدریس نادرست، حجم زیاد واحدهای درسی دانشجوی در هر نیمسال، کم‌رنگی پژوهش در آموزش (لهسایی‌زاده، ۱۳۷۵). در سیستم آموزشی در دانشگاه، نامنسجم بودن رویه آموزش علوم اجتماعی، پراکندگی عناوین و نیز موضوعات در آموزش علوم اجتماعی از پایه در ایجاد یک برداشت واحد از جامعه‌شناسی و اثر آن در زندگی اجتماعی اشکالات فراوانی به وجود می‌آورد.

وضعیت استادان و دانشجویان جامعه‌شناسی ایران و نقدهای وارد بر کمیت و کیفیت این دو گروه نیز در کنار بقیه عوامل برای ارائه تبیینی برای ناکارآمدی جامعه‌شناسی ایران تحلیل شده است (آزاد ارمکی، ۱۳۷۸، صص. ۳۲-۳۳؛ عبداللهی، ۱۳۷۵، ص. ۸۵؛ حاضری، ۱۳۷۶،

صص. ۳۱-۱۳۰؛ کتبی، ۱۳۷۲، ص. ۲۸۴).

در این خصوص و در یک مقایسه تطبیقی بین دانشگاه و آموزش و پرورش و با تأکید بر اصل آموزش طولی همه علوم مرتبط، می‌توان نقدی جدی از وضع نامناسب آموزش علوم اجتماعی در نظام آموزش و پرورش در مقاطع ابتدایی و راهنمایی و نیز آموزش جامعه‌شناسی در مقطع دبیرستان وارد کرد با این محتوا که افراد مایل به فراگیری جامعه‌شناسی در دانشگاه‌ها، در طی سال‌های تحصیل در نظام آموزش و پرورش، تحت آموزش نامنسجم و با اهداف متعدد، به‌طور بیگانه‌کننده‌ای به یادگیری مفاهیم پراکنده در حوزه علوم اجتماعی مشغول بوده‌اند و این از مهم‌ترین دلایل رویکرد ضعیف دانش‌آموزان به این رشته هنگام ورود به دانشگاه است که خود در ناکارآمدی این رشته بی‌تأثیر نیست.

برای رفع ابهام درباره موضوع طرح شده، باید گفت که در این سیستم آموزشی، نامنسجم بودن رویه آموزش علوم اجتماعی در مقاطع سه‌گانه به صراحت دیده می‌شود، طوری که در مقاطع ابتدایی و راهنمایی با نام تعلیمات اجتماعی و در مقطع دبیرستان با سه عنوان مجزای مطالعات اجتماعی (پایه اول)، جامعه‌شناسی (پایه دوم و سوم) و علوم اجتماعی (پیش‌دانشگاهی) در طول چهار سال به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. پراکندگی عناوین و موضوعات و مطمئناً اهداف متکثر و متعدد در آموزش علوم اجتماعی از پایه، در ایجاد یک برداشت واحد از جامعه‌شناسی و اثر آن در زندگی اجتماعی اشکالات فراوانی به وجود می‌آورد.

ناهماهنگی دیگر در این خصوص، تفاوت‌های اساسی در نوع آموزش دانش‌آموختگان علوم اجتماعی در مراکز تربیت معلم در سیستم آموزش و پرورش برای آموزش دروس علوم اجتماعی با دانش‌آموختگان این رشته در دانشگاه‌هاست. این شکاف هم در سطح استادان هم در سرفصل‌ها و محتوای کتب آموزشی دیده می‌شود. یک دانش‌آموخته‌ی مرکز تربیت معلم براساس درسامه مطالعات اجتماعی تدوین شده توسط مرکز آموزش تربیت معلم کشور تنها با کمتر از ۴۰ تا ۵۰ واحد درسی در رشته مطالعات اجتماعی برای تدریس این درس آماده می‌شود (بقیه واحدها مربوط به دروس تاریخ و جغرافیاست) در حالی که فارغ‌التحصیلان

علوم اجتماعی در دانشگاه در رشته‌های دبیری و غیردبیری حدود ۱۴۰ واحد تخصصی را می‌گذرانند (سرفصل‌های آموزشی، ۱۳۶۲).

مشاهده می‌کنیم که تلاش‌های زیادی برای تعریف نامناسب بودن آموزش جامعه‌شناسی در ایران و نیز برای تبیین علل این وضع صورت گرفته است. اما به‌رغم همه تلاش‌های انجام‌شده، به نظر می‌رسد کماکان این سؤال بی‌پاسخ مانده است. هر گونه بحث درباره ناکارآمدی علوم اجتماعی در ایران به این بستگی دارد که هدف علوم اجتماعی را چه چیزی تعریف کنیم. تنها در این صورت است که می‌توان فاصله وضع موجود تا هدف را سنجید و از ناکارآمدی سخن گفت. بنابراین، به نظر می‌رسد بعد از سال‌ها بحث درباره ناکارآمدی آموزش علوم اجتماعی را، باید از نو آغاز کرد و این بار به هدف آموزش علوم اجتماعی پرداخت. تنها در این صورت است که سؤال از توسعه، کارآمدی و بقیه مباحث مرتبط با علوم اجتماعی معنادار خواهد شد. ضرورتی ندارد که فقط یک هدف برای علوم اجتماعی و آموزش آن در ایران ارائه شود. لیکن ضروری است که بحث ناکارآمدی را از این به بعد با دقت تحلیلی بیشتری مد نظر قرار دهیم و به عوض آنکه واژه ناکارآمدی را درباره کل علوم اجتماعی ایران به کار ببریم، در زمینه هدفی که برای علوم اجتماعی تعریف می‌کنیم از آن استفاده کنیم. تبیین‌ها نیز به همین ترتیب بر مبنای نوع فاصله وضع موجود با وضع مطلوب در ابعاد مختلف علوم اجتماعی ایران قابل بررسی و تأمل هستند.

