

سنخ‌شناسی الگوهای آموزش جامعه‌شناسی بر اساس تجربه
زیسته دینفعان دانشگاهی (مورد مطالعه: اساتید و دانشجویان
دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی حضوری و دولتی شهر تهران)

فاطمه عزلتی‌مقدم،* مقصود فراستخواه،** فرح ترکمان***

(تاریخ دریافت ۹۸/۰۶/۲۶، تاریخ پذیرش ۹۸/۱۱/۰۵)

چکیده

هدف از این تحقیق شناخت الگوهای آموزش جامعه‌شناسی است. روش تحقیق، کیفی و جامعه مورد مطالعه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی حضوری و دولتی شهر تهران است. یافته‌ها با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و نظری از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۳۱ نفر از دانشجویان دوره دکتری و استادان جامعه‌شناسی جمع‌آوری شده‌اند. نتایج حکایت از تمایز میان الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در جامعه مورد مطالعه دارد و راهبردها و کنش‌های کنشگران حوزه جامعه‌شناسی را در کلاس درس و محیط آموزشی در پنج الگو تفکیک و صورت‌بندی می‌کند که عبارتند از: (۱) کلاسیک، (۲) انتقادی، (۳) کاربردی، (۴) اجتماعی، (۵) وظیفه‌ای-رفتاری. همچنین یافته‌ها نشان داد که یک الگوی مهم ترکیبی و اقتضایی در راه نیز در حال شکل‌گیری است که هنوز ظهور کامل و استقرار نیافته است.

مفاهیم اصلی: میدان دانشگاهی، دینفعان دانش، آموزش جامعه‌شناسی.

* . دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی f.o.moghaddam@gmail.com
** . دانشیار موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (نویسنده مسئول) Maghsood f@gmail.com
*** . هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی ft۱۳۴۰۳۳@gmail.com

مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره بیستم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۸، ص ۱۱۱-۱۴۱

مقدمه

صاحب‌نظران امروز به دلیل تنوع دایرهٔ ذینفعان دانش، وضعیت تولید و انتقال علم را متفاوت با گذشته به تصویر می‌کشند و معتقدند که علم و به تبع آن یادگیری در آموزش عالی بیش از پیش از دغدغه‌های معرفت‌شناختی صرف فاصله گرفته و سعی دارد با ترکیب دانش و مهارت و پذیرش چارچوب‌های جدید خود را با نیازهای گروه‌های مختلف ذینفع در جامعه مدنی بازار و دولت همسو نماید و با آن‌ها تعامل داشته باشند و به همین دلیل تنوع الگویی در آموزش علم نیز امری گریزناپذیر است. آموزش از حالت یک‌نواخت و یک‌پارچه به سمت و سوی سفارشی، توزیعی، زمینه‌ای، کاربردی تغییر کرده و البته آموزش جامعه‌شناسی به دلیل ارتباط مستقیم آن با جامعهٔ انسانی و امر اجتماعی نیز از این امر مستثنی نیست. «کم‌توجهی به تعامل رشته جامعه‌شناسی با ذینفعان این حوزه باعث می‌شود که جامعه‌شناسی در بین مردم و مسئولان با بی‌توجهی و بی‌اثری مواجه شود و به کار توسعهٔ اجتماعی نیاید و به همین دلیل برخی از نویسندگان، جامعه‌شناسی را در ایران به عنوان یک رشتهٔ فاقد اثرگذاری در جامعه و دانشگاه دانسته‌اند» (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ۳).

مفاهیم «ناکارآمدی جامعه‌شناسی» (آزادارمکی، ۱۳۷۸؛ فاضلی، ۱۳۸۶: ۲۳؛ شارع‌پور و همکاران، ۱۳۸۹)، «موانع نهادینگی جامعه‌شناسی» (عبدالهی، ۱۳۷۳؛ قانع‌راد، ۱۳۸۳)، «کم‌جانی جامعه‌شناسی آکادمیک» (فاضلی، ۱۳۹۴)، «نارسایی علم جامعه‌شناسی» (آزادارمکی، ۱۳۷۸) «انزوای جامعه‌شناسی» (ابادری، ۱۳۹۴) «بحران مشروعیت علوم اجتماعی» (ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۳) نشان می‌دهد که رشتهٔ جامعه‌شناسی در ایران با معضلاتی مواجه است و به نظر برخی از صاحب‌نظران چالش‌های آموزش علم جامعه‌شناسی یکی از دلایل این ناکارآمدی و توسعه‌نیافتگی این رشته است (شارع‌پور و سلیمانی، ۱۳۹۰؛ فاضلی، ۱۳۸۶). از این نگاه ریشه بسیاری از مشکلات جامعه‌شناسی در بخش آموزش آن است و بخش زیادی از این مشکلات باید در حوزه آموزش، درمان شوند. بررسی حوزه آموزش جامعه‌شناسی نیز از منظر اساتید این رشته دور نمانده و پژوهش‌هایی در حوزهٔ آموزش و انتقال دانش جامعه‌شناسی صورت گرفته است و این تحقیقات از وضعیت نامناسب آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌ها سخن می‌گویند (شارع‌پور و سلیمانی، ۱۳۹۰؛ قانع‌راد، ۱۳۹۵-۱۳۹۲-۱۳۸۳-۱۳۹۳؛ ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۳؛ نعمت‌الله فاضلی، ۱۳۸۹-۱۳۸۷؛ فراستخواه، ۱۳۹۶-۱۳۸۹؛ آزادارمکی، ۱۳۷۸؛ اجلالی، ۱۳۸۶). در این میان تعامل دانش جامعه‌شناسی با گروه‌های مختلف ذینفع خود نیز چالشی در حوزه آموزش است که می‌توان آن را همچون یک وضعیت آسیب‌شناختی توضیح داد و کمتر مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است. واضح است که بهبود کیفیت آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه می‌تواند راهبری برای حل مسائل، پاسخ‌گویی به انتظارات و تأمین نیازهای گروه‌های مختلف ذینفع این حوزه از علم باشد. عدم تمایل برخی از اساتید در توجه به نیازها و انتظارات دولت، بازار، جامعه مدنی از جامعه‌شناسی بیانگر

شکل‌گیری الگوهای آموزشی و تدریس (و پژوهشی) خاصی است که تنها مبتنی بر نیازهای معرفت‌شناختی و برنامه‌های پژوهشی فردی آنان است که خود را بدان متعهد می‌دانند و با تعهد به‌اندیشه‌های نظری و قالب‌های تئوریک و روش‌شناختی، جدای از نیازهای روزمره گروه‌های ذینفع و با تأکید بر حرفه‌گرایی محدود خود، دغدغه همه فهم کردن اندیشه‌های خود، ارائه پیشنهادی سیاستی در حوزه تخصصی خود، بیان رأی و تفسیر خود درباره شرایط، انتقاد و اصلاح اجتماعی را ندارند.

در مقابل دسته دیگری از اساتید جامعه‌شناسی با پذیرش این فرض که امروزه فعالیت علمی صرفاً یک فعالیت تخصصی صرف نیست و در صورتی به‌عنوان عنصری از رشد جامعه به حساب می‌آید که در پیوند با گروه‌های مختلف ذینفع باشد، در پارادایم و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی خود بر تأمین نیازهای دولت، بازار و جامعه مدنی تأکید می‌کنند و سعی دارند به‌جنبه‌های کاربردی دانش جامعه‌شناسی در بیرون از دانشگاه بپردازند و با این رویکرد که در حوزه سیاست‌گذاری ایفای نقش کنند، در کلاس‌های خود تدریس می‌نمایند. آن‌ها با ارائه داده‌های اجتماعی برای مسائل ملموس اجتماعی، مشکلات فرهنگی و نهادی موجود در جامعه مدنی، بازار و ... راه‌حلی پیدا می‌کنند و یا به‌راه‌حل‌های موجود مشروعیت علمی می‌بخشند.

این تحقیق با هدف شناخت و توصیف الگوهای آموزش جامعه‌شناسی قصد دارد فضای تعامل الگوهای آموزش با گروه‌های ذینفع را مورد مطالعه قرار دهد و در تلاش است تا به این پرسش پاسخ دهد: چگونه می‌توان الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌ها را بر اساس ارتباط آن‌ها با گروه‌های ذینفع دانش، صورت‌بندی کرد؟ محورهای انسجام این صورت‌بندی کدامند؟

مرور نظری و چارچوب مفهومی

بررسی پیش‌زمینه‌های مفهومی و نظری به‌منظور ایجاد «حساسیت نظری» برای درک موضوع تحقیق صورت می‌گیرد. بوردیو (۱۹۸۴؛ ۱۳۹۶) دانشگاه را به مثابه یک میدان در نظر گرفت که در آن علم با فشار نیروهای مختلف برساخت می‌شود. به عبارت دیگر چهار نیروی اجتماعی؛ دانشگاه، دولت، بازار و جامعه مدنی سعی دارند به دانش شکل دهند. از این دیدگاه دانش جامعه‌شناسی با فشار نیروهای مختلف در این میدان توسط گروه‌های ذینفع موجود در دانشگاه، بازار، دولت و جامعه برساخت می‌شود و این چهار نیرو در شکل دادن به آن سهیم هستند. از سوی دیگر جامعه‌شناسی در شرایط اجتماعی مختلف نسبت‌های مختلفی را با نیروهای اجتماعی مذکور برقرار می‌کند. مثلاً ممکن است بازار، دانش جامعه‌شناسی را با هدف کسب سود و پول به تحقیقات بازار^۱ تقلیل دهد. جامعه مدنی انتظار دارد دانش جامعه‌شناسی به‌رایی جامعه از تسلط قدرت‌ها کمک

کند و یا با استثمار اقتصادی مبارزه نماید تا افراد جامعه بتوانند از آزادی‌های بیشتری برخوردار باشند. جامعه مدنی در مقابل تجاری‌سازی و سیاسی‌سازی جامعه‌شناسی، از نوعی «اجتماعی کردن علم» و قرار دادن علم در خدمت جامعه سخن می‌گوید. اجتماع علمی به علم به‌خاطر خود علم بها می‌دهد و جامعه مدنی در این معنا از حاکمیت اهل علم نیز گریزان است. دولت با منطق کسب قدرت و مطلوبیت سعی دارد به جامعه‌شناسی شکل دهد و آن را به خدمت گیرد.

بورديو معتقد است که در فرایند «جامعه‌پذیری دانشگاهی»، دانشجویان در کنار کسب دانش ژرف و دقیق، روش‌های کسب دانش، عادت‌واره و منش‌های روحی خاص، روش‌های طرح پرسش و مسئله و رسیدن به موضوع‌گیری‌های نظری را نیز کسب می‌کنند و به‌انسان دانشگاهی تبدیل می‌شوند که برای پیشبرد علم، تأمین نیازهای شغلی و نیازهای جامعه دائماً در مسیر یادگیری، یاد دادن، تولید و اشاعه فکر و اثبات و حفظ وجود خود است. بورديو با به‌کارگیری مفهوم «ناسازی»، شکاف میان موقعیت‌های جدید ناشی از تغییر میدان را توضیح می‌دهد. از نظر او عاملان درون میدان (که دارای نگرش‌ها و اعمال خاص هستند و باید موقعیت‌های جدید میدان را بفهمند و اشغال کنند) و عادت‌واره آن‌ها باید با میدان منطبق باشد و در صورت عدم توازن میان عادت‌واره و میدان، و تأخیر زمانی برای این انطباق، ناسازی اتفاق می‌افتد. میدان دانشگاه باتوجه به تغییرات و دگرگونی‌های صورت گرفته در تولید و انتقال دانش در حال تغییر است و موقعیت‌های جدیدی در آن در حال ظهور است و این امر ایجاب می‌کند که عاملان درون میدان نیز موقعیت‌های جدید میدان را بفهمند و عادت‌واره‌های متناسب با ساختار میدان را به‌منظور جلوگیری از بروز «ناسازی» کسب کنند. استادان برای شکل دادن به هویت دانشگاهی دانشجویان و پرورش انسان دانشگاهی و جامعه‌پذیری علمی دانشجویان این رشته، منش‌ها و عادت‌واره‌های مناسب را به آنان انتقال می‌دهند تا ضمن تأمین نیازها و انتظارات گروه‌های ذینفع، از بروز ناسازی نیز جلوگیری کنند. لذا به‌نظر می‌رسد درگیری با ذینفعان دانش در امر آموزش منجر به‌مجهز ساختن دانشجویان به مهارت‌های لازم و تأمین تقاضاها و انتظارات گروه‌های ذینفع در اجتماع علمی، بازار، دولت و جامعه مدنی و جلوگیری از بروز «ناسازی» خواهد شد.

سی‌رایت‌میلز (۱۳۹۴) با تفکیک میان جامعه‌شناسی متعهد از جامعه‌شناسی دیوانسالار غیرمتعهد و طرح مفهوم «بینش جامعه‌شناختی»، از لزوم پیوند میان سرگذشت فردی و تاریخ جمعی در اندیشه دانشجویان علوم اجتماعی سخن می‌گفت و جامعه‌شناسی دیوانی را نوعی جامعه‌شناسی مثله شده می‌دانست که تکنسین تربیت می‌کند و رویکرد انتقادی ندارد. به‌نظر او دانشمند علوم اجتماعی باید دارای رسالت سیاسی و پای‌بند به سه آرمان؛ حقیقت، عقل و آزادی باشد. به‌نظر میلز «تخصص» در جامعه‌شناسی یک واقعیت است ولی تخصص پیدا کردن نباید موجب تکه تکه کردن علوم اجتماعی شود. تخصص باید بر اساس مسائل اجتماعی تعیین شود که

این خود نیازمند شناخت کلیه رشته‌هاست. میلز با توجه به ضرورت انسجام بخشیدن به علوم اجتماعی، بر اهمیت موضوع ترکیب برخی از رشته‌ها مانند؛ علوم سیاسی، اقتصاد، مردم‌شناسی فرهنگی، تاریخ، جامعه‌شناسی و روانشناسی، برای برنامه‌ریزی دروس دانشگاهی تأکید داشت و نسبت به این که در جامعه دانشگاهی کوشش‌هایی در جهت رهایی از تخصص‌های پراکنده به نتیجه برسد ابراز امیدواری می‌نمود. میلز مخالف سرسخت تخصصی‌شدن فزاینده در علوم اجتماعی و مثله و تکه‌تکه شدن جامعه‌شناسی بود چون به نظر او این امر جامعه‌شناسان را به‌عنوان متخصص در خدمت صاحبان قدرت قرار می‌دهد و استقلال فکری آنان را سلب می‌کند.

مایکل بوروی (۱۳۸۷) با هدف تمایز بخشی به جامعه‌شناسی به‌عنوان نیرویی اخلاقی و سیاسی و بحث از ضرورت جامعه‌شناسی مردم‌مدار (یا حوزه عمومی)، چهار نوع جامعه‌شناسی را از یکدیگر تفکیک می‌کند که عبارتند از؛ جامعه‌شناسی حرفه‌ای، جامعه‌شناسی سیاست‌گذار، جامعه‌شناسی مردم‌مدار و جامعه‌شناسی انتقادی. او تقسیم‌بندی دوگانه سی‌رایت‌میلز از انواع جامعه‌شناسی؛ «جامعه‌شناسی انتقادی (متعهد)» و «جامعه‌شناسی غیر متعهد (دیوانی)» را تعمیق بخشید و برخلاف میلز، جامعه‌شناسی دیوانی را به‌علت غیرمتعهد بودن طرد نکرد، بلکه آن را می‌پذیرد و در ارتباط با سایر انواع جامعه‌شناسی قرار می‌دهد. او سعی دارد که بین انواع موجود دانش جامعه‌شناسی، تعامل و ارتباط برقرار کند تا نقاط ضعف هر کدام را کم رنگ نماید. به نظر او این چهار نوع دانش با وجود جدایی نسبی از یکدیگر، دارای هم‌پوشانی و وابستگی متقابل هستند ولی غالباً در هر زمان بیشتر دانشمندان تنها یکی از چهار قلمرو را اشغال می‌کنند. در این دیدگاه انواع چهارگانه جامعه‌شناسی هم به‌لحاظ رویکردی و هم به‌لحاظ کارکردی با هم تفاوت دارند ولی در درون هر یک، انواع دیگر جامعه‌شناسی را هم می‌توان مشاهده کرد، به‌طور مثال در درون جامعه‌شناسی حرفه‌ای، وجهی سیاست‌گذار، وجهی انتقادی و وجهی مردم‌مدار وجود دارد. به نظر او جامعه‌شناسی حرفه‌ای مرکز ثقل است اما جامعه‌شناسی حرفه‌ای نیز برای بقای خود نیاز دارد که به‌طور مستمر از طریق مسائلی که جامعه‌شناسی‌های مردم‌مدار و انتقادی مطرح می‌کنند به‌چالش کشیده شود. بوروی این نکته را مورد تأکید قرار می‌دهد که رشد و رونق جامعه‌شناسی در گرو رشد همه انواع چهارگانه آن است و باید برای حفظ انسجام دانش جامعه‌شناسی کوشید، در غیر این صورت ممکن است یکی از انواع آن شکلی آسیب‌گون به خود بگیرد و بقای کل مجموعه را به‌خطر اندازد.

پیشینه پژوهش

آزاد ارمکی (۱۳۸۷) در مقاله «آموزش جامعه‌شناسی در ایران؛ مشکلات و فرصت‌ها» معتقد است که جامعه‌شناسی در ایران به‌لحاظ تاریخی و محتوایی دربردارنده دو سنت کلاسیک و جدید است.

سنت اول به‌لحاظ زمانی از بدو شکل‌گیری جامعه‌شناسی مطرح و هم‌چنان از طریق جامعه‌شناسان اثباتی بر بخش اعظم جامعه‌شناسی، مسلط و به‌لحاظ زمانی، تاریخی و به‌لحاظ بینشی، اثبات‌گرایانه و روشی، تجربه‌گرایانه است. سنت دوم جامعه‌شناسی، جدیدتر است و پس از تحولات بنیادی جامعه ایرانی مانند انقلاب اسلامی و اصلاحات مطرح شده و بیشتر اجتماعی و معطوف به‌زندگی روزمره مردم است ضمن این‌که از روش‌های ترکیبی بهره گرفته و علاقمندی زیادی به‌انجام مطالعات کیفی نشان داده است. طرفداران این دو سنت، در نوع نگاه به‌جامعه و رابطه‌ای که بین جامعه‌شناسی و مسائل و مشکلات واقعی وجود دارد اختلاف نظر دارند. جامعه‌شناسان رسمی دانشگاهی تا دهه ۷۰ عمدتاً در راستای آموزش مفاهیم و مبادی علمی تلاش کردند تا این‌که به‌حل مسائل اجتماعی کشور یا پیوستگی با عرصه قدرت بپردازند. به‌نظر آزاد ارمکی جامعه‌شناسی در آینده، در خطر افتادن در دام عرصه‌هایی چون نقد ادبی، مطالعات دینی و مطالعات زنان است، زیرا بسیاری از دانشجویان جوان این رشته در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری بیشتر علاقمند به این حوزه‌ها شده‌اند و از یک طرف با فشاری که از طرف سنت کلاسیک به‌جامعه‌شناسی وارد شده و از جامعه‌شناسی، تصویری آماری و مهندسی اجتماعی ارائه می‌شود و محبوبیت مباحث فرهنگی و ادبی در ایران از طرف دیگر، راه را برای این تغییر جهت فراهم ساخته است.

مقاله «گونه‌شناسی استادان علوم اجتماعی در دوران پسادانشگاهی» (محمدی و قانع‌راد، ۱۳۹۳) سه تیپ از استادان علوم اجتماعی را شناسایی می‌کنند که در نقش‌های آکادمیک، سازمانی و صنعتی قابل تشخیص‌اند و استادان ترکیبی از این نقش‌ها را به‌عهده دارند.

تحقیق قانع‌راد و همکاران (۱۳۹۳) تفاوت‌های بین سه نسل دانشگاهی را نشان می‌دهد. به‌نظر این نویسندگان تولیدات دانشگاهی استادان نسل سوم نسبت به‌نسل‌های گذشته بیشتر شده اما هدف این تولیدات، نه نفس دانش و علم بلکه کسب امتیازها و ارتقای دانشگاهی است. همکاری‌های شکل گرفته در قالب کتاب و مقاله، اغلب به‌شکل صوری است و باید تحت عنوان فرهنگ جدید «رزومه‌سازی» درک شود. در نسل اول استادان، امکان بیشتری برای شاگردپروری و شکل‌گیری مفهوم «استاد» وجود داشت اما با تغییر آیین‌نامه‌های ارتقای استادان و افزایش میزان دانشجویان، در دسترس بودن استاد به‌یکی از مهم‌ترین مسائل دانشجویان تبدیل شده است و به‌دلیل رواج رابطه منفعت‌گرایانه و سودگرایانه، جامعه‌پذیری دانشجو توسط استاد ضعیف شده است. از سوی دیگر هدف تحقیقاتی که استادان جدید انجام می‌دهند دیگر کشف حقیقت نیست و دانشجویان، بیشتر نمره‌گرا و مدرک‌گرا شده‌اند. فرهنگ آیین‌نامه‌ای ارتقاء جای فرهنگ آرمانی دانشگاه را گرفته است و همه این‌ها موجب سلطه فرهنگ بازاری در بین نسل جدید دانشگاهیان شده است.

کاظمی (۱۳۹۷) دو جریان «فردمحور» و «حرفه‌محور» را در جامعه‌شناسی از یکدیگر تفکیک می‌کند. جریان فرد محور را محدود به دو حوزه روشنفکری (و حوزه عمومی) و آکادمی می‌داند و

جریان حرفه‌محور را محدود به‌بازار و آکادمی معرفی می‌کند. او در کنار دو سنت نیرومند محافظه‌کارانه پزیتیویستی و سنت نحیف انتقادی در ایران که فرد محور هستند، جریان جدید جامعه‌شناسی مردم‌مدار را به‌عنوان یک برنامه ضعیف مورد ارزیابی قرار می‌دهد و آن را مُد جدیدی در حوزه علم می‌داند که قرار است گروهی زیر پرچم آن جمع شوند و به خودشان هویت جدید ببخشند. کاظمی جریان نیرومند «حرفه‌محور» (کاظمی، ۱۳۹۷: ۳۶۳) را فعال در هر دو حوزه بازار (و نه حوزه عمومی) و آکادمی می‌داند که علوم اجتماعی را صرفاً به‌عنوان شغل و منبع کسب درآمد می‌بیند.

روش تحقیق

این تحقیق با «رویکرد کیفی» و با هدف شناخت رفتارها و راهبردهای کنشگران در آموزش جامعه‌شناسی (استادان و دانشجویان) انجام شده است و هدف آن توصیف دقیق وضع موجود (نه تبیین آن) از دیدگاه دو دسته ذینفعان درونی دانش جامعه‌شناسی؛ استادان و دانشجویان است. این توصیف فربه و شناخت، زمینه را برای تبیین پدیده فراهم می‌آورد. این پژوهش سعی دارد با استفاده از «تحلیل تماتیک»، تم‌های اصلی را از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان استخراج کند و آن‌ها را مورد طبقه‌بندی و صورت‌بندی قرار دهد و مدعای تعمیم تحلیلی (و نه آماری) دارد.

روش نمونه‌گیری و مشخصات نمونه

جمعیت آماری این مطالعه، اعضاء هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی دولتی و حضوری شهر تهران است. از آن‌جا که نمونه مورد مطالعه در تحقیقات کیفی از پیش تعیین شده نیست و حجم نمونه با سطح اشباع داده‌ها و نیز اشباع نظری ارتباط تنگاتنگی دارد، در نهایت اشباع با انجام ۳۱ مصاحبه حاصل شد. ۱۹ نفر دانشجو و ۱۱ نفر از استادان در این پژوهش مشارکت کردند که ۲۲ نفر مرد و ۹ نفر زن بودند. دانشجویان مشارکت‌کننده در این مطالعه حداقل دو مقطع تحصیلی خود را در یکی از شش دانشگاه حضوری و دولتی شهر تهران (دانشگاه‌های؛ تهران، شهید بهشتی، علامه طباطبایی، تربیت مدرس، الزهرا (س)، خوارزمی) در رشته جامعه‌شناسی گذرانیده بودند و استادان مشارکت‌کننده نیز در یکی از دانشگاه‌های مذکور دارای تجربه تدریس بودند.

ابزار گردآوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌ها از تکنیک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انفرادی و گروهی استفاده شد. زمان مصاحبه نیز نامحدود و بسته به‌وضعیت مشارکت‌کنندگان بین ۷۰ تا ۱۲۰ دقیقه بود. فرایند

گردآوری داده‌ها با حساسیت نظری همراه بود و طی انجام مصاحبه‌ها، پرسش‌ها، جرح و تعدیل شدند و با اجازه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌های آنان ضبط و سپس پیاده‌سازی و کدگذاری شد.

اعتباریابی

به‌منظور تأمین اعتبار داده‌های پژوهش علاوه بر این‌که نهایت دقت به‌عمل آمد تا سؤالات واضح باشند، در پایان مصاحبه‌ها، صحبت‌های مطرح شده توسط مشارکت‌کننده، مرور و موافقت او با محتوای بیاناتش دریافت شد. همچنین در برخی از موارد نیز بعد از پیاده کردن متن مصاحبه و کدگذاری آن، فایل مربوطه برای مشارکت‌کننده ارسال و نظر او در خصوص کدها دریافت شد. کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار «اتلس تی‌آی» (نسخه ۷) نیز به‌افزایش اعتبار تحقیق کمک کرد. این نرم‌افزار با تفکیک متن به کدهای باز، و هم‌خانواده کردن آن‌ها و شبکه‌سازی، به‌تقلیل داده‌ها و ترکیب و ادغام کدها کمک نمود و محقق مشکل به‌خاطر سپردن حجم زیاد اطلاعات و سردرگم شدن بین داده‌ها را نداشت. به‌منظور انجام هم‌زمان گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها و برای دقت بیشتر و توصیف دقیق‌تر و غنی‌تر، با ورود یک مصاحبه جدید و کدگذاری‌های قبلی مجدداً مورد بازبینی قرار می‌گرفتند. از سوی دیگر تجربه زیسته پژوهشگران با مسأله مورد پژوهش نیز به‌افزایش اعتبار کمک نمود.

یافته‌ها

۱- الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه؛ حضور یا عدم حضور؟

مشارکت‌کنندگان نظرات متفاوتی درباره تمایز الگوهای آموزش جامعه‌شناسی داشتند. این رویکردها در چند دسته قابل صورت‌بندی و توضیح است. هدف از ذکر نقل‌قول‌ها به‌دست دادن تصویری از نظرات مشارکت‌کنندگان از وضعیت کلی از حضور یا عدم حضور الگوهای برای آموزش جامعه‌شناسی از منظر کنشگران است تا از این رهگذر تصویری ابتدایی از وضعیت کنونی آن و تمایز فضاهای فکری درباره الگوهای آموزش جامعه‌شناسی داشته باشیم.

دسته اول) برخی از مشارکت‌کنندگان به‌نقد جریان غالب آموزش جامعه‌شناسی پرداختند و از بی‌مکتب بودن اندیشه جامعه‌شناختی استادان و پایین بودن کیفیت آموزش این رشته انتقاد کردند. آنان فضای آموزش جامعه‌شناسی را «میان‌مایه» توصیف کردند و معتقد بودند که بخش کوچکی که می‌توان آن را سنت آموزشی دانشگاه‌ها دانست، حول فضای فکری برخی استادان شکل گرفته است که در حاشیه متن «میان‌مایه» و ناکارآمد آموزش توانسته‌اند یک سنت مطالعاتی و

آموزشی را شکل دهند و سبکی مشخص را در سیستم آموزشی این رشته ایجاد کنند و معمولاً با خروج آنان از فضای دانشگاه آن سنت تا حد زیادی با افت و افول مواجه می‌شود.