موانع و چالش‌های کلاسیک آموزش علوم اجتماعی

به طور کلی علوم اجتماعی از همان بدو پیدایش دارای دو دسته مشکل بوده است؛ مشکل اول مربوط می‌شود به نوع هدف یا اهداف خاصی که تحقق آنها دلیل برای ظهور این علم بوده است، خواه اهداف نظری و خواه اهداف عملی. از دیدگاه مکتب انتقادی یا فرانکفورت هدف جامعه‌شناسی، نقددرمانی است در باره امور جامعه. بوردیو جامعه‌شناسی را ورزش مبارزه می‌داند. از نظر او رسالت جامعه‌شناسان شامل اصلاح، تغییر و بهبود وضع جامعه

است. او با تمام وجود روی حق و در واقع وظیفه روشنفکرانه مردم در زمینه درگیر شدن با سیاست و مباحث روز پافشاری می‌کرد، خواه فقر باشد یا مهاجرت یا جهانی شدن (جنکینز، ۱۳۸۵: ۱۲). مشکل دوم علوم اجتماعی به ماهیت علوم اجتماعی مربوط است. همان موضوعی که دورکیم و وبر دو پرچمدار بزرگ این رشته درباره‌اش قلم‌فرسایی کردند و دو کتاب *قواعد روش جامعه‌شناسی* از دورکیم و *روش‌شناسی ماکس وبر* در این زمینه به چاپ رسیده است. موضوع اصلی این دو کتاب در حقیقت همان چالش ماهیتی علوم اجتماعی است. مشکل ماهیتی یعنی این مسأله که آیا در این علم می‌توان قضاوت ارزشی کرد؟ مسأله ربط ارزشی چگونه قابل‌توجیه است؟ عینیت در علوم اجتماعی چه جایگاهی دارد؟ از این رو، بحث درباره ارتباط دیدگاه‌های جامعه‌شناسی با عقاید ارزشی چالشی ماهیتی محسوب می‌شود. البته یک مشکل ماهیتی دیگری هم وجود دارد که همانا تعارض با ایدئولوژی است. به هر حال علوم اجتماعی فی‌نفسه پرچالش و بحث‌برانگیز هستند. طبیعی است که در راه آموزش این علوم در هر جامعه‌ای از خرد تا کلان چالش‌ها و موانعی وجود دارند. مراد از مانع هر گونه عامل سلبی و ایجابی است که سبب رکود و فتور در نوآوری علمی می‌شود. موانع نوآوری و تولید علم از جهات گوناگون تقسیم می‌شوند که از جمله می‌توان به موانع انفسی یا درونی که مربوط به خود محقق است و موانع آفاقی یا بیرونی که به شرایط اجتماعی، سیستم مدیریتی و ساختار و سیاست‌ها مربوط می‌شود، اشاره کرد (جان‌علی‌زاده و سلیمانی، ۱۳۸۸). در این مقاله، منظور از چالش و موانع چالش‌هایی از نوع دوم است. سه قلمرو آموزش علوم اجتماعی در دوره متوسطه تعریف شده است که عبارت‌اند از:

۱. قلمرو دانش: شامل آشنایی با مباحث علوم اجتماعی و کاربرد آن در تحلیل موضوعات و مسائل اجتماعی به طور اعم (اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی).
۲. قلمرو نگرش‌ها: شامل ایجاد نگرش مثبت نسبت به علوم اجتماعی و کاربرد آن در زندگی فردی و اجتماعی و نیز تعمیق گرایش مثبت به ارزش‌های مطلوب در جامعه.
۳. قلمرو مهارت‌ها: شامل کسب توانایی کاربرد مفاهیم علوم اجتماعی در زندگی اجتماعی و کسب توانایی در تجزیه و تحلیل موضوعات و مسائل اجتماعی و نیز

تقویت مهارت‌های اجتماعی مانند ایجاد رابطه با دیگران، شغل‌یابی، همکاری، احترام نسبت به دیگران و تحمل آرای دیگران (راهنمای برنامه دروس جامعه‌شناسی دوره متوسطه، ۱۳۸۱).

بدین ترتیب، چالش‌های احتمالی پیش روی آموزش علوم اجتماعی نیز شامل هر سه بخش می‌شود. بنابراین سه دسته چالش را می‌توان در این باره مطرح کرد اما از آنجایی که تفکیک معنایی و مصداقی این قلمروها مثل همه مفاهیم و مسائل علوم اجتماعی به راحتی ممکن نیست، به طور کلی به عمده‌ترین چالش‌های مرتبط با این موضوع می‌پردازیم:

۱. چالش‌های اصلی

الف- چالش‌های مربوط به حوزه روش تدریس

تدریس از جهتی کاری ابتکاری و تجربی است و نوآوری و ابداع از رموز موفقیت در این عرصه مهم و حساس به شمار می‌رود، از همین روست که بر آموزش محتوای جدید به شیوه‌های نو و مناسب تأکید می‌شود. استفاده از روش‌های سنتی مانند سخنرانی و توضیح صرف و پرسش و پاسخ کتبی و شفاهی و نیز بسنده کردن به یک روش در سالیان تدریس و به کار نبردن روش‌های جدید و نیز تعدد روش‌های تدریس متناسب با رشته و پایه تحصیلی از مهمترین آفت‌های آموزش علوم اجتماعی است. تأکید بر اصول اساسی در انتخاب و سازمان‌دهی روش‌های تدریس به بهتر شدن چگونگی آموزش علوم اجتماعی در کلاس کمک می‌کند. این اصول عبارت‌اند از:

۱. اصل هماهنگی میان روش تدریس و اهداف آموزشی
۲. اصل هماهنگی میان روش تدریس و محتوا
۳. اصل هماهنگی میان روش تدریس و نحوه ارزشیابی
۴. اصل هماهنگی میان روش تدریس و امکانات آموزشی
۵. اصل هماهنگی میان روش تدریس و خصوصیات دانشجویان
۶. اصل هماهنگی میان روش تدریس با زمان و فضا و جمعیت کلاس