یکی از دانشجویان دانشگاه تهران می‌گوید:

در {دانشگاه شهید} بهشتی دو نفر مهم، خیلی تأثیرگذار بودند دکتر {...} ۱ و دکتر {...}. به دلایلی وقتی دکتر {...} بازنشسته شد و توان روشی در آنجا افت کرد و سنت‌ها هم دچار افت شد. الان دوره افت شدید آن است (مهدی، دانشجوی دانشگاه تهران).

این دسته از مشارکت‌کنندگان با استفاده از دو عبارت «مکتب اوین» و «مکتب گیشا» تمایز آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه شهید بهشتی از دانشگاه تهران را مورد توجه قرار دادند. آنان فاکتور زمان را هم مدنظر قرار می‌دادند و معتقدند که سنت دانشگاه تهران توسط نسل اول استادان این دانشگاه پایه‌ریزی شده و آن‌را در نسل‌های اخیر کم‌رنگ‌تر ارزیابی می‌نمودند. اما در خصوص دانشگاه علامه طباطبایی، نظرات متفاوت بود. برخی از مشارکت‌کنندگان برای توضیح سنت آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی، «مکتب ضرابخانه» را در کنار «مکتب گیشا» و «مکتب اوین» قرار می‌دادند. در مقابل برخی نیز با طرح این دیدگاه موافق نبودند.

دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی و دانشکده علوم سیاسی آن در مجموع دانشگاه نبودن. این‌ها می‌دونید که به سری مدارس عالی بهم پیوستن، شدن دانشگاه و بنابراین سنت نداره مثل دانشگاه تهران (استادیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی).

به نظر این دسته از مشارکت‌کنندگان، در ایران (برخلاف غرب) ما سنت آموزش علوم اجتماعی نداریم و تنها با «شبه‌سنت» یا «سنت خفیف» مواجه هستیم. جامعه‌شناسی فرانسه که دارای یک «سنت» جا افتاده و مشخص است که در مقابل «شبه‌سنت» ایران قرار می‌گیرد. یکی از استادان مشارکت‌کننده واژه «جریان» یا «لحظه» را به جای «مکتب» یا «سنت آموزشی» مورد استفاده قرار داد:

می‌توانیم از عبارت «جریان» یا «لحظه» برخی از استادان سخن بگوییم. که حول برخی استادان قابل تعریف هستند. مثلاً لحظه دکتر {...} همسو با تاریخ انتقادی است.

مشارکت‌کننده دیگری از اصطلاح «شبه‌منطق علمی» برای توصیف الگوهای آموزش استفاده کرد و به دلیل این‌که وقایع بیرون از دانشگاه مستقیماً روی فضای علم تأثیرگذار است، معتقد است که سنت‌ها با انقطاع مواجه می‌شوند و سنت به معنای آن‌چه در دانشگاه‌های مطرح دنیا وجود دارد، شکل نمی‌گیرد. دیگری دلیل این امر را درگیری استادان در فعالیت‌های بوروکراتیک و مناسک‌گرایی فزاینده در فضای دانشگاه می‌داند.

۱. به دلیل رعایت اخلاقیات پژوهش، اسامی افراد در نقل قول‌ها حذف و {...} جایگزین شده است.

دسته دوم) برخی با این رویکرد که اساساً علم در دانشگاه‌های ایرانی اتفاق نمی‌افتد، تلاش شخصی خود را عامل یادگیری مطالب جدید می‌دانستند و از این بابت تمایزی میان آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های مختلف قائل نبودند. این دسته از پاسخ‌گویان، آموزش‌ها را سطحی و فردمحور قلمداد می‌نمودند و بر نیاز آموزش جامعه‌شناسی به همسویی با آموزش این علم در دنیا تأکید داشتند. از این نگاه، آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌ها، «ناهمگن»، کاملاً سلیقه‌ای و غیر همسو و متفاوت با آموزش‌های این حوزه در سطح دنیا و بی‌توجه به زمینه اجتماعی جامعه ایرانی است و نمی‌توان از «مکتب یا سنت آموزشی در دانشگاه‌ها» سخن گفت و استادان سبک شخصی خود را در آموزش به کار می‌برند.

یه حسن یا به اشکال دانشگاه‌های ما، علوم اجتماعی‌اش اینه که محتوایی که سر کلاس تدریس می‌شه خیلی مبتنی بر استاده. یعنی یه فرمول مشخص نیست که همه بیان راجع به- خانواده و این و این حرف بزنند، طرح درس و منابع کاملاً سلیقه‌ای یه و آزاد (دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی).

به نظر این دسته از مشارکت‌کنندگان دانشجویان تمایل به تصویرسازی و هویت‌سازی بر حسب دانشگاه دارند و به همین دلیل سعی دارند که دانشگاه خود را با بر چسب خاصی در حوزه آموزش توصیف کنند در حالی که در واقعیت نشانی از وجود یک سبک، الگو یا مکتب نیست.

کلاً افرادی که به هر جایی تعلق دارند دوست دارند تصویر ذات گرایانه‌ای از اونجا بدهند. مثلاً یکی از بچه‌ها می‌گفت یکی از بچه‌های امیرکبیر، دانشجوی دانشگاه تهران بود ولی لیسانسش امیرکبیر بود بعد من بهش گفتم چی می‌شه که شما خودتو بیشتر امیرکبیری می‌دونی تا دانشگاه تهرانی؟ این مهمه بعضی از دانشگاه‌ها سعی می‌کنند به دلایل مختلف به هویت مکانی بدهند به خودشون یا بعضی از گروه‌ها. شما باید بتونید یه فاصله انتقادی بگیرید و بگین که چرا دانشجویان ما نیاز دارند که از خودشون تصویر بسازن؟ چنین تصویری واقعی نیست (استادیار دانشگاه تهران).

۲- الگوهای آموزش جامعه‌شناسی

یافته‌های استقرائی نشان داد که کنشگران دانش جامعه‌شناسی (استادان و دانشجویان) به گونه‌ای یکسان با قلمروهای دولت، بازار، جامعه و ... تعامل و ارتباط ندارند و نوع مشارکت و تعامل این دانش با سایر حوزه‌ها تأثیر بسزایی در آموزش آن دارد. با تحلیل داده‌های این پژوهش، پنج مقوله اصلی از الگوهای آموزش جامعه‌شناسی بدست آمد که عبارتند از: ۱) کلاسیک، ۲) انتقادی، ۳) کاربردی، ۴) اجتماعی، ۵) وظیفه‌گرا- رفتاری. در کنار این پنج الگوی آموزش، الگوی در راه دیگری وجود دارد که تا حدی مبهم اما اقتضائی و ترکیبی است. الگوی آموزش «وظیفه‌گرا-

رفتاری» رایج‌ترین الگو و نوع غالب و آسیب‌گون آن در جامعه مورد مطالعه است. هرکدام از این الگوها نوع خاصی از علم‌ورزی را به دانشجویان، آموزش می‌دهند و تیپ خاصی از مسئله را در ذهن آنان برجسته می‌کنند. البته گاهی آنچه در واقعیت مشاهده می‌شود مرزبندی‌ها را دچار مشکل می‌کند اما محققان دریافته‌اند که در میدان مطالعه ترکیبی از این الگوها قابل مشاهده است.

۱) الگوی آموزش کلاسیک

این الگو «دانش‌محور» است و بر ارزش‌های سنت مرتونی علم تأکید بسیار زیادی دارد. استقلال کار پژوهشی از کسب درآمد، تعهد پژوهشی، استقلال آکادمی، اولویت درس خواندن بر کنشگری اجتماعی، پایبندی بر ارزش‌های آکادمی مانند؛ مقاله علمی-پژوهشی نوشتن از تأکیدات این رویکرد است. انباشت علم مهمترین دغدغه آن است و ایجاد پایه قوی علمی در دانشجویان مهمترین تلاش آن قلمداد می‌شود. عبارات «پرده‌داران معبد آکادمی» و «قدیسان دانش» کنشگران ذیل این الگو را توصیف می‌نمایند. مطالعه متون اصلی جامعه‌شناسی، و معمولاً به زبان اصلی در برنامه‌های استادان ذیل این الگو قرار دارد و خواندن خوانش‌ها و کتاب‌های شارحین بعد از مطالعه متون اصلی، امری پذیرفتنی است. برخی از استادانی که در ذیل این الگو قرار دارند دارای رویکردهای پارادایمی خاص و تعلق به یک سنت نظری مشخص مانند سنت پارسونزی؛ سنت دورکیمی، و به‌طور کلی مکاتب کارکردگرایی و نظم و ... هستند و در تلاش هستند تا ذهن دانشجویان را نیز در یک برنامه پژوهشی منظم کنند. رویکردها و پارادایم‌های انتقادی در این الگوی آموزش مورد طرد قرار می‌گیرند و به‌طور مشخص رویکردهای چپ را نمی‌پذیرند.

من در دانشگاه {...} نمی‌توانم از گفتار چپ زیاد استفاده کنم. پذیرفته نیست. مثلاً استاد من می‌گفت: چقدر می‌خواهی پایان‌نامه‌ات را چپ کار کنی؟ گفتم چطور؟ گفت اگر خیلی می‌خواهی چپ کار کنی با من نمی‌تونی کار کنی. اگر می‌توانی کنترل کنی که خیلی چپ نباشد با هم کار کنیم (علی، دانشجوی دانشگاه خوارزمی).

روش‌های مورد استفاده در این الگو، کمی و کیفی است و تلاش استادان برای انتقال هسته دانش جامعه‌شناسی به دانشجویان و شکل‌دهی پایه درسی قوی در آنان است. به‌عبارت دیگر آنچه تدریس می‌شود اغلب بدون ارتباط با زندگی مردم، مسائل روز و ذکر مصداق‌های عینی از جامعه ایرانی است. پروژه گرفتن و انجام پروژه‌های سفارشی امری مذموم قلمداد می‌شود و در صورت همکاری نیز مشارکت بسیار محدودی انجام می‌شود و عمدتاً تجربه‌های آنان در کلاس‌های درس طرح نمی‌شود. کنشگران ذیل این الگو با رسانه‌های جمعی ارتباط چندانی ندارند و حتی از راه‌اندازی یک کانال تلگرامی نیز پرهیز می‌نمایند و نوشتن در روزنامه‌ها را نیز به‌عنوان فعالیتی ژورنالیستی و سطح پایین می‌دانند. در ذیل این رویکرد دانشجویان به کنشگری اجتماعی و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، سیاسی و حتی فعالیت در تشکل‌های دانشجویی و فوق برنامه

تشویق نمی‌شوند و کنشگری در این‌جا محدود به فضای اجتماع علمی و مشارکت در ساخت آن است. شخص ثالث کلاس‌های درس این الگوی آموزش؛ دانشگاه، علم، اجتماع علمی و دانشجویان سایر رشته‌هاست. عمده پایان‌نامه‌ها نیز با رویکردهای غیرانتقادی و کمتر مرتبط با دغدغه‌های روز جامعه و مسائل اجتماعی نوشته می‌شوند. استادان به دلیل توجه و تمرکز بر جدایی ارزشی در علم، هرگونه گرایش سیاسی و اجتماعی شخصی خود را در ساحت علم کنار می‌گذارند و به‌ندرت موضع‌گیری و تحلیل خود را اعلام می‌نمایند و عمدتاً افرادی محافظه‌کارند و از طرح بحث‌های سیاسی و مصداقی در کلاس درس ممانعت به‌عمل می‌آورند.

من آدم سیاسی نبودم و ترجیح می‌دادم که فقط منش علمی داشته باشم و مراعات همه کدهای تدریس و اخلاق و همه چیز رو هم می‌کردم (دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی).

۲) الگوی آموزش انتقادی

این الگوی آموزش «منتقدپرور» است و کنشگرانی که ذیل این الگو قرار می‌گیرند، با رویکرد انتقادی با مسائل مواجه می‌شوند و ارزش‌هایی از قبیل؛ آرمان‌گرایی (در مقابل شغل‌گرایی)، آزادی و رهایی‌بخشی دانش جامعه‌شناسی، احساس مسئولیت اخلاقی و وظیفه حقیقت‌جویی را مهم می‌شمارند. این رویکرد انتقادی اندیشیدن را بر مصلحت‌اندیشی مقدم می‌شمارند و به‌طور کلی بر بُعد انتقادی دانش جامعه‌شناسی و مباحث روشنفکری تأکید زیادی دارند.

ما از مبارزه اجتماعی اومدیم و نوع تدریس مون متفاوت با کسی که دکترا گرفته آمده. من

نوع تدریس همش فلشش میره به سمت رهایی بخشی اجتماعی (استادیار دانشگاه تهران).

استادان ذیل این الگو معمولاً به‌ارزش‌های آکادمیکی نظیر نوشتن مقاله علمی-پژوهشی بی‌اعتنا هستند. رویکرد کنشگران ذیل این الگو، اعتراضی (و در تقابل با محافظه‌کاری) است. عبارت «انتقاد به‌غول‌ها و اسطوره‌های جامعه‌شناسی» توجه به رویکرد انتقادی را در ذیل این الگو برجسته می‌سازد. به‌نظر کنشگران ذیل این الگوی آموزش، جامعه‌شناسی یک علم خنثی نیست و باید متعهد باشد.

برای این‌که، چون پرونده ارتقش درست نشده از جامعه‌شناسی یک علم خنثی می‌سازد

(استادیار دانشگاه تهران).

عمده تأکید استادان این رویکرد آموزشی، مطالعه متون اصلی جامعه‌شناسی در کلاس‌های درس و حتی به‌زبان اصلی است. مطالعه خوانش‌ها و شارحین در اولویت دوم قرار دارد. موضوعات پایان‌نامه‌های این حوزه اغلب با محوریت فلسفه و موضوعاتی حساس، بکر و غیر تکراری با رویکرد انتقادی و گاهی ساختارشکنانه و چالش برانگیز است. یکی از دانشجویان دانشگاه تهران در این خصوص می‌گوید:

در همان دانشگاه تهران ما تزهایی داریم که تقریباً در مورد فلسفه علوم اجتماعی‌اند و گاهی

طعنه می‌زنند به کلام و شبیه بحث‌های حوزوی می‌شوند و اصلاً فرزند زمانه‌شان نیستند.