۷. تأکید بر استفاده از روش‌های فعال تدریس مثل حل مسأله، بحث گروهی، پرسش و پاسخ، بارش ذهنی، همیاری از طریق تدریس اعضای تیم و همیاری از طریق کارایی تیم و نیز روش‌های مختلف IT

ب- چالش‌های مربوط به سطح آموزش معلمان

یکی از مهمترین چالش‌ها در آموزش علوم اجتماعی، آموزش سطح پایین و سنتی یا قدیمی معلمان علوم اجتماعی است؛ چه در خصوص آن گروه از معلمان که رشته تدریس‌شان مرتبط با رشته تحصیلی آنهاست و چه معلمان که در این زمینه وضعیت نیمه‌مرتبط یا غیرمرتبط دارند. صلاحیتهای لازم برای تدریس دروس علوم اجتماعی که باید معلم علوم اجتماعی آنها را کسب کند، عبارت‌اند از:

۱. صلاحیتهای شناختی و به طور مشخص سطح آگاهی و شناخت اهداف آموزش این درس، شیوه‌های تدریس، مهارت‌های اجتماعی برقراری رابطه در کلاس، مسائل و مشکلات اجتماعی، مهارت‌های تفکر و طراحی آموزشی.

۲. صلاحیتهای عملکردی شامل طرح درس روزانه و سالانه، مهارت اداره کلاس، سخنوری و...

۳. اخلاق حرفه‌ای شامل روحیه تعلق خاطر، ایجاد مشارکت، احساس مسئولیت، و... در کنار وجود ضعف در زمینه این ویژگی‌ها، مسائل اساسی‌تری شامل نداشتن تسلط بر مفاهیم اساسی و مبانی نظری مباحث، استفاده نکردن از سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای کامپیوتری برای آموزش را باید افزود. لذا تقویت سطح آموزش دانشجویان از راه‌های زیر امکان‌پذیر است:

۱. برگزاری دوره‌های آموزش عملی به منظور برقراری رابطه بین نظر و عمل
۲. تولید و توزیع فیلم‌های آموزشی بر اساس واقعیتهای اجتماعی
۳. برگزاری جلسات سخنرانی، سمینارها، نمایشگاه‌های آموزشی در زمینه آموزش علوم اجتماعی
۴. تقویت انجمن‌های علمی و تخصصی

ج- چالش مربوط به ارزشیابی و شیوه‌های آن در دروس علوم اجتماعی

ارزشیابی^۱ از نظر لغوی به معنی داوری، قضاوت و تعیین ارزش یا کیفیت چیزی است و از نظر اصطلاحی ارزشیابی یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است (آقاحسینی، ۱۳۸۶). ارزشیابی فرایندی است که از طریق آن دربارهٔ ارزش، مطلوبیت، مؤثر بودن یا کیفیت چیزی طبق ملاک‌ها و مقاصد معین قضاوت و داوری می‌شود، به این منظور که تعیین کند هدف‌های مورد نظر به چه میزان تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند. ارزشیابی یکی از ارکان مهم آموزش و پرورش برای کنترل و نظارت بر تغییرات رفتاری دانش‌آموزان و در کل، نظارت بر کارایی سایر عناصر آموزش و پرورش (هدف، برنامه، روش و ...) است. بنابراین، سنجش و ارزشیابی مهارت‌ها و نگرش‌ها در حین آموزش و در پایان آن میزان تحقق اهداف آموزشی را مشخص خواهد کرد (رستگار، ۱۳۸۳). ارزشیابی یکی از کارکردهای مدیریت برای ایجاد جو یادگیری اثربخشی است که در نهایت منجر به تحقق اهداف آموزشی و پیشرفت تحصیلی می‌شود (هنسن، ۱۳۷۶). بارتون و کیفر^۲ (۲۰۰۲) ارزشیابی را یکی از ضروری‌ترین کارکردهای استادان علوم اجتماعی در کلاس درس می‌دانند.

استادان علوم اجتماعی باید برای کیفیت‌بخشی به آموزش، ضمن توجه به هدف‌های آموزشی در هر سه حوزهٔ یادگیری، از روش‌های فعال تدریس و ارزشیابی مستمر و روش‌های جدید سنجش اندازه‌گیری استفاده کنند. در این باره چند نکته در قالب چالش‌های احتمالی در مسیر آموزش علوم اجتماعی قابل طرح است:

۱. استفاده نکردن استادان علوم اجتماعی از ارزشیابی مستمر برای کیفیت‌بخشی به تدریس مفاهیم علوم اجتماعی.

-
1. Evaluation
 2. Borton & Kiffer

۲. بی‌توجهی استادان علوم اجتماعی به ایجاد جو یاددهی - یادگیری مناسب در کلاس درس برای کیفیت‌بخشی به تدریس مفاهیم علوم اجتماعی. راگ^۱ (۲۰۰۱) جو کلاس را برای فرایند یاددهی - یادگیری مهم می‌داند؛ چون تحت تأثیر محیط فیزیکی و روانی است. به نظر اندرسن^۲ (۱۳۸۰) محیط روانی کلاس همان جو یادگیری است.
۳. بی‌توجهی به متغیرهای دموگرافیک در نوع و نحوه ارزشیابی (جنسیت، محل سکونت و سبک زندگی).
۴. استفاده نکردن استادان علوم اجتماعی از روش‌های ارزشیابی کیفی و نه فقط کمی.