این الگوی آموزش مورد انتقاد برخی مشارکت‌کنندگان قرار گرفته است زیرا به‌نظر آنان این الگو «آدم ناقص الخلقه» تربیت می‌کند. این عبارت اشاره دارد به دانشجویان و فارغ‌التحصیلانی که اهل فکر و اندیشه‌اند، دانش و بینش جامعه‌شناختی دارند اما در میدان پژوهش به‌اندازه کافی موفق عمل نمی‌کنند و تکنیک‌های تحقیق را به‌همان اندازه خوب فرانگرفته‌اند. این رویکرد با تکسین جامعه‌شناسی بودن و «جامعه‌شناسی بوروکرات» در تقابل است و این رویکردها را در موقعیت نازل می‌داند. سنت و پارادایم نظری مورد تأکید آنان، تغییر، رهایی‌بخشی و رویکردهای انتقادی است و تلاش می‌کنند ذهن دانشجوی را ذیل پارادایم تغییر، انسجام دهند. شاگردپروری در ذیل الگوی انتقادی انجام می‌شود و در موضوعات پایان‌نامه‌های دانشجویان نمایان است. استادان ذیل این الگو، عمدتاً با پروژه گرفتن و قبول پروژه‌های سفارشی بیگانه‌اند و معمولاً به‌سیاست‌گذاران و سیاستمداران نیز مشاوره ارائه نمی‌کنند و معتقدند دانش جامعه‌شناسی در لابی با قدرت فاسد می‌شود و استنادی که با قدرت به‌لابی‌گری می‌پردازند را مورد انتقاد جدی قرار می‌دهند چرا که معتقدند آن‌ها مسئله جامعه‌شناسی را به‌سمت و سوی آن‌چه مسئله اصلی نیست و قدرت می‌خواهد سوق می‌دهند. لذا این نوع از آموزش جامعه‌شناسی با حکومت، دولت و سیاست‌گذاران بی‌ارتباط است. یکی از استادان مشارکت‌کننده در این باره می‌گوید:

من شخصاً خودمو دارم می‌گم چون نگاهم این بود که برنده بازنده است همیشه بوردیویی من فکر کردم که فقط باید در یک میدان بازی کنی. من فقط تو میدان دانشگاه بازی می‌کنم نه نقش روشنفکر عرصه عمومی برا خودم قائم نه هیچ‌گونه نقش سیاسی قائم، نه سیاسی به‌معنای تشکلات سیاسی، نه هیچ‌گونه نقش اجرایی پذیرفتم.

این نوع از جامعه‌شناسی، جامعه‌شناسی خطرناک برای قدرت (و در تقابل با جامعه‌شناسی بی‌خطر) و نوعی جامعه‌شناسی تدافعی، جامعه‌شناسی دغدغه‌مند، جامعه‌شناسی اصلاح‌گر است. کنشگران این الگو بر نزدیکی فلسفه و علوم اجتماعی تأکید دارند و اغلب مشارکت‌کنندگانی که تجربه خود را به‌اشتراک گذاشتند، تجربه آموختن فلسفه علوم اجتماعی از استادان بیرون از آکادمی به‌دلیل خلأ آموزش فلسفه در دانشگاه را داشتند. استادان ذیل این الگو نیز گرایش زیادی بر این‌که جامعه‌شناسی را به‌فلسفه هگلی نزدیک کنند دارند. این رویکرد انجام فعالیت دانشجویی و کنشگری در فضای دانشکده را در کنار درس خواندن ترویج می‌کند و استادان نیز گاهی با جریان‌های فضای دانشجویی همراهی می‌کنند و به‌نظر برخی از دانشجویان، در این الگو صدای اعتراض و انتقاد برجسته است و دانشجوی انتقادی و طیفی از استادان منتقد پرورش می‌یابند و هدف از تدریس، اعتلای مکتب انتقادی است. ایجاد تشکل‌های دانشجویی در فضای دانشکده برای انتقاد از وضعیت موجود آموزش جامعه‌شناسی یکی از مصداق‌های ذکر شده مشارکت‌کنندگان بود. یکی از دانشجویان دانشگاه خوارزمی که سابقه تحصیل در دانشگاه تهران را نیز دارد، می‌گوید:

از سال ۸۸ فقط در دانشگاه تهران، خروج از دانشگاه استارت خورد یا گذر از دانشگاه. بعد ما اولین تجربه را با آکادمی موازی داشتیم. من خودم یکی از طراحانش بودم... ما حساب کردیم نه کلاس‌ها ظرفیت ارائه مسائل به‌روز جامعه رو داره، نه استادها به هر دلیلی امکان این رو. این همزمان شد با اینکه فیسبوک اومد. توئیتر اومد. بعدش وایبر و واتس آپ و ... اینا اومد. به‌اضافه این‌که مؤسسه فلان شکل گرفت. فلانی میره امریکا. فلانی می‌ره فرانسه. اگر عملاً فلانی نبود و اونم می‌انداختن بیرون، دانشگاه نمی‌موند. فلانی یا خانم دکتر فلان، رو اون سال تمدید نکردن. اون سال‌ها دیگه مباحث ما اومد توی کافه‌ها.

این انتقادات دانش جامعه‌شناسی و بحث‌های مرتبط با آن را از فضای دانشکده علوم اجتماعی به فضای کافه‌ها کشاند. از نگاه کنشگران این الگوی آموزش، جامعه‌شناسی، سنگر مقاومت در برابر قدرت، روشنگر پشت پرده سیاست و علم آزادی‌بخش و رهایی‌بخش است و انسان اعتراضی‌ای می‌سازد که می‌تواند از خودش در موقعیت فرودست دفاع کند و خشم خود را علیه سیستم طردکننده فریاد بزند. مشارکت‌کنندگان در این تحقیق، استادان ذیل این الگو را «استاد روشنفکر» و «استاد منتقد» نامیده‌اند که اکثراً با جامعه روشنفکری وارد دیالوگ و گفتگو می‌شوند. یک دانشجوی

دانشگاه تهران که یکی از مقاطع تحصیل خود را در دانشگاه خوارزمی گذرانده است می‌گوید:
(استاد فانتزی) به جورایی قطع ارتباط کرده با جامعه. برای به قشر محدود داره صحبت می‌کنه. قشر محدود یک طبقه متوسط رو به بالای فرهنگی که توی جامعه ایران انگشت شماره. انگشت شماره نه، شاید درصدشون چندان نباشه که بخوایم معنادار بهشون نگاه کنیم. قشر متوسط به بالای جامعه ایران، عمومیت جامعه ایران نیستن.

در عین حال برخی از مشارکت‌کنندگان نیز از رواج «پژ انتقادی» و «ژست روشنفکری»، توسط کنشگران ذیل این الگوی آموزشی سخن به‌میان آورده‌اند و آن را مذموم دانستند و استادان ذیل این الگو را «استاد فانتزی» و «سلبریتی‌های جامعه‌شناسی» نامیده‌اند. این افراد در این معنا روشنفکری را مورد انتقاد قرار می‌دهند و معتقدند که در این رویکرد، گاهی روشنفکری به‌معنای احق فرض کردن بقیه است و شهرت استادان ذیل این الگو را به‌علت جو ساخته شده توسط دانشجویان، نیروهای اجتماعی و ژورنالیست‌ها می‌دانستند. یکی از استادان دانشگاه تهران می‌گوید:

یکی از مشکلات کلیدی این نوع جامعه‌شناسان انتقادی - رهایی‌بخش و انمود شده این هست که اینا سلبریتی هستن. مشخصاً سلبریتی‌های جامعه‌شناسی هستن. بزرگترینش فلانی. خانم دکتر فلان، که احترام زیادی براش قائل هستم و استادهای دیگه‌ای هم هستن از این جمله. من این‌ها رو بیشتر سلبریتی‌های علوم اجتماعی می‌دونم.

این الگوی آموزش عمدتاً با روش‌های کیفی و روش‌های انتقادی همسو است. شخص ثالث کلاس درس در این الگوی آموزش؛ فضای روشنفکری، طبقه متوسط رو به بالا، و اجتماع علمی جامعه‌شناسی است.

۳) الگوی آموزش کاربردی

این الگوی آموزش بر محوریت سیاست‌گذاری و مهندسی اجتماعی تأکید دارد و استادانی که با این رویکرد به آموزش می‌پردازند، ارتباط بیشتری با نهادها و سازمان‌های دولتی و سیاست‌گذار برقرار می‌کنند و اغلب با ارائه مشاوره، پذیرفتن نقش مدیر در آنها ایفای نقش می‌کنند. این رویکرد علاقمند به کاربردی کردن، تئوری‌ها و دانش جامعه‌شناسی است. در ذیل این الگو، دانش و قدرت با یکدیگر پیوند مشخص‌تری دارند و قدرت، امری مذموم تلقی نمی‌شود که مقاومت در مقابل آن شکل گیرد. جامعه‌شناسی کاربردی و بالینی توسط کنشگران ذیل این الگو منتقل می‌شود. این الگوی آموزشی همپای الگوی آموزش کلاسیک، از ابتدای ورود جامعه‌شناسی به ایران شکل گرفته است و حضور فعال مؤسسه تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران و انجام پروژه‌های تحقیقاتی برای دستگاه‌های دولتی این ادعا را تأیید می‌کند. کنشگران این الگوی آموزش، مطالعات غیرکاربردی جامعه‌شناسی را «فانتزی» توصیف می‌کنند و با تأکید بر «هاله‌زدایی از قدسیان دانش» بر لزوم انجام پژوهش‌های کاربردی برای حل مسائل اجتماعی تأکید دارند. یکی از استادان دانشگاه علامه طباطبایی که تجربه تحصیل در همین دانشگاه را هم دارد می‌گوید:

من فکر می‌کنم جامعه‌شناسان ما جز با اشکال فانتزی و نیازهای فانتزی نهادهای دیگر، به شکل جدی‌تر درگیر نمی‌شن. یعنی پژوهشی که تو ایران کار می‌کنی سرمایه اجتماعی به شکل فانتزی‌ش. یعنی نمیدانم بگه سرمایه اجتماعی چه خوب چه بد و هر کدام مکانیزماش، تو ایران چه شکلی داره عمل می‌کنه. ولی تا دلتون بخواد می‌بینیم میزان سرمایه اجتماعی چقدر بالا رفته چه جووری. در کجا.

تأکید بر کاربردی بودن دانش جامعه‌شناسی در ذیل این الگوی آموزش تا بدانجا پیش می‌رود که یکی از کنشگران ذیل این الگو معتقد است که جامعه‌شناسی در برهه‌ای از تاریخ به دلیل انجام مطالعات کاربردی خود، روی فقر و نابرابری از مرگ قطعی نجات پیدا کرد. به نظر برخی دیگر که با نگاه انتقادی در خصوص این الگو سخن می‌گفتند این رویکرد آموزشی، «جامعه‌شناسی مشاور پرنس» است که داده‌هایی که قدرت نیاز دارد را برای آن فراهم می‌کند و نهایتاً می‌تواند علمی باشد که به اصلاحات از بالا به پایین کمک کند. این رویکرد نوعی «جامعه‌شناسی حامی قدرت»، «جامعه‌شناسی در خدمت قدرت» و «جامعه‌شناسی بی‌خطر برای قدرت»، «جامعه‌شناسی بی‌سر و صدا» را ترویج می‌کند و مصلحت‌اندیشی را بر انتقادی‌اندیشیدن ترجیح می‌دهد.

جامعه‌شناس مشاور پرنس، اون کارمند دولته (۳، ۵۰، ۳۴). جامعه‌شناس مشاور پرنس یعنی کسی که داده‌هایی که قدرت سیاسی احتیاج داره رو براش جمع می‌کنه، می‌ده به قدرت سیاسی. یک علم اصلاحی و اصلاح از بالاست (استادیار دانشگاه تهران).

کنشگران ذیل این الگو نیز بُعد انتقادی دانش جامعه‌شناسی و الگوی آموزش انتقادی را به دلیل این که راه‌کار و راه‌حلی برای حل مسائل اجتماعی ارائه نمی‌کند، به‌عز زدن تشبیه می‌کنند. انتقادی هم که به یه معنایی عُر زدن فهمیده می‌شه. من تصورم اینه که جامعه‌شناسی انتقادی، جامعه‌شناسی عُر زنده و اگر در یک پیکره کلی‌تری ارزش بی‌رسین که خب حالا تو بگو، حرف زیادی برای گفتن نداره. تو یه موقعیت خاص می‌تونن عُر بزنی و عُرشم همیشه اینه که سیاست‌گذار هرکار کنه غلط انجام داده (استاد دانشگاه علامه طباطبایی).