د- چالش مربوط به ترغیب دانشجویان به تفکرات انتزاعی محض

مشکل و چالش اساسی دیگری که در کتب آموزشی علوم اجتماعی وجود دارد و نقدی بسیار جدی را به همراه دارد این است که کمتر دانشجویان را به سوی تفکرات انتقادی یا تحلیل وضعیت در شرایط مختلف می‌کشاند و بیشتر، آنها را به تفکرات خشک و انتزاعی وادار می‌کند که غوطه‌ور شدن در مسائل ایستا از آسیب‌های این نوع روش یاددهی - یادگیری است. کتاب‌ها و متون علوم اجتماعی داخلی به گونه‌ای است که بیشتر از آنکه دانشجویان را به نوشتن وادار به سمت تفکرات انتزاعی و محض می‌کشاند؛ یعنی به همین معضل اساسی ارجاع می‌دهد که همان تفکری است که منجر به گفتمان صوری می‌شود و کمتر و گاه هیچ وقت به نوشتن یا نقد و اکتشاف به عنوان عناصر تحلیل انتقادی درباره مسائل پیرامون خود یا مسائل مطروح در کتاب ختم نمی‌شود (شارع‌پور و دیگران، ۱۳۸۸).

ه- چالش یکسان بودن نحوه آموزش علوم اجتماعی و علوم پایه

به نظر اغلب جامعه‌شناسان غیراثبات‌گرا که به تعبیری به هرمنوتیک‌ها معروف هستند، تفاوتی ماهوی میان علوم اجتماعی و علوم طبیعی وجود دارد. به نظر می‌رسد در نحوه آموزش این علوم نیز باید تجدیدنظر شود. علوم تجربی مربوط به دنیای مکانیکی، ایستا و حتی ارگانیک هستند که تحولات در آن بسیار بطیء و آرام و حتی قابل‌پیش‌بینی است. در این شرایط

1. Wragg
2. Anderson

می‌توان محتوای آموزشی خاص و کدبندی‌شده‌ای را برای آموزش در اختیار افراد قرار داد؛ چون افراد در خارج از این بسته‌های آموزشی نمی‌توانند به هدف خود یعنی یادگیری برسند. اما در حوزه علوم اجتماعی وضعیت کاملاً متفاوت است؛ زیرا دنیای انسان‌ها دنیای سیال، پویا و متحرکی است و به گفته سوروکین سوپراگانیک است و دائماً کنش‌ها و واکنش‌های انسان‌ها تحت شرایط مختلف تغییر می‌کند و پیش‌بینی‌پذیر نیست. بر همین اساس، محتوای آموزشی علوم اجتماعی که مثل علوم تجربی در غالب یک یا چند کتاب و بسته‌های آموزشی مشخص و ثابت در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و شاید هر ۱۰ سال قدری تغییر در آن کتب ایجاد نشود با ذات علم اجتماعی که منبعث از ذات جامعه انسانی و اوضاع و احوال متغیر اجتماعی است به هیچ وجه سازگار نیست. جامعه انسانی نیاز به همراهی ادراکات و دریافت‌های انسان‌های خود دارد و سیالیت اجتماعی می‌طلبد تا متون علوم اجتماعی متأثر از شرایط اجتماعی و تغییر و تحولات آن دائماً به‌روز شود و مسائل و مصائب اجتماعی یا بهتر بگوییم پدیده‌های اجتماعی روز جامعه را تحلیل کند. تنها در این صورت است که علم اجتماعی کمک می‌کند تا میان انسان‌ها در هر جامعه و شرایط اجتماعی موجود شکاف نیفتد و به اصطلاح آدم‌ها به عصر خود تعلق داشته باشند. خواه برای جامعه مورد زیست خود باشد یا جامعه جهانی که هر روزه چالش‌های جدیدی را در خود می‌بیند. علاوه بر این، می‌توان نقدهای دیگری هم به کتب آموزشی علوم اجتماعی وارد کرد نظیر:

الف- انطباق نداشتن این مباحث با واقعیت‌های اجتماعی بیرونی جامعه

ب- بی‌توجهی به بومی‌سازی مباحث نظری کتب علوم اجتماعی

ج- ناهماهنگی میان مفاهیم و مطالب آموزش علوم اجتماعی در سطوح مختلف و عناوین آنها.

و- چالش مربوط به حوزه مواد آموزشی یا ضعف تکنولوژی آموزشی

در نظام آموزشی ایران توجه به روش‌ها و ابزارهای نوین آموزشی در چند سال اخیر جایگاه پذیرفته و روبه‌رشدی داشته است. در این میان، به‌ویژه استفاده از تکنولوژی روز آموزشی در بیشتر رشته‌ها در حیطه نرم‌افزاری و سخت‌افزاری بسیار مورد توجه است اما آنچه مایه قدری

درنگ و حتی تأسف است این است که در رشته علوم اجتماعی هیچ نشانی از این نگرش‌ها نیست؛ در حالی که در سایر رشته‌ها جهش نسبتاً خوبی صورت گرفته است. امر آموزش از دیرباز به کمک دو عامل مکمل پیش رفته است: یکی گفتار معلم و دیگری ابزارهای تفهیم این گفتار که امروزه به تکنولوژی آموزشی معروف است. در سیستم آموزش و پرورش در زمینه آموزش علوم اجتماعی از کمترین و ساده‌ترین نرم‌افزارهای کمک‌آموزشی استفاده‌ای نمی‌شود. براساس اطلاعات مؤسسه فرهنگی آرمان رشد، در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ از مجموع ۷۲ نرم‌افزار آموزشی در زمینه آموزش دروس مختلف، حتی یک نمونه نرم‌افزار در درس جامعه‌شناسی طراحی و تولید نشده بود. لذا فقر ابزارهای نوین آموزشی در کنار استفاده از روش‌های سنتی آموزش از چالش‌های اساسی آموزش علوم اجتماعی است.

۲. چالش‌های فرعی

در مجموع می‌توان گفت که مهمترین چالش‌های آموزش علوم اجتماعی در آموزش و پرورش ایران موارد فوق هستند و جا دارد توجه ویژه‌ای به آنها شود، اما چالش‌هایی فرعی نیز بر اثر سال‌ها تجربه آموزش و تدریس دروس علوم اجتماعی در دانشگاه و مدرسه پدیدار شده است، که در ادامه، فهرست آنها را ارائه می‌کنیم:

۱. چالش مربوط به ناهماهنگی میان ارکان اجتماع علمی یعنی گروه‌های آموزشی و انجمن‌های علمی درسی در این رشته
۲. سطح کیفی پایین و انتزاعی محتواهای طراحی شده در کتب علوم اجتماعی
۳. ترجمه‌ای بودن اکثر متون علوم اجتماعی و ضعف در آموزش زبان انگلیسی که خود بر کیفیت درک متون تأثیر منفی گذاشته است.
۴. نامشخص بودن و مبهم بودن اهداف طراحی شده در کتب علوم اجتماعی برای آموزش درست به‌خصوص با آوردن مصادیق فراوان از سایر جوامع و نه جامعه خودمان؛ چنانکه در نزد دانشجویان نوعی فرافکنی را درباره مسائل جامعه خودمان تداعی می‌کند و دانشجویان و حتی استادان نمی‌توانند ارتباط درستی با جامعه خودشان برقرار کنند.

۵. تأکید زیاد مؤلفان کتب علوم اجتماعی بر روی انتقال انبوه داده‌های نظری صرف به دانشجویان و نه پروراندن مفاهیم اساسی و تقویت بینش جامعه‌شناختی در آنها
۶. نبود تأکید مستقیم در مطالب کتب علوم اجتماعی بر روی تجارب یادگیری دانشجویان در ارتباط با مسائل اجتماعی خاص و عام در جامعه و پیرامون خودشان
۷. تناسب نداشتن محتوای کتب علوم اجتماعی دانشگاهی با اهداف مندرج در سطوح سه‌گانه قلمروهای آموزشی یعنی دانش، نگرش و مهارت
۸. وجود ارتباط اندک بین محتواهای کتب علوم اجتماعی و واقعیت‌های زندگی روزمره، محیط اجتماعی و دوره و زمانه زندگی دانشجویان
۹. نامتناسب بودن زمان آموزش با حجم زیاد مطالب در درس علوم اجتماعی
۱۰. نبود رهنمونی جامع در محتواهای آموزشی کتب دانشجویان برای هدایت آنها به سوی کارهای تحقیقی و تجربی و آزمون‌های مشاهده‌ای در جامعه و محیط اجتماعی
۱۱. کاربرد نداشتن مفاهیم و متون نظری آموزشی در زندگی روزمره دانشجویان

نتیجه‌گیری

در پایان تلاش ما بر این است که بر اساس بررسی‌های انجام‌شده راهکارهایی برای تقویت و بهبود آموزش علوم اجتماعی شناسایی و ارائه کنیم.

گرچه علوم اجتماعی در جامعه کشاورزی رشد چندانی نیافت، جامعه صنعتی بستر مناسبی برای زایش و تکامل علوم اجتماعی بود. بسیاری از نظریه‌های علوم اجتماعی (به معنی عام) در این دوران شکل گرفتند و توسعه یافتند. هنوز در تب و تاب این عصر بودیم که امواج سهمگین عصر اطلاعات، جامعه - و به تبع آن علوم اجتماعی - را درنوردید و طرحی نو در انداخت. هر علم اجتماعی که خود را زودتر بازسازی کرد توانست از گردباد فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی جان سالم به در ببرد و تغییر پارادایمی (الگوی نظری) در خود را مدیریت کند. آن دسته از علوم اجتماعی که این توانایی را نداشتند، کم و بیش

مشغول دست و پنجه نرم کردن با چالش‌های نظری خود شدند، با این امید که این چالش‌ها آنها را به حاشیه نرانند.

در میان دانشمندان علوم اجتماعی، پیش از همه، کسانی متوجه چالش‌های بنیادین علوم اجتماعی می‌شوند که در خط مقدم (Cutting Edge) رشته خود گام برمی‌دارند. بدون شک مانوئل کاستلز (۲۰۰۰) یکی از آنهاست. او در مقاله‌ای، جامعه‌شناسان را به درک تغییر و بازسازی نظری جامعه‌شناسی فراخواند و معتقد است که مردم وزش تند تغییرات اجتماعی را حس می‌کنند، بدون اینکه درک درستی از آن داشته باشند. آنها نیاز دارند که بدانند، ما (جامعه‌شناسان) نیازمند دانستنییم. جامعه نیازمند ماست چون بسیاری از مردم، در درک معنی گردبادی که به درونش می‌رویم، فرومانده‌اند. آنها نیاز دارند بدانند که در چه جامعه‌ای زندگی می‌کنند، کدام نوع از فرایندهای اجتماعی در حال ظهور است؛ کدام یک ساختاری است و کدام یک با کنش اجتماعی هدفدار، قابل تغییر است. جامعه نیازمند ماست چون مردم بدون درک درست از تغییر، سد راه آن خواهند شد و ممکن است ظرفیت چشمگیر نوآوری عینیت‌یافته در ارزش‌ها و فناوری‌های عصر اطلاعات را از دست بدهیم. بنابراین، جامعه‌شناسی به عنوان علم مطالعه جامعه، دچار چالش شده است و ما جامعه‌شناسان بدون وفاق بر سر جامعه‌شناسی به عنوان علمی راستین یک علم اجتماعی ویژه - در انجام وظیفه حرفه‌ای و روشنگرانه خود - درست زمانی که جامعه بیش از گذشته نیازمند ماست - شکست خواهیم خورد.

علوم اجتماعی با ظهور فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی، دچار چالشی جدی شده و نیازمند بازسازی نظری و بنیادی خود است. ضرورت این بازسازی نظری از آنجا ناشی می‌شود که همه این علوم مربوط به رابطه دو یا چند انسان است و در عصر کنونی، فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی همچون اینترنت، واسطه این ارتباط شده است. پس نظریه‌هایی که این میهمان ناخوانده را در نظر نگرفته‌اند، در عصر سایبری دچار مشکل می‌شوند.