تمایل بیشتر کنشگران این الگو به‌استفاده از روش‌های کمی و آماری است و معمولاً استفاده از روش‌های کیفی در اولویت آنان نیست و حساسیت‌های روشی برای آنان معمولاً بیش از حساسیت‌های نظری است. حضور استادان ذیل این الگوی آموزشی در سازمان‌ها و نهادهای دولتی و سیاست‌گذار پر رنگ‌تر و برجسته از حضور در اجتماع علمی جامعه‌شناسی است. انجام پروژه‌های سفارشی از سازمان‌ها و نهادها یکی از ویژگی‌های کنشگران این الگو است و استادانی که پروژه‌های تحقیقاتی سفارشی انجام می‌دهند گاهی از دانشجویان برای انجام آن استفاده می‌کنند و برخی از دانشجویان نیز با استادان ذی‌نفوذ یا مدیر برای اخذ پروژه‌های پژوهشی تعامل می‌کنند. این استادان معمولاً در دولت، احزاب و فضای سیاسی حضور دارند. موضوعات پایان‌نامه‌های این رویکرد اغلب کاربردی و انضمامی (نه انتزاعی) و برای حل مسائل و مشکلات روز جامعه است و با انتخاب موضوعات حساسیت‌برانگیز نیز به‌ندرت موافقت می‌شود و فراوانی موضوعات آسیب‌شناسی در پایان‌نامه‌های آن بسیار مشهود است. این رویکرد که مدت‌ها در فضای این رشته مغفول مانده بود، در سال‌های اخیر در دانشگاه تهران و علامه، پر رنگ‌تر شده است. الگوی آموزش کاربردی، با طرد رویکردهای انتقادی و حذف پتانسیل‌ها و صداهای اعتراضی، جامعه‌شناسی برای بازار و جامعه‌شناسی در اختیار نهادهای خدماتی و سیاست‌گذار را آموزش می‌دهد یا به‌دنبال انباشت آن نوع از دانش جامعه‌شناسی که برای یک مدیر و بیلان کار او مورد نیاز باشد، است و سعی دارد که دانشجویان را برای ورود و حضور در بازار کار آماده نماید و به‌تربیت «تکنسین جامعه‌شناسی» و آموزش مهارت‌های مورد نیاز در بازار کار می‌پردازد. در مقایسه با الگوی آموزش انتقادی، که جامعه‌شناسی را به‌فلسفه پیوند می‌داد در الگوی کاربردی جامعه‌شناسی به‌اقتصاد نزدیک‌تر می‌شود.

شخص ثالث کلاس‌های درس آنان، دولت، سیاست‌گذاران، بازار، احزاب سیاسی، شهرداری و صاحبان قدرت سیاسی است. برخی از استادانی که رویکرد آن‌ها ذیل این الگوی آموزش قرار می‌گیرند دارای کانال تلگرامی یا وب‌سایت برای انتشار نظرات و ایده‌های خود در فضای مجازی هستند و یا در روزنامه‌ها و نشریات غیر تخصصی مطلب می‌نویسند و برخی دیگر به‌علت محافظه کاری فاقد آن هستند.

۴) الگوی آموزش اجتماعی

این الگوی آموزشی به از دست رفتن نقش اجتماعی دانشگاه انتقاد دارد و دانشگاه بوروکراتیک را فاقد توان اجتماعی می‌داند و معتقد است که دانش، مسئولیت پاسخ‌گویی و جواب‌گویی به نیازهای جامعه مدنی را برعهده دارد و «شهروند پرور» است. از این دیدگاه، ماهیت علوم اجتماعی، دفاع از جامعه و عدالت‌خواهی برای آن است. استادان ذیل این الگو قائل به مسئولیت اجتماعی برای جامعه‌شناسی و تعهد آن به جامعه هستند و در فضای حوزه عمومی، نقش تأثیرگذاری دارند و با اقشار مختلف جامعه، سازمان‌های مردم‌نهاد و ... ارتباط برقرار می‌کنند.

کنشگران این الگو، «جامعه‌شناسی محصور در آکادمی» و «درخودماندگی دانشگاهی» را به دلیل خنثی بودن مورد انتقاد قرار می‌دهند. از این نگاه تخصصی‌ماندن علم جامعه‌شناسی یکی از دلایل فاصله افتادن بین جامعه‌شناس و جامعه ایرانی شده است و به این درخودماندگی دانشگاهی دامن می‌زند.

تخصصی بودن، خیلی وقتاً در کلمات و مفاهیم خودشو نشون داده که این هم دوباره فاصله انداخته بین جامعه‌شناس و جامعه. خودمون تو یه بازی گیر افتادیم که فاصله‌مون رو با جامعه زیاد می‌کنه (استاد دانشگاه علامه طباطبایی).

تأکید بر زمینه‌مند بودن علم جامعه‌شناسی و انجام کار پژوهشی زمینی محور، هم‌پای تأکید بر بُعد انتقادی و روشنفکری دانش جامعه‌شناسی در این الگو مهم است. استادان ذیل این الگوی آموزشی با تعبیرهای «جامعه‌شناسی حوزه عمومی»، «سخنران عمومی» یا «اصلاحگر واقعیت‌های اجتماعی» توصیف شده‌اند و عموماً در کلاس‌های آنان رویدادهای سیاسی و اجتماعی به‌روز جامعه از منظر جامعه‌شناختی تحلیل می‌شوند. به دلیل برجسته‌شدن بُعد رهایی‌بخشی دانش جامعه‌شناسی و اهمیت دادن به صداهای در حاشیه، معمولاً کنشگران ذیل این الگو در مقابل قدرت قرار می‌گیرند.

در برهه ۱۸ جرم بود جامعه‌شناسی خوندن. چون خیلی وقت‌ها خودش رو در مقابل قدرت تعریف می‌کرد (استاد دانشگاه علامه طباطبایی).

و عموماً به‌همین علت کنشگران این الگو نقش مشاوره‌دادن و همکاری با قدرت را برعهده نمی‌گیرند.

دکتر فلانی!، همین دوسه هفته پیش داشت به من می‌گفت که اصلاً آدمی نیست که با سیاست‌گذاری کار داشته باشه. یعنی با بالا کاری نداره و می‌گه اصلاً کار جامعه‌شناس این نیست که بره اون بالا خودشو درگیر بکنه. جامعه‌شناس باید با جامعه درگیر بشه و جامعه رو سعی کنه قوی کنه، توانمند کنه، مسائلس رو حل کنه و بهش کمک کنه که خود جامعه خودش رو بازسازی کنه. یعنی این که ما می‌بریم به سیاست‌گذارها مشورت بدیم برای این که مسائل جامعه رو حل کنن، دکتر فلانی! خیلی تو این رویکرد نمی‌گنجه و باهات موافق نیست (دانشجوی دانشگاه الزهرا).

با نگاهی تاریخی می‌توان گفت، توجه به‌الگوی آموزش اجتماعی بعد از اتفاقات سال ۸۸ در جامعه ایرانی پر رنگ شد. در آن دوره جامعه ما با مسئله فقر و گروه‌های در حاشیه و فرودست مواجه شد و به این دلیل جامعه‌شناسی نیز همسو با این مسائل اجتماعی، به سمت الگوی آموزش اجتماعی تغییر جهت داد.

تا ۸۴-۸۵ که تغییراتی اتفاق افتاد و دولت احمدی نژاد اومد سرکار. تو دولت احمدی نژاد یه دفعه یه بحث‌هایی داشت تغییر پیدا می‌کرد. ما از یه طرف با پدیده اتفاقات سال ۸۸ مواجه بودیم، یه شیوه‌ای اتفاق افتاد یه جوری صورت مسئله‌ها رو تغییر داد. دوره بعدش با مسئله فقر روبرو شدیم، و شما وقتی نگاه می‌کنید می‌بینید که در جامعه‌شناسی ایران الان کدوم موضوعات جذابه. می‌بینی راجع به طبقه فرودست صحبت می‌کنن، راجع به عدالت صحبت می‌کنن، راجع به حاشیه‌نشینی صحبت می‌کنن، راجع به فقر مسکن صحبت می‌کنن، راجع به فقر صحبت می‌کنن، راجع به دسترسی نداشتن به بهداشت دارن صحبت می‌کنن، و همه اینا پرابلم‌هایی‌ست که تو جامعه وجود داره. اونوقت تو این سرگشتگی، هرکسی سعی می‌کنه برای این جامعه‌شناسی یه تکلیفی درست کنه که اینا رو بشونه سر جاش. حالا یه عده‌ای فکر می‌کنن این جامعه‌شناسی سر جاش قرار نمی‌گیره. چون وجه مردم‌مدارش ضعیفه، یه عده‌ای فکر می‌کنن این جامعه‌شناسی توان نداره چون تو سیاست‌گذاری مورد توجه قرار نمی‌گیره. یه عده‌ای می‌گن این جامعه‌شناسی باید خصلت انتقادی پیدا کنه چون این کارا رو نمی‌کنه ... یک بی‌قراری عمومی است دلایلش هم اینه که جامعه‌شناسی هم بی‌قرار شده (استاد دانشگاه الزهرا).

در این رویکرد موضوعات پایان‌نامه‌ها بر اساس موضوعات روز جامعه و برای حل مسائل آن انتخاب می‌شود و پایان‌نامه‌هایی که وارد میدان جامعه نشوند، به فلسفه‌بافی تشبیه می‌شوند. این رویکرد آموزشی به سبک آموزش انتقادی از این بابت که به مسائل روز جامعه ایرانی و به‌طور کلی امر خاص زمینه‌مند و واقعیت‌های اجتماعی توجه ندارد، انتقاد دارد و معتقد است که نقطه شروع علم جامعه‌شناسی، مفاهیم و ایده‌ها نیست.

مقصودم اینه که نقطه شروع و آغاز چشم‌اندازهای سوسیولوژیک در ایران، کانسپت‌ها و ایده‌ها اند، نه وضعیت‌ها، نه شدن‌ها، نه دگرگونی‌ها. برای اینه نمی‌تونند پدیده‌ای مثل دی ۹۶ رو توضیح بدن، نمی‌تونند پاشایی رو توضیح بدن، نمی‌تونند ۸۸ رو توضیح بدن، نمی‌تونند مشروطه رو توضیح بدن (استاد دانشگاه علامه طباطبایی).

این تلاش برای طرح مسائل اجتماعی در کلاس‌های درس با مقاومت سایر استادان و سایر سبک‌های آموزش مواجه می‌شود. این نوع از جامعه‌شناسی به‌نظر مشارکت‌کنندگان نوعی «جامعه‌شناسی خطرناک برای قدرت»، «جامعه‌شناسی تدافعی» (دارای پتانسیل برای دفاع از موقعیت قشرهای در حاشیه و طردشدگان)، «جامعه‌شناسی منتقد و دغدغه‌مند» است و تمرکز آن بر وجه اجتماعی و رهایی‌بخشی علم جامعه‌شناسی است.

باید تو این میدان بود. به‌عنوان شهروند ما موظفیم، یعنی جامعه دچار فقر اقتصادی هست، من باید نسبت بهش بحث کنم. از یه دوره‌ای به‌بعد، من وارد پرونده مسائل اجتماعی شدم و به‌دلیل این‌که با هر گونه دوگانه‌ای، تفسیر از تغییر جداست، ارزش از دانش جداست، ایدئولوژی از علم جداست، با همه این دو گانه‌ها مشکل دارم و در نتیجه احساس مسئولیت نسبت به تحولات اجتماعی دارم (استاد دانشگاه تهران).

این الگوی آموزشی، اهمیت کنشگری اجتماعی در جامعه‌شناسی را (در مقابل تعهد پژوهشی صرف) برجسته می‌کند. اهمیت کنشگری اجتماعی تا بدان‌جاست که استادان ذیل این الگوی آموزشی، دانشجویان را تشویق به فعالیت‌های اجتماعی و کنشگری در سطح جامعه می‌کنند. نوشتن در روزنامه‌ها، وبلاگ‌ها و فضای مجازی نیز نوعی از کنشگری اجتماعی و ارتباط با حوزه عمومی جامعه قلمداد می‌شود. این کنشگران معمولاً ارتباط نزدیکی با رسانه‌های جمعی دارند و از طریق راه‌اندازی کانال تلگرامی و نوشتن به‌زبان همه‌فهم، سعی در برقراری ارتباط با حوزه عمومی جامعه دارند و صدای خود را به‌گوش جامعه می‌رسانند. این الگوی آموزش در معرض خطر پوپولیسم نیز قرار دارد زیرا گاهی مرز میان بحث دانشگاهی با بحث در عرصه عمومی را نادیده می‌گیرد. در ذیل این رویکرد، جامعه‌شناسی کاربردی و جامعه‌شناسی نظری همپای هم و به‌طور یکسان مورد تأکید قرار می‌گیرند. در سنت نظری ذیل این الگوی آموزش، توجه به‌مکتب انتقادی، پر رنگ و برجسته است. همکاری استادان با پروژه‌های سفارشی اندک است و نحوه امتحان‌گرفتن فقط بر پایه محفوظات ذهنی دانشجویان نیست و سوالات امتحانی معمولاً با هدف تحلیل شرایط جامعه ایران و واقعیت‌های مرتبط با آن طرح می‌شود. شخص ثالث کلاس درس در این الگو؛ جامعه مدنی، سازمان‌های مردم‌نهاد، زنان، سیاستمداران، دولت و ... است.

۵) الگوی آموزش وظیفه‌گرا-رفتاری

این الگوی آموزش «بوروکرات‌پرور» است و تأکید و تمرکز عمده آن بر انجام مناسک فضای علمی و دانشگاهی است که به آن وجهه آسیب‌گون و مناسک‌گرا داده است. در ذیل این الگو، علمی منتقل می‌شود که دارای اثربخشی عمیق نیست که و به‌توسعه ظرفیت‌های شناختی و معرفتی دانشجویان و ارتقای آن منجر نمی‌شود. به‌همین دلیل در ذیل این الگوی آموزش، «فساد دانشگاهی» بیشتری مشاهده می‌شود.

یعنی من اولین بار که با این موضوع برخورد کردم خیلی تعجب کردم، همین جا یکی از استاد‌های این‌جا ... یکی از دانشجویهای فوق لیسانس بود. او می‌گفت: من یکی از کلاس‌ها، پیش‌نیازی رو باید شرکت می‌کردم با یکی از استاد‌های به‌نام، بعد گفت که من دیر رفتم یا نمی‌دونم مشکلی پیدا کرده بود، اینم (استاد) گفته بود دیگه اجازه نداری بیای سر کلاس، اینم با خواهش و تمنا گفته بود من باید حتماً بیام. گفته بود خیلی خوب اگه خواستی

بیایی، فهمیده بود این زبانش خوبه، باید این کتابو ترجمه کنی تا من بزارم بیایی. بعد مجبور شد کتاب رو ترجمه بکنه و طرف به اسم خودش چاپ می‌کرده، حتی اسم این دانشجو را هم نمی‌داشته. یعنی دیگه سوء استفاده همه جانبه. این هم چون باید نمره‌اش رو می‌گرفته و قبول می‌شده و ناچار بوده بپذیره، بعد این یه مدلشه. اصلاً من وقتی اسم طرف رو فهمیدم مات و مبهوت بودم. گفتم آدم از این آدم که انتظار نداره، بعد فهمیدم این رویه غالبه (دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی).

هدف دانشجویان، اخذ مدرک و کسب منزلت اجتماعی و انگیزه استادان، تدریس برای رفع تکلیف است.

با عنایت به این که «دیگری‌سازی» و «جرگه‌گرایی» های فضای آموزشی در همه انواع الگوهای آموزش مشاهده می‌شود اما در الگوی آموزش وظیفه‌گرا-رفتاری، رایج‌تر از سایر الگوهاست و به‌سه دسته قابل صورت‌بندی است.

الف) دسته اول به جناح‌بندی‌ها و شکاف‌های داخلی اعضای گروه آموزشی اشاره دارد. مشارکت‌کنندگان این فضا را با مفاهیمی نظیر؛ «رقابت اساتید در برداشتن پایان نامه‌ها»، «تنش بین اساتید بر سر خالی ماندن ظرفیت کلاس‌ها»، «بی‌توجهی به تخصص اساتید در ارائه دروس»، «تفکیک اساتید بر اساس محفل سیاسی آن‌ها»، «فضای دو قطبی گروه آموزشی»، «فضای منازعه در گروه آموزشی»، «قربانی شدن دانشجویان در اختلافات میان اعضای گروه»، «تسلط یک استاد بر فضای گروه»، «اعمال سلیقه شخصی مدیر گروه در ارائه دروس توسط اساتید خاص»، «باندبازی در گروه آموزشی به‌عنوان یک مشکل» شرح داده‌اند و از حاکم بودن روابط مبتنی بر منفعت میان اعضای گروه آموزشی انتقاد کرده‌اند و حتی رانده شدن و اخراج بعضی از اساتید به‌شکل تحقیرآمیز از گروه آموزشی یا از دانشگاه، و فقدان شایسته‌سالاری در جذب استادان جدید را از پیامدهای این قبیل جرگه‌گرایی‌ها دانسته‌اند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این خصوص می‌گوید:

اگه از این بخشش بگذریم اون دعواهای بین اساتید که آقا، دانشجو رو بکشن طرف خودشون، داور رو کی بناریم؟ مثلاً داور رو یکی بناریم که بزنه کار رو له بکنه، یا مثلاً تو مصاحبه‌ها، دانشجو رو بزنیم، تو پروپوزال ادیت بکنیم، اینا همه‌اش تو دانشگاه {فلان} بوده، یعنی من، سر پروپوزال خودم، چهل صفحه من پروپوزال نوشتم، فرستادم تو گروه و یکی رو گذاشتن داور و نوشته بود من با این تز، موضوعش، شخصش، استادش، با همه‌اش مشکل دارم. می‌دونید یعنی خیلی فضای بدی هست (دانشجوی دانشگاه تربیت مدرس).

ب) دسته دیگر غیریت‌سازی‌ها، اشاره به نوع خاصی از روابط بین برخی اساتید و دانشجویان دارد که عملاً کمکی به پیشبرد و توسعه دانش جامعه‌شناسی نمی‌کند و به‌نادیده گرفته شدن سایر الگوهای آموزش می‌انجامد.

تو همون دانشگاه تهران یه عده میشن فالوور {فلانی}، یه عده می‌شن فالوور {فلانی}، یه عده میشن فالوور {فلانی}، یه عده میشن فالوور {فلانی}. این تپیند. منظورم یک شخص نیست. یه عده میشن فالوور {فلانی} و غیره. یعنی کاملاً آدمایی که تو سایه حکومت اقتدار پیدا کردن، نه تو سایه اقتدار علمی (استادیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی).

روابط مبتنی بر اقتدار میان استادان و دانشجویان عامل شکل‌گیری چنین حلقه‌ی مریدانی است. مشارکت‌کننده‌ی دیگری به‌علاقه‌ی دانشجویان به‌همکاری با استادان در پروژه‌های آنان اشاره کرد و با استفاده از مفهوم «پادوی استاد شدن»، «نوجه‌پروری»، «سوگولی» «مریدپروری»، «نورچشمی بودن برخی از دانشجویان» این وضعیت را شرح داد. این استادان با اجازه دادن به‌ایجاد چنین حلقه‌ی مریدانی، عامل بازتولید نابرابری در فضای آموزشی هستند. البته شکل‌گیری «گروه جامعه‌شناسی تشیع» در دانشگاه تهران که پیرامون برنامه‌ی پژوهشی یکی از استادان این دانشگاه توسط دانشجویان علاقمند شکل گرفته و به‌پژوهش حول این محور مشغولند، از این مقوله مجزاست و نشان می‌دهد که این قبیل روابط بین استادان و دانشجویان، وجه سازنده‌ای هم می‌تواند داشته باشد که به‌پیشبرد دانش جامعه‌شناسی کمک کند و می‌توان آن را در فضای یادگیری و آموزش دانش جامعه‌شناسی مؤثر دانست.

ج) دسته دیگری از «دیگری‌سازی»ها را در روابط میان برخی از اساتید با فضای قدرت بیرون از دانشگاه می‌توان مشاهده کرد. برخی استادان ذیل این الگو با قدرت حاکم به و مذاکره مشغولند و این امر منجر به فاسد کردن دانش جامعه‌شناسی از طریق زد و بند با آنان یا برگرداندن مسئله اصلی این علم به آن چه که قدرت حاکم می‌خواهد، شده است. این روابط عمدتاً سیاسی، همچنین منجر به‌اخذ پروژه‌های سفارشی با بودجه‌های پژوهشی کلان برای این افراد می‌شود. «نگاه کارمندوارانه» و «کارمندسالاری» در ذیل این الگوی آموزش و انجام مناسکی مانند حضور و رعایت زمان کلاس درس، پرونده ارتقاء هیأت علمی و ... حائز اهمیت است. اگرچه همه اعضای هیأت علمی و دانشجویان موظف به رعایت قوانین و مناسک دانشگاهی هستند اما در این الگوی آموزش، ترویج مناسک‌گرایی^۱ و بی‌توجهی به رسالت اصلی آموزش (توسعه ظرفیت شناختی دانشجویان و انتقال دانش) بارزتر است. جامعه‌شناس کارمند، به دلیل غلبه روحیه مناسک‌گرا، فاقد نگاه جامع و کلی در تحلیل واقعیت‌های اجتماعی است. آموزش دانش جامعه‌شناسی در ذیل این الگو کاملاً بوروکرات و دیوان‌سالار شده است.

نکته دیگه‌اش این که آموزش رشته ما هم مثل بسیاری دیگه از رشته‌ها به شدت بوروکراتیسه شده ... از یک طرف، شباهت همه دستگاہاست، تو زاهدان برم یا تو کردستان یا تو ابرقو یا تو تهران همه دارن در مورد پرونده‌های ارتقا حرف می‌زنن. یعنی چی؟ وجه بوروکراتیک

آموزش دانشگاه، رشته‌ای شده. بوروکراتیکه. بحث بر سر چیه؟ بر سر قانونی کردن پرونده، بعد ارتقای پرونده، بعد امتیازهای پرونده (استادیار دانشگاه تهران).

ذیل این الگوی آموزش، نه علمی وجود دارد و نه علمی آموزش داده می‌شود. دانشجو پروری انجام نمی‌شود و استادان، برنامه پژوهشی ندارند. این الگوی آموزشی، مسحور شده به‌فرم، غیراصیل، و بدون مسئله است و علم در آن، زنده نیست.

من معتقد به دانش زنده هستم. این علم به این دلیل معلوله چون زنده نیست. این علم فقط به درد امتحانات می‌خوره. این علم زمانی که بخواد زنده باشه، شما باید در چارچوب یه مکتب فکری، نقد و بررسی کنی و زنده‌اش کنی (استادیار دانشگاه تهران).

دانشجویان مشارکت‌کننده، استادان ذیل این الگو را «استاد بوروکرات»، «استاد بی تفاوت»، «استاد بی‌لیاقت برای موقعیت استادی»، «استاد بی‌مایه»، «استاد پایین‌تر از سطح کارشناس»، «برده بوروکراسی»، «استاد بازاری»، «استاد منزوی و بی‌انگیزه برای فعالیت علمی» نامیده‌اند که تنها منزلت شغلی استاد برای آن‌ها مهم است. کلاس‌های فاقد طرح درس و لیست منابع، عدم ارجاع به منابع درسی، اداره کلاس فقط با کنفرانس‌های دانشجویان، طرح مطالب بی‌ربط و غیرضروری به جای تدریس در کلاس، استفاده از روش‌های تدریس قدیمی، کلاس‌داری صرف، فقدان تناسب میان حوزه تخصص استاد و تدریس دروس، ارتباطات اندک استادان، دانشجویان و فضای اجتماع علمی، حضور در دانشگاه برای پر کردن ساعات موظفی تدریس، امتحان برپایه محفوظات و واژه‌ها، نمره‌دادن بر اساس کم و زیاد نوشتن، کلاس‌های ذیل این الگو را به «کاریکاتوری از یک کلاس درس» شبیه کرده است. آموزش‌ها عموماً سطحی و بدون مراجعه به میدان و ارائه مصداق‌ها و مثال از جامعه ایرانی است. موضوعات پایان‌نامه‌ها، تکراری و کلیشه‌ای، غیرچالشی و بر اساس مد روز و معمولاً بدون مسئله اجتماعی مشخص است و در برخی موارد، بدون کمک استادان مشاور و راهنما نوشته می‌شود. توجه به اقتصاد پایان‌نامه‌ها آن‌را به موضوعی با اهمیت برای استادان ذیل این الگوی آموزش تبدیل کرده است.

ببینید یک لایه اساسی درباره پایان‌نامه رو فراموش نکنید... اقتصاد پایان‌نامه. هر پایان‌نامه ۳ تومن مال ارشد، دکتر بین ۵ تا ۹ تومن. بستگی به جایگاه داره (استاد دانشگاه علامه طباطبایی).

منابع درسی، معمولاً جزوه کلاسی و غیرکتابی است و متون اصلی جامعه‌شناسی به‌بهانه سنگین و دشوار بودن فهم آن‌ها، کنار گذاشته می‌شوند و خواندن متون شارحین یا کتاب‌های نویسندگانی نظیر ریتزر، کوزر در کلاس‌های درس مورد تأکید قرار می‌گیرد و گویا توافقی نانوشته‌ای بین استادان و دانشجویان وجود دارد که حجم مباحثی که در طول یک ترم باید تدریس شود، کاهش یابد. دانشجویان، عموماً تکالیف درسی سطحی و کپی شده به‌استادان ارائه

می‌کنند و از کلاس استادانی که نمره بالاتری می‌دهند، نسبت به کلاس استادان سخت‌گیرتر استقبال می‌کنند و برای مشارکت در کلاس‌های درس بی‌انگیزه هستند. استادان نیز برای مطالعه کار دانشجویان، زمان چندانی اختصاص نمی‌دهند. دانشجوی بوروکرات با فرایند کنش متقابل یادگیری درگیر نمی‌شود و برای گرفتن نمره خوب دائماً به استاد خود سر می‌زند و محافظه‌کار است. یکی از مشارکت‌کنندگان این سنخ دانشجویان را «دانشجوی گرد» به دلیل نداشتن رویکرد انتقادی نامید. دینفعان کلاس‌های درس این الگو، قوانین و مقررات سازمانی، اداری دانشگاه است و به تعبیر برخی دیگر «غایب» است. وجه انتقادی و رهایی‌بخشی دانش جامعه‌شناسی در ذیل این الگو به شدت کم‌رنگ می‌شود.

به لحاظ پزیشن آن‌ها که بوروکراتیک هستند، موفق‌ترند چون با سیستم و نهاد گزینش، ارتباط برقرار کرده‌اند. کسی که درد و دغدغه دارد، یک گوشه‌اش به جایی می‌گیرد و آن را نخ کش می‌کند، ولی آن‌ها دایره‌اند، دایره‌های کوچک و بزرگ که به هیچ کجا گیر نمی‌کنند (دانشجوی دانشگاه تهران).

۶) ظهور الگوی آموزشی مبهم در راه

داده‌های استقرائی این پژوهش، از ظهور الگوی آموزشی دیگری هم حکایت دارد که هنوز در راه و الگوی مبهم، ترکیبی و اقتضائی است. استادان ذیل این الگوی آموزشی دارای دیدگاهی، جامع‌تر و کلی‌تر نسبت به سایرین هستند و رویکرد آن‌ها توجه بر همه دینفعان دانش است. آن‌ها با داشتن نگاهی کل‌گرا، دانش تخصصی جامعه‌شناسی و مسئولیت حرفه‌ای را در هم می‌آمیزند و برای تعالی علم جامعه‌شناسی می‌کوشند و مرزهای این دانش را توسعه می‌دهند. آن‌ها علاوه بر فعالیت در فضای اجتماع علمی و دانشگاه، به مسئولیت اجتماعی، آموزش دادن و آگاه کردن جامعه مدنی توجه دارند و همواره در تلاشند تا نیازهای اساسی جامعه را درک و برای حل مسائل جامعه ایرانی بکوشند. راه‌اندازی کانال تلگرامی، نوشتن در روزنامه‌ها و مجلات عمومی، حضور در رسانه‌های جمعی و همکاری با سمن‌ها راه ارتباطی آنان با حوزه عمومی است. این کنشگران در عین حال با نهادهای سیاست‌گذار، دولت و بازار به همکاری می‌پردازند و با تأکید بر کاربرد دانش، سعی دارند که برای حل مسائل و مشکلات، روش‌های نو پیشنهاد کنند. این الگوی آموزش ضمن این‌که در دانشگاه، فعال و اثرگذار است و استادان متعلق به آن به شاگردپروری می‌پردازند، در عین حال مسئولیت‌های اجرایی و سازمانی نیز می‌پذیرد. کنشگران این الگو، علاقه‌ای به انجام پژوهش‌های نظری صرف نشان نمی‌دهند بلکه جنبه کاربردی دانش برای آنان بسیار مهم است و نسبت به علم و معرفت، حقیقت، زیست‌جهان و کارایی خود را متعهد می‌دانند و علم، نقد، راه‌حل و ارتباط تولید می‌کنند.