جامعه‌شناسان نمی‌توانند فرهنگ مجازی در جامعه شبکه‌ای را نادیده بگیرند. آموزش جامعه‌شناسان به روش سنتی نخواهد توانست نیازهای آموزشی در جامعه اطلاعاتی را بر-آورده کند. حقوق فناوری اطلاعات برای جامعه سایبری، در حکم حقوق مدنی است. بنابراین، می‌توان گفت علوم اجتماعی بدون در نظر گرفتن فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی، از تبیین پدیده‌های جدید درخواهدماند. البته همان گونه که کاستلز گفته است، فناوری به خودی خود نقش علی ندارد، اما از آنجا که واسطه بین کنشگران می‌شود، نقشی محوری می‌یابد. بنابراین، در پاسخ به پرسش اول می‌توان گفت که جامعه تحت تأثیر فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی به صورت بنیادین دگرگون شده و نظریه‌های علوم اجتماعی در دوران صنعتی را به حاشیه رانده است. از این رو، خود علوم اجتماعی در مواجهه با چالش‌های نظری نیازمند بازسازی نظریه‌های پیشین است. این بازسازی با لحاظ کردن تغییرات اجتماعی نوین و به زبان روش‌شناختی با شناسایی متغیرهای مستقل جدید، ممکن خواهد بود. به علاوه، شاید بتوان گفت گرچه برخی از رشته‌های علوم اجتماعی همچون ارتباطات، توانسته‌اند با سرعت بیشتری خود را با پیشرفت سایر علوم به‌ویژه فناوری همگام سازند و برخی دیگر همچون روان‌شناسی، با سرعت کمتری به بازسازی نظری خود پرداخته‌اند، در مجموع نمی‌توان گفت علوم اجتماعی از قافله سایر علوم عقب مانده است. البته اگر در بازسازی نظری علوم اجتماعی تأخیری هم وجود داشته باشد، تا حدودی طبیعی است؛ زیرا موضوع علم اجتماعی پدیده‌های اجتماعی است و سرعت تغییر در پدیده‌های اجتماعی کمتر از پدیده‌های مهندسی همچون فناوری اطلاعات است. باید بیشتر در پی دستیابی به شیوه‌های نوین و کاربردی آموزش علوم اجتماعی بخصوص در آموزش و پرورش بود تا از این طریق نحوه زیستن سالم در اجتماع را به شهروندان آموخت. در این باره، نقدها و نقیصه‌های علوم اجتماعی در ایران متعدد است و ماهیت متنوع آن‌ها مانع از آن است که بتوان تبیینی تک‌علتی برای کاستی‌های علوم اجتماعی در ایران ارائه کرد. بنابراین، برای تحلیل وضعیت علوم اجتماعی در ایران - بعد از قریب چند دهه نقد کلی - باید وارد نقدهای تحلیلی‌تر و دقیق‌تری شد.

نقد شیوه‌های آموزش علوم اجتماعی می‌تواند در این راه ثمربخش باشد. بررسی آموزش علوم اجتماعی در ایران را می‌توان از موضع کاستی در ایجاد و تقویت بینش جامعه‌شناختی آغاز کرد. تقویت بینش جامعه‌شناختی به دلیل شرایط رشد کمی آموزش جامعه‌شناسی در ایران و الزامات ناشی از آن ضروری است. تجربه چند دهه بحث درباره بینش جامعه‌شناختی و شیوه‌های آموزش آن نشان می‌دهد که راه‌های بسیاری برای تقویت این بینش وجود دارد و البته از آن‌جا که هرگز بحث آکادمیک درباره شیوه‌های آموزش علوم اجتماعی در ایران با جدیت دنبال نشده است، مقوله آموزش بینش جامعه‌شناختی نیز در سطح مطلوب طرح نشده است. سه روش ایجاد و تقویت بینش جامعه‌شناختی به منظور بهبود آموزش علوم اجتماعی عبارت‌اند از:

۱. آموزش بینش جامعه‌شناختی با اشیای مأنوس: کوفمن^۱ کوشیده است تا با استفاده از اشیای مأنوس به آموزش بینش جامعه‌شناختی بپردازد (Kaufman, 1997). بهتر است این تمرین در روزهای اولیه کلاس صورت گیرد تا دانش‌آموزان متقاعد شوند که محتوای کلاس با زندگی روزمره آنان ارتباط دارد. معلم برای شروع این تمرین شیئی را انتخاب می‌کند که برای بیشتر دانش‌آموزان مأنوس باشد. دانش‌آموزان در این مرحله صرفاً باید شی مورد نظر را توصیف کنند. پس از توصیف باید دید که این شیء در بستر واقعیت اجتماعی چه معنایی دارد. در مرحله سوم از او خواسته می‌شود تا به دیدگاه افرادی که از فرهنگ دیگری هستند نیز توجه کند. سؤالاتی از این دست باید در این مرحله از وی پرسیده شود: آیا این شیء در کشورهای دیگر هم هست؟ در مرحله چهارم یا تحلیل تاریخی، این سؤالات برای تحلیل ابعاد تاریخی شیء از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود: این شیء چه زمانی به وجود آمد؟ چرا در آن مقطع زمانی به وجود آمد؟ آیا این شیء در طول زمان، دچار تغییر و تحولاتی شده است؟ چگونه؟ آیا نحوه استفاده ما از این شیء در طول زمان تغییر کرده است؟ وضعیت این شیء در آینده چگونه خواهد بود؟ دانش‌آموز

1. Kaufman

با پاسخ‌گویی به این نوع سؤالات درمی‌یابد که باورها و رفتارها بستر تاریخی خاصی دارند و بدین ترتیب به سطح عمیق‌تری از تحلیل دست می‌یابد. فرد در این مرحله به بستر اجتماعی - تاریخی توجه پیدا می‌کند و یک گام به سمت کسب بینش جامعه‌شناختی نزدیک می‌شود. می‌توان با این تمرین به افراد نشان داد که چگونه زندگی شخصی و تاریخ با هم تلاقی کرده و واقعیت اجتماعی را شکل می‌دهند.