دکتر (فلانی) که خودش رو عملاً وقتی بخوای تعریف کنی با Main Stream فاصله داره. اگرچه تو رأس به همچین نهادی (نهاد سیاست‌گذار) قرار می‌گیری، ولی شما قشنگ می‌تونن ما به‌ازاهای نقادانه‌اش رو نگاه کنید. ما به ازاهای راهکارهاش رو نگاه کنی. می‌تونن نمونه‌های خیلی خوبشو نگاه کنی. این آدم یه آدم جامعی تو این وضعیت (استاد دانشگاه علامه طباطبایی).

شما با آدمای مختلف که روبرو می‌شین که در واقع دارن بحث انتقادی می‌کنن، وقتی می‌گی خب حالا شما بیا بشو مدیر اینجا، تازه می‌رن بررسی می‌کنن ببینن چه خبره. تو این بررسی‌ها تو باید قبل از اونجا می‌کردی نه الان که اینجا قرار گرفتی. این نکته‌ایه که ایشون می‌گفت و خودش تجدید نظر می‌کنه تو رفتاراش. می‌گه من خودم نقد می‌کردم. ولی الان داره اون نقش جامعه‌شناسی سیاست‌گذار رو داره بازی می‌کنه. الان مشخصاً رفته مسئله آب رو به- عنوان مسئله کلیدی پیدا کرده می‌گه «آب». مرکز مطالعاتش رو فعال داره می‌کنه. کنشگری هم می‌کنه (استاد دانشگاه علامه طباطبایی).

این استادان برنامه پژوهشی مشخصی را برای خود تعریف کرده و به آن پای بند هستند و توانسته‌اند بین نقش اجتماعی، نقش دانشگاهی و نقش سازمانی خود تلفیقی ایجاد کنند و با دینفعان موجود در بدنه دولت و نهادهای سیاست‌گذار و بازار، دانشگاه، جامعه مدنی و فضای روشنفکری ارتباط مطلوبی برقرار کنند.

اگر شما بگید دانش آکادمیک با جامعه‌شناسی انتقادی با جامعه‌شناسی مردم‌مدار باهم جداست، پس دورکیمو از آکادمی بیرون کنید، مارکسو از آکادمی بیرون کنید و بورديو رو هم از آکادمی بیرون کنید، چون بورديو وقتی بلندگو دستش می‌گیره می‌ره تو تظاهرات شرکت می‌کنه، آلن تورن اسمش رو می‌ذاره جامعه‌شناسی مردم، پس دیگه جامعه‌شناسی آکادمیک نیست نه آکادمی، این که حرف نشد (استاد دانشگاه تهران).

جدول شماره ۱: ویژگی‌های الگوی آموزشی در راه ترکیبی و اقتضائی

اقتضائی (و نه نسخه‌ای)
میان رشته‌ای (و نه دیسیپلینی و تخصصی)
رنال (و نه ایده‌آل)
نخبگان معمولی (نه نخبگان مشهور)
محلی (و نه جهانی)
نوظهور (و نه آشنا)

جدول ۲: تفاوت انواع الگوهای آموزش جامعه‌شناسی

الگوی آموزش	دانشگاه	استاد	روش تدریس و شیوه‌های آموزش و شاگردپروری	مست نظری	پارادایم روش‌شناختی	فصلی‌ها و ارتباطات	شخصی‌گت (دینفعان) کلاس درس	اصول اخلاقی	نسبت آموزش یا امر اجتماعی (فق انتظارات)	تولید	شیوه تعریف و اجرای پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها
کلاسیک	مدون	استاد فرهیخته و محقق	شاگردپروری	مست مرتوی علم	کمی، کیفی	درون اجتماع علمی	دانشگاه - مراکز پژوهشی - انجمن‌های علمی	تعهد به علم و معرفت	جامعه‌شناسی، انتزاعی و نظری - جامعه‌شناسی - انتقادی	تولید علم	پایان‌نامه‌های مؤثر بر پیشبرد علم جامعه‌شناسی
انتقادی	پست مدون	استاد منتقد، پرسشگر و دگروار	بروزش شاگرد پرسشگر و پرسش افزون	پست مدون - پساستعماری	کیفی، تحلیلی، تطبیلی، کنشگر، تطبیلی، انتقادی	درون اجتماع علمی و روشنگران بیرون از دانشگاه	فضای روشنگری، فضای روشنگری، فضای روشنگری	تعهد به حقیقت و معرفت - التزامی و غیر - زمینه‌مند	جامعه‌شناسی، انتزاعی و نظری - جامعه‌شناسی - زمینه‌مند	تولید نقد	پایان‌نامه‌های ساختارگرا و انتقادی، فلسفه محور و نظری
کاربردی	کارآزاد	استاد مدیر و تعامل کننده با سازمان‌ها و نهادها	پرورش دانشجوی کارآ و کارشناسی	پراگماتیسم و حل مسئله	مورد پژوهی، اقدام پژوهی، کمی	نهادهای سیاست و سیاستگذار	حیات، اجزای، سیاسی، بازار، سودمندی دانش و تولید قدرت و نهادی و سازمانی	تعهد به کارایی - کارآمدی و اثربخشی - سودمندی دانش و تولید قدرت و نهادی و سازمانی	جامعه‌شناسی کاربردی	تولید راه حل	پایان‌نامه‌های کاربردی و غیر انتقادی
آموزشی اجتماعی	اجتماعی	استاد کنج و تعامل کننده جامعه	پرورش دانشجوی مشارکت کننده در جامعه و اجتماعات مدنی	زیست جهان	کیفی، روش‌های مبتنی بر مباحثه و گفتگو و مشارکتی	حوزه عمومی	رسانه‌های جمعی، سازمان‌های غیر دولتی و مدنی، جنبش‌های جدید اجتماعی، گروه‌های مردم	تعهد به حقیقت با توجه به زیست جهان - کارکرد انتقادی	جامعه‌شناسی زمینه‌مند	تولید ارتباط	انتخاب موضوع پایان‌نامه برای حل مسائل جامعه و مرتبط با مسائل روز با رویکرد انتقادی
ولیفه‌ای - رفتاری	دانشگاه به مطه سازمان اداری	استاد تابع مقررات سازمانی	پرورش دانشجوی مدرک‌گرا	کارکردگرایی	کمی، کیفی	تعیین توسط منابع شخصی استادان	فضای بوروکراتیک، دانشگاه	تمرکز بر منفعت شخصی	جامعه‌شناسی غیر زمینه‌مند	تولید رفتار و فعالیت	موضوعات تکراری و کلیشه‌ای برای پایان‌نامه‌ها

بحث و نتیجه‌گیری

با گسترش تکنولوژی‌های ارتباطی و فناوریانه، ظهور «اقتصاد دانش» و صنعت- بازار دانش، دموکراتیزه شدن دانش، تکثر و تنوع کنشگران عرصه علم و جهان چندصدایی علم، شاهد تحول مفهومی و پارادایمی در زیست بوم دانش، تولید و انتقال آن هستیم. امروزه شبکه دانش اجتماعی نیاز به تعامل با همه ذینفعان یعنی؛ دانشگاه، دولت، بازار و جامعه مدنی دارد و مسئولیت اجتماعی دانش باید در آموزش‌های آن بازتاب یابد.

الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در جامعه مورد مطالعه در قالب شش الگوی آموزش صورت‌بندی شد که هر یک از این الگوها، تمرکز بیشتری روی یک گروه از ذینفعان دانش جامعه‌شناسی دارند. البته آنچه در واقعیت مشاهده می‌شود گاهی مرزبندی‌ها را دچار مشکل می‌کند و معمولاً شاهد رواج ترکیبی از این الگوها در جامعه مورد مطالعه هستیم. به بیان بهتر، این تفکیک به معنی مرزبندی دقیق نیست و معمولاً استفاده از ترکیبی از الگوها مشاهده می‌شود، اما استفاده از یک الگوی آموزشی گاهی بارزتر است.

الگوی آموزش کلاسیک عموماً تأکید بیشتری بر تأمین انتظارات اجتماع علمی و هنجارهای حوزه علم دارد و در آن، علم قابل فروکاسته شدن به اهداف دولتی و حتی مورد پسند جامعه نیست و حاصل جستجوی آزاد و روش‌مند حقیقت علمی است و «آزادی علمی و آکادمیک» در آن جریان دارد. الگوی آموزش انتقادی علاوه بر توجه به نیازهای حوزه علم، به جامعه روشنفکری نیز توجه دارد. الگوی آموزش کاربردی، توجه به نیازهای گروه‌های ذینفع در دولت، بازار و سیاست‌گذاران را نقطه تمرکز خود قرار می‌دهد. الگوی آموزش اجتماعی به‌خواسته‌ها و انتظارات گروه‌های ذینفع در جامعه مدنی و گروه‌های در حاشیه جامعه توجه دارد و از لزوم ارتباط دانشگاهیان با حوزه عمومی و استفاده آنان از دانش و تخصص خود در قلمرو جامعه مدنی سخن به میان می‌آورد. این الگو بر مسئولیت اجتماعی دانش و دانشگاه تأکید دارد و معتقد است که دانش جامعه‌شناسی با در نظر گرفتن استقلال و آزادی‌های آکادمیک، باید احساس مسئولیت و پاسخ‌گویی در برابر جامعه و بخش‌های آن داشته باشد و آموزش‌های خود را همسو با دستیابی به حقیقت علمی، معطوف به کارآمدی و حل مسائل جامعه و گروه‌های ذینفع خود نماید. الگوی آموزش وظیفه‌گرا- رفتاری با تمرکز زیاد بر بُعد مناسب، تنها منافع شخصی افراد را مدنظر قرار می‌دهد.

نتایج این پژوهش حکایت از رواج الگوی وظیفه‌گرا- رفتاری در جامعه مورد مطالعه دارد که به شدت آسیب‌گون است. این الگو برداشتی غلط از مباحث «کاربردی‌سازی علوم انسانی»، «تجاری‌سازی»، «دانشگاه کارآفرین» است و در ظاهر به دنبال آن است که دانش را در خدمت اقتصاد و تولید ثروت قرار دهد و علمی را تولید کند که به تولید ثروت منتهی شود اما در عمل منجر به «کالایی‌شدن علم جامعه‌شناسی» شده است. این امر به معنای حاکم شدن منطق بازار بر

منطق دانشگاه است و به‌نحو غلط‌اندازی مباحث تجاری‌سازی را بر عرصه‌های فکری، معرفتی و علمی سیطره می‌دهد و در بهترین حالت «یادگیری برای کسب موفقیت‌های ظاهری» (فراستخواه، ۱۳۹۸) را به‌دنبال دارد. دانشگاه تولیدِ مدرک، تدریس برای رفع تکلیف، کلاس‌داری در مقابل تدریس برخی از مشخصات این الگوی آموزش است که در تک ساحتی‌شدن دانش و کاهش کیفیت آموزش، نمود پیدا می‌کند و وضعیتی را نشان می‌دهد که دانشجویان، ذهنیتی انباشته از فرمول و داده دارند اما این ذهن انباشته به لحاظ ذخیره معرفتی، قادر به‌بازتولید امر معرفتی و شناختی جدید نیست. از سوی دیگر این را باید در نظر داشت که دانش، نباید یکسره دغدغه حل مسائل گروه‌های دینفع در بازار، دولت و جامعه مدنی را سرلوحه اهداف خود قرار دهد، بلکه باید به‌طور طبیعی مقداری هم از جامعه فاصله بگیرد و با تمرکز بر برنامه‌های پژوهشی، کار علمی اصیل انجام دهد و با تولید نظریه‌های اجتماعی کلان و مفاهیم به‌تیین پدیده‌های اجتماعی کمک کند و عقلانیت، کنجکاوی، تفکر را منتقل نماید. زیرا «علم تقاضامحور» مسئله را برای محقق علوم اجتماعی تعریف می‌کند و این درحالی است که بخشی از دغدغه‌های علوم اجتماعی در قالب تجاری‌سازی و علم تقاضامحور قابل پیگیری نیست و بدون شک با غلبه رویکرد تجاری‌سازی، برخی از این دغدغه‌ها به‌فراموشی سپرده خواهند شد. جامعه‌شناسی، نیازمند تعامل با ذینفعان موجود در جامعه مدنی، بازار، دولت برای رفع نیازها و انتظارات آنان است اما نباید اجازه دهد که مباحث «تجاری‌سازی علم»، به‌تحقیق سایر سبک‌های تولید و انتقال دانش جامعه‌شناسی بیانجامد بلکه باید طرح‌هایی بخشی برای عرصه عمومی و عرصه دانش در آن جریان داشته باشد.

یافته‌ها حکایت از ظهور الگوی آموزشی مبهم، ترکیبی و اقتضائی دارد که هنوز به‌طور کامل استقرار نیافته است. ارتباط و تعامل خلاق میان دانشجویان و استادان، در کلاس‌های درس و حین انجام پایان‌نامه، اجتماعات یادگیری متفاوتی را ایجاد می‌کند که جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان را به‌شکل نوآورانه و نوین‌تری به‌انجام می‌رساند و بر تعامل و ترکیب همه الگوهای آموزش و توجه به نیازها و انتظارات همه ذینفعان دانش جامعه‌شناسی به‌طور توأمان تأکید دارد و رشد و رونق دانش جامعه‌شناسی را در گرو این توجه می‌داند. این الگو علاوه بر این‌که به‌تولید و انتقال دانش حرفه‌ای و تخصصی جامعه‌شناسی می‌اندیشد، بازاندیشی در این دانش، تولید علم انتقادی و گسترش ظرفیت‌های فکری درون قلمرو جامعه‌شناسی را نیز توسعه می‌دهد و با مقاومت در برابر کالایی شدن آموزش، جنبه‌های کاربردی و مرتبط با بازار و دولت و اشتغال دانش‌آموختگان، تولید دانش سیاستی و مشارکت در تصمیم‌سازی، سیاستی‌سازی و همراهی در یافتن راه‌حل‌های عملی را نیز در نظر دارد. از سوی دیگر با انتقال احساس مسئولیت اجتماعی به دانشجویان، سعی در پاسخ‌گویی به‌نیازهای محلی دارد و آنان را به‌عنوان شهروند مدنی پرورش

می‌دهد و با مشارکت برون دانشگاهی و در حوزه عمومی، از طریق پیوند دانش با نیازهای اجتماعی اثرگذاری علم جامعه‌شناسی را تقویت می‌کند.