۲. به منظور بسط بینش جامعه‌شناختی در جهت آموزش درس جامعه‌شناسی می‌توان از روش تفهیم درس به کمک هنر کاریکاتور بهره برد. برای اینکه دانش‌آموزان را به درک بهتری از مفاهیم جامعه‌شناسی رساند، کافی است که پس از تشریح درس و آوردن مصادیق لازم در همان زمینه، از آنان خواست که تصورات خود را در همان جلسه یا در جلسه بعد به تصویر کشیده و در صحن کلاس نمایش دهند و همگی روی آن بحث کنند. دانش‌آموزان و دانشجویانی که در این سبک تدریس شرکت و آن را تجربه کردند، بیشترین رضایت را در درک و یادگیری مفاهیم و آموزه‌های جامعه‌شناسی داشتند.

۳. نوشتن یکی دیگر از این راه‌هاست. نوشتن، ابزار یادگیری است. یادگیری و شناخت همانا انتقال نمادین تجربه است، و نوشتن از اصلی‌ترین صور نمادسازی تجربه است. تجربه آموزش علوم اجتماعی در ایران نشان می‌دهد نوشتن جایگاهی درخور در آموزش علوم اجتماعی ندارد و درباره رابطه میان صورت‌های مختلف نوشتن و کارکردهای هر کدام ایده‌های مهمی تولید و ترویج نشده است. شرایط عمومی امکانات مادی و ظرفیت‌های انسانی دانشگاه‌ها و سایر سیستم‌های آموزشی مثل نظام آموزش و پرورش در ایران البته موانع مهمی در برابر شکل‌گیری تعامل استاد و دانشجو و معلم و دانش‌آموز بر محور نوشته ایجاد می‌کنند. با این همه، می‌توان آموزش علوم اجتماعی بر محور نوشتن را اقدامی برای تقویت بینش جامعه‌شناختی در بین دانش‌آموختگان علوم اجتماعی و راهکاری برای آموزش صحیح علوم اجتماعی تلقی کرد. به نظر می‌رسد پس از چند دهه بحث درباره کاستی‌های همه علوم و از جمله علوم اجتماعی در ایران، زمان آن فرا رسیده است که به صورت حرفه‌ای و مبتنی بر تحقیقات تجربی به بررسی شیوه‌های

آموزش و کارآمدی آن‌ها در ایران پیردازیم و شاخص‌های مناسب برای سنجش وضعیت آموزش را بر همین اساس تدوین کنیم. بررسی مفهوم بینش جامعه‌شناختی، شناخت شیوه‌های ایجاد و تقویت آن و تدوین شاخص‌های سنجش بینش جامعه‌شناختی می‌تواند نقطه آغاز خوبی برای بررسی آموزش علوم اجتماعی به‌ویژه جامعه‌شناسی در ایران باشد، مشروط بر اینکه ابتدا به رفع نقایص و چالش‌های احتمالی در زمینه آموزش علوم اجتماعی در شش حوزه زیر پردازیم تا مقدمات آموزش درست و هدفمند علوم اجتماعی و فراگیری، بسط و کاربرد آن در جامعه و در زندگی اجتماعی فراهم آید. به طور خلاصه این چالش‌ها عبارت‌اند از:

۱. چالش در حوزه روش تدریس در علوم اجتماعی.
۲. چالش مربوط به سطح آموزش استادان.
۳. چالش مربوط به ارزشیابی و شیوه‌های آن.
۴. چالش مربوط به ترغیب دانشجویان به تفکرات انتزاعی محض در متون علوم اجتماعی.
۵. چالش یکسان بودن شیوه آموزش علوم اجتماعی و علوم طبیعی.
۶. چالش مربوط به حوزه مواد آموزشی یا ضعف تکنولوژی آموزشی.

منابع

- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۷۲)؛ «ظهور جامعه‌شناسی در ایران»، کیهان فرهنگی، سال دهم.
- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۷۸)؛ *جامعه‌شناسی جامعه‌شناسی در ایران*؛ تهران، نشر کلمه.
- آقا حسینی، تقی و مجید عباسی بروجنی (۱۳۸۶)؛ «تأثیر ارزش‌یابی در کلاس درس بر جو یادگیری»، *مجله رشد علوم اجتماعی*؛ ش ۴: ۵۸-۶۴.
- اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۸۶)؛ «بحران جامعه‌شناسی در ایران: گفت‌وگویی با جامعه‌شناسان کلاسیک»، *رشد آموزش علوم اجتماعی*، دوره یازدهم، ش ۲: ۳۱-۴۲.
- اندرسن، لورین دلیو (۱۳۸۰)؛ *افزایش اثربخشی معلمان در فرایند آموزش*، ترجمه محمد