یافته‌ها در مقایسه با مفاهیم حساس نشان می‌دهد که چهار الگوی آموزش را می‌توان مشابه الگوی چهارگانه بورووی از انواع دانش جامعه‌شناسی در نظر گرفت. اما در عین حال این نکته را باید به‌نظرات بورووی اضافه کرد که جامعه‌شناسی مردم‌مدار در ایران که با الگوی آموزش اجتماعی قرابت دارد در معرض پوپولیسم است. به‌بیان بهتر آموزش اجتماعی و مردم‌مدار در ایران، پوپولیسم به‌راه می‌اندازد و گفت‌وگوهای جامعه‌شناسی مردم‌مدار از دایره بحث‌های علمی بیرون می‌رود و تنها هیاهو به پا می‌کند بدون آن که به‌پیشبرد علم اصیل و مؤثر کمک کند. نوشته‌های او عموماً برآمده از تحقیق و پژوهش نیست. تعابیر «استاد فانتزی»، «استاد سلبریتی»، به‌خوبی گویای این مطلب است. لذا به نظر می‌رسد در ایران باید «از علم، مردم‌زدایی کرد».

برخی نویسندگان نیز انتقاداتی را بر جامعه‌شناسی مردم‌مدار ایرانی وارد می‌دانند. کاظمی (۱۳۹۷) با استفاده از اصطلاحاتی نظیر؛ «منبری شدن جامعه‌شناسی»، ظهور «روشنفکران فیس‌بوکی و تلگرامی» یا «روشنفکر معترض شفاهی» انتقادات خود را توضیح می‌دهد. به‌نظر او یکی از تجلی‌های ادعای مردم‌مدار بودن این است که گروهی از جامعه‌شناسان، این‌جا و آن‌جا سخنرانی کنند و بنویسند و مصاحبه کنند. کاظمی انتقاد خود را از جریان جامعه‌شناسی مردم‌مدار در سه بخش دسته‌بندی می‌کند: (۱) معنای مردم به‌طیف محدودی از طبقات متوسط فرهنگی محدود می‌شود و عامه مردم فراموش می‌شوند. (۲) جامعه‌شناسی مردم‌مدار به‌معنایی که در ایران باب شده است، کارش را به‌آگاهی‌رسانی، شرح‌دادن و روضه‌خواندن برای مردم، محدود می‌کند. (۳) جامعه‌شناسان مردم‌مدار ایرانی به این نکته بی‌توجه‌اند که باید از وظیفه سخن‌گفتن برای مردم دست بردارند و به‌وظیفه سخن‌گفتن درباره مردم بپردازند. در اولی جامعه‌شناس، روبروی مردم می‌ایستد و در حضورشان سخن می‌گوید، آگاه‌شان می‌کند، اندرزشان می‌دهد و یا برایشان تحلیل می‌کند، در دومی نه به‌معنای «در حضور مردم» بلکه ناظر بر «به‌خاطر مردم» است. یعنی در دفاع از مردم، حیثیت‌شان، جایگاه‌شان و رنج‌هایشان در جامعه سخن می‌گوید؛ این سخن‌گفتن می‌تواند به‌منزله ایفای نقش نمایندگی مردم در برابر قدرت باشد. جامعه‌شناسی مردم‌مدار به‌دلیل بلند کردن صدای خود به‌روی مردم، به‌جای بلند کردن صدای مردم در برابر قدرت، امری نخبه‌گرایانه می‌شود یعنی از موضع بالا برای مردم موعظه می‌کند (کاظمی، ۱۳۹۷: ۳۶۱-۳۶۷). یافته‌های این پژوهش نیز نشان می‌دهد که جامعه‌شناسی مردم‌مدار، علاوه بر این که باید «به‌خاطر مردم»، «درباره مردم» سخن بگوید و منافع آن‌ها را در برابر قدرت نمایندگی کند و تنها «روبه‌روی مردم» و «در حضور مردم» سخن نگوید، بلکه لازم است «با مردم» نیز سخن بگوید.

محدثی از خطر تبدیل شدن استاد دانشگاه به «شومن دانشگاهی»^۱ (محدثی، ۱۳۹۷: ۱۸۵) سخن می‌گوید. «شومن دانشگاهی» کسی است که در نقش محقق، دانش‌پژوه و استاد دانشگاه قرار دارد اما همچون بازیگر سینما یا مجری توانای تلویزیونی ظاهر می‌شود و می‌تواند مخاطبانی را جذب کند و اجراهای (صحنه‌ای) دانشمند مآبانه‌ای را به‌نمایش بگذارد و نقش دانشمند و دانش‌پژوه را جلوی صحنه ایفا می‌کند اما سخنرانی‌ها و اجراهای عاری از محتواهای دانش‌پژوهانه است. جذابیت‌های اجرایی او و زبان ویژه او در کنار شهرت رسانه‌ای ناشی از کارکردن در دانشگاه و داشتن معدودی مرید که مبلغان خوبی برای او هستند، می‌تواند برایش شهرت قابل توجهی به‌بار بیاورد و بر اساس همین شهرت، او می‌تواند در صحنه‌های مختلفی بارها حضور به‌هم رساند و درباره امور متنوعی سخنرانی‌های طولانی کند و امتیازات اجتماعی قابل توجهی به‌دست بیاورد (محدثی، ۱۳۹۷: ۱۸۶).

الگوی وظیفه‌گرا-رفتاری الگویی غالب، آسیب‌گون و مختص به‌دانشگاه ایرانی است و بورووی نیز آن‌را با مشخصه «مدرک‌گرایی» توصیف و مورد انتقاد قرار می‌دهد. او می‌نویسد: «دیالکتیک توسعه و پیشرفت هم بر زندگی فردی ما به‌عنوان جامعه‌شناسان حرفه‌ای سایه افکنده است و هم بر کل رشته جامعه‌شناسی. آن اشتیاق اولیه برای استقرار عدالت اجتماعی و برابری اقتصادی و دستیابی به محیط زیستی پایدار، و به‌بیانی ساده اشتیاق استقرار جهانی بهتر که بسیاری از ما را به‌تحصیل در رشته جامعه‌شناسی علاقمند کرده بود، جای خود را به‌مدرک‌گرایی داده است. واحدهای درسی استاندارد شده، شرح درس‌های از پیش تعیین شده، پایان‌نامه‌های سفارشی، سوابق و عناوین اداری دهان پر کن، همه و همه بر این موضوع دلالت دارند» (بورووی، ۱۳۸۷).

منابع

- ابادری، یوسف، ۱۳۹۴، انزوای جامعه‌شناسی، *پایگاه اینترنتی فرهنگ امروز*، زمان انتشار: ۱۰ اردیبهشت ۱۳۹۴، زمان مشاهده: ۱۲ اردیبهشت ۱۳۹۴، در دسترس در: <http://farhangemrooz.com/news/31972>
- اجلایی، پرویز (۱۳۸۶)، *بازسازی و توسعه علوم اجتماعی با نگاهی به ساختار برنامه درسی*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۷۸)، *جامعه‌شناسی جامعه‌شناسی در ایران*، تهران: نشر کلمه.
- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۷)، «آموزش جامعه‌شناسی در ایران؛ مشکلات و فرصت‌ها»، *آموزش عالی ایران*، دوره یک، شماره یک، تابستان.
- بورديو، پی‌یر (۱۳۹۶)، *انسان دانشگاهی*، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: نشر پارسه.

- بورووی، مایکل (۱۳۸۷)، «درباره جامعه‌شناسی مردم‌مدار»، تلخیص و ترجمه: نازنین شاه‌رکنی، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره هشتم، شماره یک، بهار ۱۳۸۷، صص ۱۶۸-۲۰۱.
- دراکر، پیتر (۱۳۷۴)، *جامعه پس از سرمایه‌داری*، ترجمه محمود طلوع، تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- دلانتی، جرارد (۱۳۸۶)، *دانش در چالش: دانشگاه در جامعه دانایی*، ترجمه علی بختیاری‌زاده، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ذکایی، محمد سعید و اسماعیلی، محمد جواد (۱۳۹۳)، *جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شارع پور، محمود و محمد فاضلی (۱۳۸۹)، «آموزش جامعه‌شناسی و بینش جامعه‌شناختی»، *دانشنامه علوم اجتماعی*، دوره یک، شماره سه، بهار ۱۳۸۹.
- شارع پور، محمود و محمدرضا سلیمانی بشلی (۱۳۹۰)، «چالش‌های آموزش علوم اجتماعی در ایران»، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، شماره یک، پاییز و زمستان ۹۰، صص ۱۵۷-۱۳۱.
- عبداللهی، محمد (۱۳۷۳)، «جامعه‌شناسی و توسعه در ایران»، *مجله رهیافت*، شماره ۶، تهران: شورای پژوهش‌های علمی کشور، بهار.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۶)، «ناکارآمدی جامعه‌شناسی در ایران: مروری بر ادبیات موضوع»، *رشد آموزش علوم اجتماعی*، دوره یازدهم، ش ۲: ۲۱-۳۰.
- فاضلی، محمد (۱۳۸۶)، «ناکارآمدی جامعه‌شناسی در ایران: مروری بر ادبیات موضوع»، *رشد آموزش علوم اجتماعی*، دوره یازدهم، ش ۲: ۲۱-۳۰.
- فاضلی، محمد (۱۳۹۴)، *مردگی، مد حیات آکادمی: آسیب‌شناسی کم جانی علوم اجتماعی در آکادمی ایران*، *اندیشه پویا*، شماره ۲۹.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷)، *فرهنگ و دانشگاه (منظرهای انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی)*، تهران: نشر ثالث.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۹)، «چالش‌های یادگیری و یاددهی در علوم اجتماعی»، خلاصه مقالات همایش علوم اجتماعی در ایران؛ دستاوردها و چالش‌ها، انجمن جامعه‌شناسی ایران، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۹.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹)، «جامعه‌شناسی آموزش علوم اجتماعی در ایران بعد از انقلاب اسلامی»، خلاصه مقالات همایش علوم اجتماعی در ایران؛ دستاوردها و چالش‌ها، انجمن جامعه‌شناسی ایران، ۲۹ و ۳۰ اردیبهشت ۱۳۸۹.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶)، *گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران: مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه پژوهی*، مطالعات علم و آموزش عالی، تهران: انتشارات آگاه.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸ الف)، «زیستن به شرط اندیشیدن؛ آموختن فلسفه و مسئله کاربردی شدن ۱»، *روزنامه سازندگی*، سال دو، شماره ۴۱۳، شنبه ۱۵ تیر ۹۸: ۱۰.

- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۳)، «گفت‌وگوهای پیش‌الگوی در جامعه‌شناسی ایران»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره پنجم، شماره یک، ص ۵-۳۹.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۵ د)، *تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۶)، «کارکرد انتقادی دانشگاه در زمانه حرفه‌گرایی»، *ماهنامه آیین*، شماره ۱۰، دی ۸۶.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۹)، *مشارکت سیاسی و اجتماعی نخبگان*، به‌سفارش دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی: شورای اجتماعی، تهران: راه دان.
- قانع‌راد، محمد امین و همکاران (۱۳۹۲)، «تحول فرهنگی در علم: از علم دانشگاهی تا علم پسادانشگاهی»، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، دوره ششم، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۲، ص ۳۱-۵۹.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۹۲)، «آموزش عالی در میانه تعارض‌های شغل‌گرایی جدید و حرفه‌گرایی مدنی و مردم‌مدار»، *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، سال ششم، شماره اول، زمستان ۱۳۹۲.
- قانع‌راد، محمد امین و همکاران (۱۳۹۳)، «مطالعه دگرگونی فرهنگی در سه نسل دانشگاهی (مطالعه موردی: استادان علوم اجتماعی دانشگاه‌های تهران)»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره چهاردهم، شماره یک، بهار ۱۳۹۳، ص ۳۰-۶۴.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۹۵)، *الگوی چهار وجهی برای ارزیابی توسعه علوم/انسانی*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲ الف)، *روش تحقیق کیفی ضد روش ۱: منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان، چاپ دوم.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲ ب)، *روش تحقیق کیفی ضد روش ۲: مراحل و رویه‌های علمی در روش-شناسی کیفی*، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان، چاپ دوم.
- محمدی، زهرا و محمد امین قانع‌راد (۱۳۹۳)، «گونه‌شناسی استادان علوم اجتماعی در دوران پسادانشگاهی»، *پژوهشنامه توسعه فرهنگی اجتماعی*، سال اول، بهار و تابستان ۱۳۹۳: ۷۸-۹۱.
- میلز، سی رایت (۱۳۹۴)، *بینش جامعه‌شناختی: نقدی بر جامعه‌شناسی امریکائی*، ترجمه عبدالمعبود انصاری، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- وبر، ماکس (۱۳۸۲)، «علم در مقام حرفه»، در *دین، قدرت، جامعه*، ترجمه احمد تدین، تهران: هرمس.
- Bourdieu, Pierre, ۱۹۸۴, *Homo Academicus*, Translated by Peter Collier, Stanford University Press Stanford, Colifornia.
- Gouldner, A. ,۱۹۷۹, *The Future of Intellectual and the Rise of the New Class*, London: Macmillan.
- Jacoby, R, ۱۹۸۷, *The Last Intellectuals: American Culture in the Age of Academe*: NY: Basic Books.

Posner, Richard A, ۲۰۰۱, *Public Intellectual: A Study of Decline*, Cambridge: Harvard University Press.

Delanty, Gerard, ۲۰۰۱, *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*; Buckingham: Open University Press