- امینی؛ تهران: انتشارات مدرسه.
- تنهایی، ابوالحسن (۱۳۷۹)؛ «میزگرد در مورد وضعیت جامعه‌شناسی»، دانشگاه انقلاب: ش ۹۷، بهار ۱۳۷۲.
- توکل، محمد (۱۳۷۳)؛ «اقتراح: جامعه‌شناسی و فرهنگ ما»، کلمه: ش ۱۲: ۶-۸.
- توکل، محمد (۱۳۷۰)؛ جامعه‌شناسی و علم؛ تهران: انتشارات موسسه علمی فرهنگی نص.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۰)؛ پی‌یر بوردیو، ترجمه لایلا جوافشانی و حسن چاوشیان؛ تهران: نشر نی.
- جان‌علی‌زاده چوب‌بستی، حیدر (۱۳۷۵)؛ بررسی جامعه‌شناختی-تطبیقی وضعیت علم و تکنولوژی در جهان: تبیین وضعیت علم و تکنولوژی بر اساس شاخص‌های اساسی (دهگانه) در چهل کشور جهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- جان‌علی‌زاده چوب‌بستی، حیدر و محمدرضا سلیمانی بشلی (۱۳۸۸)؛ «در جستجوی موانع توسعه علمی در ایران و راهکارهای آن»، مطالعات اجتماعی ایران، ویژه نامه علم بومی علم جهانی، دوره سوم، شماره ۱: ۳۷-۶۲.
- حاضری، علی‌محمد (۱۳۷۶)؛ «تأملی در سازوکار حیثیت فارغ‌التحصیلان علوم اجتماعی در ایران»، نامه انجمن جامعه‌شناسی ایران، ش ۲: ۱۲۷-۱۳۲.
- خاکی، غلامرضا (۱۳۸۸)؛ «موردکاوی آزمایشگاهی برای انتقال دانش»، رشد آموزش علوم اجتماعی: دوره سیزدهم، ش ۱: ۲-۳.
- راگ، ادواردکنراد (۱۳۸۲)؛ مدیریت کلاس در دبستان، ترجمه علیرضا کیامنش و کامران گنجی؛ تهران: انتشارات رشد.
- رایت میلز، سی. (۱۳۸۱)؛ بینش جامعه‌شناختی: نقادی بر جامعه‌شناسی آمریکایی، ترجمه عبدالمعبود انصاری؛ شرکت سهامی انتشار، چاپ سوم.
- رجایی، فرهنگ. (۱۳۷۲)؛ «میزگرد در مورد وضعیت جامعه‌شناسی»، دانشگاه انقلاب: ش ۹۷.

- رستگار، طاهره (۱۳۸۳)؛ *ارزشیابی در خدمت آموزش*؛ تهران: انتشارات مدرسه.
- روح‌الامینی، محمود (۱۳۷۵)؛ «نگرشی به آموزش و پژوهش علوم اجتماعی در ایران»، مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی کشور، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۰)؛ *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*، جلد دوم؛ تهران: پژوهشگاه علوم انسانی.
- شارع‌پور، محمود و همکاران (۱۳۸۱)؛ *بررسی عوامل مؤثر بر فعالیت علمی پژوهشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های شمال*؛ کتابخانه مرکزی دانشگاه مازندران.
- شارع‌پور، محمود. و دیگران (۱۳۸۰)؛ «بررسی میزان تسلط بر شایستگی‌های کانونی در دانشجویان ایرانی». *نامه علوم اجتماعی*: ش ۱۸، زمستان ۱۳۸۰.
- شارع‌پور، محمود و محمد فاضلی (۱۳۸۸)؛ «آموزش بینش جامعه‌شناختی به عنوان رهیافتی برای ارتقای کیفیت آموزش جامعه‌شناسی»، *دانشنامه علوم اجتماعی*، ش ۳: ۱-۲۲.
- طباطبایی، جواد (۱۳۷۴)؛ *ابن خلدون و علوم اجتماعی*؛ تهران: طرح نو.
- عبداللهی، محمد (۱۳۷۵a)؛ «پژوهش جامعه‌شناختی و مسائل اساسی آن در ایران»، مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی کشور: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- عبداللهی، محمد (۱۳۷۵)؛ «جامعه‌شناسی در ایران: وضعیت آن در گذشته و حال و جایگاه و نقش آن در آینده»، *رهیافت*: ش ۱۳.
- عبدی، عباس (۱۳۷۲)؛ «جامعه‌شناسی تحقیقات اجتماعی در ایران»، *مقالات سمینار جامعه‌شناسی و توسعه: سمت*.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۰)؛ *بررسی پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی انقلاب از منظر جامعه‌شناسی علم*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۶)؛ «ناکارآمدی جامعه‌شناسی در ایران: مروری بر ادبیات موضوع»،

- رشد آموزش علوم اجتماعی: دوره یازدهم، ش ۲: ۲۱-۳۰.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۷۶)؛ «آموزش، تحقیق، ترویج (تحلیل محتوای نامه علوم اجتماعی)»، نمایه پژوهش: سال ۱، ش ۲: ۹۹-۱۱۴.
 - «فرهنگ آموزش» (۱۳۸۷)؛ فصلنامه آموزشی، پژوهشی، تحلیلی، خبری و اطلاع‌رسانی وابسته به مؤسسه آرمان رشد، سال ۴، ش ۱۱-۱۰.
 - کوزر، لوئیس (۱۳۷۲)؛ اندیشه‌های بزرگان جامعه‌شناسی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران.
 - کتبی، مرتضی (۱۳۷۵)؛ «یک بررسی روش‌شناختی در علوم اجتماعی ایران»، مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی کشور، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
 - کچوییان، حسین (۱۳۷۳)؛ «اقتراح: جامعه‌شناسی و فرهنگ ما»، کلمه: ش ۱۲.
 - گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶)؛ جامعه‌شناسی، ترجمه حسن چاوشیان؛ تهران: نشر نی.
 - لهسایی‌زاده، عبدالعلی (۱۳۷۵)؛ «موانع پژوهش علوم اجتماعی در ایران»، رهیافت: ش ۱۴.
 - هنسن، ماک (۱۳۷۶)؛ مدیریت آموزشی و رفتارهای سازمانی، ترجمه محمد علی نائلی؛ انتشارات دانشگاه اهواز.
- Kaufman, Peter. (1997), "Michael Jordan Meets C. Wright Mills: Illustrating the Sociological Imagination with Objects from Everyday Life". *Teaching Sociology*, Vol. 25, No. 4: 309-314.
 - Lave, C A. and J. G. March (1975), *An Introduction to Models in the Social Science*, New York: Harper and Row.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی