**فهرست**

یادداشت مترجم 9

مقدمه‌ای بر چاپ دوم 11

مقدمه‌ای بر چاپ اول 13

سازمان‌دهی کتاب 16

مخاطبان ما 25

قدردانی 27

نویسندگان کتاب 28

فصل اول: گفت‌وگو در جامعه‌ای دموکراتیک 33

خلط گفت‌وگو، گفت‌وشنود و مکالمه 37

انتقادی‌کردن گفت‌وگو 39

کاربست عادت‌های گفت‌وگوی دموکراتیک 41

مبارزه برای دموکراسی از راه گفت‌وگو 51

نتیجه‌گیری 53

فصل دوم: چگونه گفت‌وگو به یادگیری کمک می‌کند و به کلاس‌های درس روح می‌بخشد55

پانزده امتیاز گفت‌وگو 55

محدودیت‌های گفت‌وگو 70

چرا استادان از گفت‌وگو مأیوس می‌شوند 71

نتیجه‌گیری 76

فصل سوم: آماده‌شدن برای گفت‌وگو 77

تأمین دستیابی پیش‌ازموقع و برابر به اطلاعات مربوط به موضوع 78

به‌کارگیری دروس برای شکل‌دادن به گفت‌وگوی دموکراتیک 79

پرسش‌نامۀ رویداد انتقادآمیز را به‌کار گیرید 84

کادر آموزشی را وادار سازید تا مشارکت خود در گفت‌وگو و التزام به آن را نشان دهد 87

ایجاد و ابداع اصول اساسی برای گفت‌وگو 90

دانشجویان را به پیش‌خوانی سازمان‌یافته و انتقادی وادار سازید 93

روشن‌کردن انتظارات و اهداف 96

نامه‌هایی به جانشینان 98

نتیجه‌گیری 100

فصل چهارم: آغازکردن گفت‌وگو 101

اشتباه‌هایی که در شروع گفت‌وگو می‌توان از آن‌ها اجتناب کرد 101

اعلام خط‌ِمشی گفت‌وگو در کلاس درس 103

پرسش و پاسخ از کارهای مقدماتی 105

یادآوری تجربۀ فراموش‌نشدنی 112

گفتن داستان‌هایی از موقعیت‌های کاری 114

حلقۀ گفت‌وگو: شنیدن تمام دیدگاه‌ها 116

تضمین مشارکت ازطریق کلاه پُر از نقل‌قول 120

نتیجه‌گیری 122

فصل پنجم: تداوم بحث و گفت‌وگو ازطریق پرسشگری، گوش‌دادن و پاسخ‌دادن 123

پرسشگری 125

گوش‌دادن 130

پاسخ‌گویی 136

اعمال گفت‌وگویی 140

نتیجه‌گیری 141

فصل ششم: تداوم گفت‌وگو ازطریق گروه‌بندی خلاقانه 143

تغییر اندازۀ گروه 143

راهبردهایی برای ارائۀ گزارش به کلاس 147

جایگاه‌های دوار گروه کوچک 149

تداوم گفت‌وگو با تقبل نقش‌های مختلف 154

طراحی گفت‌وگو 164

نتیجه‌گیری 167

فصل هفتم: گفت‌وگو در کلاس‌هایی که به‌لحاظ فرهنگی متفاوت هستند 168

تفاوت را ارج نهیم و به آن احترام بگذاریم 172

جلوگیری از گفت‌وگوی نژادپرستانه 184

پیوند طبقه و نژاد 186

نتیجه‌گیری 192

فصل هشتم: گفت‌وگو میان جنسیت‌های متفاوت 194

چگونه جنسیت [شرایط] را پیچیده‌تر می‌سازد: چهار نوشتۀ توصیفی 195

درک الگوهای گفتار زنانه و مردانه 197

رهیافتی فمینیستی به تعلیم‌‌و‌تربیت 203

بسط و گسترش گفت‌وگوها با گنجاندن هر دو شیوۀ گفت‌وگوی مردانه و زنانه. 204

نتیجه‌گیری 214

فصل نهم: متعادل نگه‌داشتن آرای دانشجویان 216

وقتی برخی از دانشجویان زیاد صحبت می‌کنند 217

وقتی دانشجویان خیلی کم حرف می‌زنند 226

واکنش در برابر سکوت دانشجو 233

وقتی دانشجویان صحبت نمی‌کنند چه چیزی از خود می‌پرسید؟ فهرستی از پرسش‌هایی را که باید پرسیده شود تهیه کنید 239

فصل دهم: متوازن‌ساختن آرای استادان 242

وقتی استادان زیاد حرف می‌زنند 243

چرا استادان زیاد صحبت می‌کنند؟ 245

وقتی استادان بسیار کم حرف می‌‌زنند 251

چرا برخی از استادان بسیار کم حرف می‌‌زنند 251

تعادل مناسب بین برتری و عدم‌حضورِ استاد 254

سه سناریوی توازن و عدم‌توازن [در گفت‌وگو] 258

نتیجه‌گیری 264

فصل یازدهم: پویش‌شناسی گفت‌وگوی آنلاین 266

ساختارِ یک نمونۀ‌‌‌ بارز از کلاس آنلاین 267

به‌کاربستن روش چهار R در گفت‌وگوی آنلاین 271

فصل دوازدهم: ایجاد شرایط برای گفت‌وگوی آنلاین 282

برپایی گفت‌وگوی مشارکتی آنلاین 285

سازمان‌دهی دورۀ گفت‌وگوی آنلاین 293

نگرانی‌ها دربارۀ آموزش و یادگیری آنلاین 296

فصل سیزدهم: نحوۀ تأثیر نظریه در شیوۀ گفت‌وگو 298

تحلیل ساختارگرا 299

پساساختارگرایی 302

تساهل سرکوبگر 306

نتیجه‌گیری 313

فصل چهاردهم: گروه‌های گفت‌وگو به‌مثابۀ آزمایشگاه‌های یادگیری دموکراتیک 314

انحطاط حوزۀ عمومی 315

احیای حوزۀ عمومی ازطریق کنش ارتباطی 316

اعتبارمندی‌های گفت‌وگو 319

به‌کاربستن داعیه‌های اعتبار در گفت‌وگو 321

نظریۀ گفتمان دموکراسی 323

نتیجه‌گیری 326

فصل پانزدهم: ارزیابی گفت‌وگو 327

ارزیابی در حکم سپاس و قدردانی 337

نتیجه‌گیری 338

کتاب‌شناسی 341

**یادداشت مترجم**

نویسندگان این کتاب، هر دو، به جریان نوین فکری در آموزش بزرگسالان تعلق دارند. تأکید عمدۀ این جریان فکری پرورش بزرگسالان توانمند و خود ـ گردان است؛ افرادی که خودشان بتوانند اهداف و ارزش‌های خود را تعیین کنند. اندیشمندان این جریان، برخلاف نظریه‌پردازان سنتی عرصۀ آموزش بزرگسالان همچون ملکم ناولز[[1]](#footnote-1) و سایرین که آموزش بزرگسالان را خطی ـ محور تلقی می‌کردند، به موقعیت یا زمینۀ یادگیری توجه نشان می‌دهند و بر این باورند که شرایط تأثیرگذار در یادگیریِ خود ـ گردان، به همان اندازه که تربیتی ـ آموزشی است، سیاسی نیز هست.

ازنظر ایشان، پژوهش‌های انجام‌شده در زمینۀ یادگیری در اواسط سدۀ بیستم میلادی، ازجمله پژوهش‌های ناولز که اساس نظریه‌های سنتی در آموزش بزرگسالان بوده است، به دلیل آن‌که با افراد سفیدپوست طبقۀ متوسط جامعۀ امریکا بدون درنظرگرفتن تنوع و گونه‌گونی نژادی، جنسیتی، گروه‌های مختلف اجتماعی ـ اقتصادی انجام شده است، سوگیرانه است. پژوهش‌های اخیر شاهد حرکتی از رویکرد اثبات‌گرایانه و به‌دست‌دادن گام‌های صریح و مراحل مشخص در یادگیری به‌سوی فرایندی دیالکتیکی و درهم‌پیچیده است. عوامل متعددی، ازجمله موقعیت یادگیری و به‌هم‌پیوستگی عوامل متعددی که انگیزۀ فرد را تحت‌تأثیر قرار داده و یادگیری او را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند، در این پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند.

به دلیل اهمیت و نقش یادگیری در زندگی انسان‌ها، نظریه‌های یادگیری پیچیده‌تر و فراگیرتر شده‌اند. اَشکال جدید فنّاوری در آموزش و یادگیری، همچون آموزش و یادگیری آنلاین، تغییرات بسیار مهمی را در عرصۀ آموزش بزرگسالان به‌وجود آورده است، به‌گونه‌ای که آموزش بزرگسالان بیش‌ازپیش جای خود را به یادگیری بزرگسالان داده است. ازاین‌روی، آموزش رسمی تنها عرصۀ یادگیری نیست، بلکه یادگیری‌های اتفاقی و غیررسمی نیز نقش مهمی در تحول فکری یادگیرندگان ایفا می‌کند. به‌نظر بروکفیلد و اندیشمندانی که در این عرصۀ نوین قرار می‌گیرند، در یک فعالیت آموزشی ـ یادگیریِ مؤثر تمام شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند و هیچ فردی در آن دارای شناخت و بصیرت منحصربه‌فرد نیست و اختلاف و انتقاد جزءِ اجتناب‌ناپذیر و مطلوب این فرایند به‌شمار می‌رود. ازاین‌روی، روش گفت‌وشنود، مشارکت فعال یادگیرندۀ بزرگسال در آن و نقش استاد یا مربی در مقام تسهیلگر، که مشوق رشد و شکوفایی فردی در زمینۀ شناخت و مهارت‌های مختلف است، از مؤلفه‌های اساسی چنین فرایندی است.

محور اصلی اثر حاضر، که فصول متعدد کتاب حول آن شکل گرفته است، آموزش تأملی و نقادانۀ بروکفیلد است. این نوع آموزش مستلزم تلاش استادان یا مربیان برای کاوش و بررسی پیش‌فرض‌هایی است که شیوۀ تدریس آنان را تعیین می‌کند. نقد و بررسی این پیش‌فرض‌ها کاری نیست که به‌تنهایی از عهدۀ یک استاد یا مربی برآید. لذا، در این کتاب، بروکفیلد دیگران را در این نقد مسئول و سهیم می‌داند و ابتدا از خود و دیگران در مقام استاد شروع می‌کند. در این کتاب، این پیش‌فرض‌های بدیهی‌انگاشته، که مهمان هرکسی اعم از دانشجو یا استاد و آموزگار یا دانش‌آموز است، از چهار منظر مورد بررسی قرار می‌گیرد: ازمنظر زندگی‌نامۀ خودنوشت‌ استاد یا مربی در نقش یادگیرنده؛ ازمنظر دانشجویان؛ ازخلال دریافت‌های همکارانی که در یک گروه آموزشی به‌سر می‌برند و نهایتاً ازمنظر متون و ادبیات فلسفۀ آموزشی ـ تربیتی. این چهار منظر استاد یا مربی را از نقش نیروهای پنهانی‌ که تمام موقعیت کاری او را فرامی‌گیرند و ناخودآگاه به روش تدریس و تعامل او با یادگیرندگان شکل می‌دهند آگاه می‌سازد.

در پایان بر خود واجب می‌دانم که از مساعدت‌های فرزندم، امیر سلیمان مهین بهزادی، که از سرِ لطف و شکیبایی و با دقت برخی از عبارات این متن را اصلاح کردند سپاسگزاری کنم. همچنین، سپاس و قدردانی خود را از مسئولین و دست‌اندرکاران پژوهشگاه، به‌ویژه از همکارانم در پژوهشکدۀ اخلاق و تعلیم‌وتربیت که فرصت ترجمهٔ این کتاب را فراهم ساختند، ابراز می‌دارم و صمیمانه از داوران محترم و همکاران خویش در بخش انتشارات تشکر می‌کنم که زحمت خواندن، ویرایش فنی و حروف‌چینی این کتاب را بر خود هموار کردند.

**ملیحه راجی**

آذرماه 1399

# مقدمه‌ای بر چاپ دوم

پس از چاپ اول کتابِ *آموزش به شیوهٔ گفت‌وگو* در سال 1999، واکنش‌های بی‌وقفه‌ای درباب نکات مثبت و نکات جاافتادۀ آن دریافت کرده‌ایم. نکات مثبت ظاهراً شامل آن چیزهایی است که انتظار داشتیم. خوانندگان به ما گفته‌اند که این کتاب، از اول تا آخر آن، راهنمایی جامع برای برنامه‌ریزی و هدایت تمرین‌هایی است که سرشار از تکالیف سودمند و دیدگاه‌های منطقی است. با وجود این، دو موردی را که ازقلم افتاده بود مدنظر قرار داده‌ایم. اولین مورد مربوط به انفجار یادگیری آنلاین در نخستین سال‌های سدۀ 21 میلادی است. در چاپ اول این کتاب، تلویحاً به این موضوع اشاره کردیم. اما با توجه ‌به پیشرفت‌های انجام‌شده در این زمینه از سال 1999 به بعد، بی‌تردید آن بررسی‌ها کافی نبود. ازاین‌رو، فصول یازده و دوازده برای بررسی این پدیدۀ جدید به کتاب اضافه شده است. فصل یازدهم کتاب پویایی اساسی گفت‌وگوی آنلاین را مورد بررسی قرار می‌دهد و به این نتیجه می‌رسد که گرچه پویش‌شناسی آن چندان متفاوت از گفت‌وگوهای رودررو نیست، حاکی از شیوۀ کارها و رهیافت‌های خاصی است که کاملاً مناسب فضای مجازی آنلاین است. فصل دوازدهم نشان می‌دهد که چگونه فضای آنلاین می‌تواند با شیوۀ آموزشی گفت‌و‌شنود سازگار باشد. در این فصل، نحوهٔ افزایش مشارکت، تقسیم‌کردن دانشجویان به گروه‌های کوچک، ارتباط و تعامل با واحدهای (مدول‌های) محتوا و ابداع قواعد اساسی برای گفت‌وگو را بررسی می‌کنیم. موضوع دیگری که ازقلم افتاده است و خوانندگان متذکر شده‌اند بی‌توجهی به دیدگاه‌های نظری معاصر همچون ساختارگرایی و پساساختارگرایی و معناداری آن‌ها به‌منظور فهم و کاربست آموزشِ گفت‌وگو ـ مبناست. برای جبران این قصور، فصول سیزده و چهارده را نگاشته‌ایم. در این دو فصل، تعدادی از مفاهیم نظری مانند سرمایۀ فرهنگی، قدرت انضباطی، استادان در حکم داوران وضعیت طبیعی، رواداری سرکوبگرانه و نظریۀ گفتمان دموکراسی با توصیف شیوۀ کارها و فعالیت‌هایی که این آرای مختلف برمی‌انگیزند مورد بررسی قرار می‌گیرد.‌

اوت 2005

سنت پُل، مینیسوتا

اَلبیوکرکی، نیومکزیکو

**استیون بروکفیلد**

**استیون پرسکیل**

# مقدمه‌ای بر چاپ اول

این کتاب زادۀ ‌دوستی، کنجکاوی، دل‌نگرانی و کمک است.

ما دو نفر هنگامی‌که هر دو عضو علمی دانشگاه سنت تامس در سنت پل مینیسوتا بودیم با هم دوست شدیم. عشق و دلبستگی مشترک ما به خیلی از چیزها، همچون فیلم‌های وودی آلن که در مکالمات اولیۀ ما نقش بارزی داشت، به دوستی‌مان پروبال بخشید. اما آنچه باعث حفظ این دوستی شد به زمانی برمی‌گردد که ما هر دو دربارۀ تجربۀ مسرت‌بخش، اما متضاد، آموزشی خود از راه گفت‌وگو صحبت می‌کردیم. ساعت‌ها در کافه‌تریاها، خانه، کریدورهای دانشگاه و خیابان‌ها ویژگی پیش‌بینی‌ناپذیر و لذت‌بخش گفت‌وگو را می‌ستودیم و هدف و ارزش آن را بررسی می‌کردیم. معمولاً گفت‌وگوهای ما با توصیه‌هایی به یکدیگر دربارۀ مشکلاتی که هنگام کاربست روشی در کارمان با آن مواجه می‌شدیم پایان می‌گرفت.

درخلال این گفت‌وگوها غالباً از اشتیاق خود به داشتن کتابی حرف می‌زدیم که برای ما قابل‌استفاده باشد و دلیلی منطقی برای به‌کارگیری گفت‌وگو به ما ارائه دهد و با ترکیب‌بندی‌های گوناگونش ما را راهنمایی کند و راه‌حل‌های گوناگونی را برای مشکلاتی که برخاسته از کاربرد آن است به ما ارائه دهد. مؤلفان ]چنین کتابی[ چه چیزی درباب گفت‌وگوهای هدایت‌شده خواهند گفت؟ (موضوعی که ما مکرراً و با شور و حرارت دربارۀ آن صحبت می‌کردیم.)

به‌نظر آنان، استاد یا مربی چه نقشی در گفت‌وگو دارد؟ آنان از گفت‌وگویی که در گروهی با تنوع نژادی، طبقاتی و جنسیتی انجام می‌گیرد چه برداشتی دارند؟ رفتار آنان با دانشجویانی که بر گفت‌وگو حاکم‌اند و آنانی که هرگز صحبت نمی‌کنند چگونه است؟ وقتی به این پرسش‌ها و پرسش‌های دیگر فکر می‌کردیم، غالباً می‌گفتیم «می‌دانی باید در این خصوص کتابی بنویسیم». تصوری که در بدو امر سرسری و شوخی تلقی می‌شد، زمانی‌که استیون پرسکیل[[2]](#footnote-2) شغلی را در دانشگاه نیومکزیکو در اَلبوکرکی[[3]](#footnote-3) پذیرفت، به اتفاقی جدی تبدیل شد.

ما درک می‌کردیم که فاصله تهدیدی برای این دوستی بود. اما، اگر روی طرحی مشترک کار می‌کردیم، بهترین فرصت بود تا این رابطه به‌قوت خود باقی بماند. طرحی که انتخاب کردیم این کتابی است که در دست شماست.

آن چیزی که باعث می‌شد ما به‌منزلۀ مؤلفان همکار ایفای نقش کنیم کنجکاوی دربارۀ چیزی بود که درنهایت صفحات این کتاب را رقم زد. ما دراصل مجموعه‌ای از پرسش‌هایی را که فصول این کتاب را رقم زد از خود می‌پرسیدیم و می‌خواستیم بدانیم که چگونه می‌توانیم به‌کارگیری روش گفت‌وگو را برای همکاران خود توجیه کنیم؛ کسانی که هیچ‌گونه ارتباطی بین نحوهٔ صحبت‌کردن دانشجویان در کلاس و حمایت از دموکراسی در جامعه نمی‌دیدند. چگونه می‌توانستیم به این اتهام پاسخ دهیم که گفت‌وگو نوعی اتلاف وقت است که استادان را از انجام وظیفۀ اصلی‌شان، که انتقال محتوا به دانشجویان است، بازمی‌دارد؟ توصیۀ ما دربارهٔ نحوهٔ آماده‌کردن دانشجویان برای گفت‌وگو چیست؟ بهترین شیوه‌هایی که برای شروع گفت‌وگو و ادامۀ آن می‌شناختیم کدام بودند؟ انعطاف‌های خیلی خلاقانه‌ای که باید درنظر می‌گرفتیم تا مانع از رخنۀ تدریجی روزمرگی و احساس پوچی به گفت‌وگو شود کدام بودند؟ عواملی همچون نژاد، طبقه و جنسیت چه نقشی در گفت‌وگوها ایفا می‌کردند؟ برای این‌که دانشجویان مطمئن شوند که نظرهایشان شنیده می‌شود و به آن‌ها احترام گذاشته می‌شود چه توصیه‌ای به یکدیگر داشتیم؟ کنجکاو بودیم که پاسخ ما به این پرسش‌ها و سؤالات دیگر چیست؟ نگارش این کتاب راهی برای فهم این مسئله بود.

نگرانی و خدمتگزاری نیز نقش خود را ایفا می‌کنند. ما، در جایگاه استادان متعهد به گفت‌وگو، نگران هستیم که بسیاری از دانشجویان و همکارانمان امید خود را به وعده‌‌ و وعیدهای اخلاقی، سیاسی و تربیتی گفت‌وگو ظاهراً ازدست داده باشند. برای بسیاری از دانشجویان، گفت‌وگو به‌ظاهر کاری سرگرم‌کننده برای پُرکردن وقت استاد یا برای استراحت‌دادن به او درنظر گرفته شده است.

دانشجویان اغلب ادعا می‌کنند که گفت‌وگوها تاکنون بسیار پرت بوده‌ و ارتباط کمی با برنامۀ درسی آنان داشته‌ است. برخی دیگر شکایت از این دارند که تجربۀ گفت‌وگو ناخوشایند است. برای تعداد اندکی از دانشجویان [گفت‌وگو] فرصتی برای اثبات تفوق و برتری‌شان است و این‌که به شیوه‌هایی نژادگرایانه، جنسیت‌باورانه یا اهانت‌آمیز، بدون هیچ ‌نظارت یا مخالفتی، حرف بزنند. همچنین، نگران آن دسته از استادانی هستیم که از گفت‌وگو کماکان به‌شیوه‌ای غیرنقادانه و ناآزموده، که صرفاً موجب بی‌آبرویی هرچه بیشتر این روش می‌شود، استفاده می‌کنند. همچنین، می‌دانیم استادانی که ملتزم به کاربست گفت‌وگو هستند و آن را ازسرِ علاقه به‌کار می‌گیرند تحت ‌فشار عوامل اقتصادی هستند. کالج‌ها بیش‌ازپیش مغلوب نیروهای بازار، که آن‌ها را وادار می‌سازند تا همچون بنگاه‌های تجاری کار کنند، می‌شوند. بودجه‌‌های سازمانی قطع می‌شوند و، با وجود‌ آن‌که به تعداد دانشجویان افزوده می‌شود، از تعداد اعضای علمی و کارمندان کاسته می‌شود. کالج‌ها و دانشگاه‌ها مجبورند، با نشان‌دادن این‌که چگونه می‌توانند بیش‌ازپیش در خدمت مردم باشند، سودآوری و فایده‌مندی خود را به‌نمایش بگذارند. این باور که اندازۀ کلاس درس برابر با افزایش سوددهی یا حساسیت و تمایل بیشتر به گروه یا اجتماع است تیشه به ریشۀ آموزش گفت‌وگو ـ محور می‌زند.

این کتاب را می‌خواهیم برای کمک به مربیانی تقدیم کنیم که در تلاش‌اند تا به گفت‌وگو متعهد باقی بمانند. ما تلاش کرده‌ایم، تاآنجایی‌که می‌توانیم، کتابی مفید و مناسب ارائه دهیم. گرچه کاملاً به اهمیت اخلاقی، سیاسی و تربیتی گفت‌وگو معتقدیم، علاقۀ چندانی به وعظ شعارگونه نداریم. مایلیم که کتاب *آموزش به شیوۀ گفت‌وگو* سرشار از ایده‌ها، روش‌ها و نظرهای قابل‌استفاده باشد. امیدواریم استادانی که تحت فشار گلایه‌های دانشجویان یا محدودیت‌های سازمانی قصد دست‌کشیدن از گفت‌وگو را دارند کتاب ما را بخوانند و التزام دوبارۀ خود را به گفت‌وگو اعلام کنند.

همچنین، امیدواریم که آنان تمرین‌ها و رویکردهای جدید بسیاری را در این کتاب بیابند که درصدد است تا دانشجویان را متقاعد سازد که شرکت در گفت‌وگو ارزش تلاش را دارد و مایلیم که استادان احساس کنند که می‌توانند، بدون عقب‌ماندن و زیرپاگذاشتن محتوا یا از‌دست‌دادن نظارت بر برنامۀ درسی با روش‌ها و فنونی که ما پیشنهاد می‌کنیم، ]این شیوۀ ‌آموزشی[ را بیازمایند.

با وجود این، تأکید می‌کنیم که قصد نداریم شما را به کیش خود دعوت کنیم. ما درصدد نیستیم شک‌باوران را به اتخاذ جدی این روش آموزشی هدایت کنیم. درواقع، تجربۀ ما نشان می‌دهد که این کار بیهوده بوده است. استادانی که سرسختانه گفت‌وگو را مردود و نوعی اتلاف وقت و تجربه‌ای احساساتی می‌دانند تنها زمانی آن را جدی می‌گیرند که از آنچه انجام می‌دهند ناخرسند باشند که، در این صورت، چیز تازه‌ای را می‌آزمایند یا هنگامی‌که شاهد تجربۀ همکاران خود هنگام به‌کارگیری این روش هستند احساس درگیری مسرت‌بخش، در گفت‌وگو، کنجکاوی آنان را به‌شکل جذابی برانگیزد. اما، به‌نظر ما، استادان بسیاری در کالج وجود دارند که علاقه‌مندند فعالیت‌های بیشتری را در کلاس درس خود به بحث و گفت‌وگو اختصاص دهند. ولی مطمئن نیستند که چگونه باید این کار را انجام دهند. همچنین، معتقدیم که بسیاری از استادان در تلاش‌اند که این روش را به‌کار گیرند، اما مشکلاتی در ارتباط با آن دارند. به‌جهاتی، خود را بین این دو گروه به‌شمار می‌آوریم. بنابراین، این کتاب را برای خودمان و همچنین برای آنان نگاشته‌ایم.

## سازمان‌دهی کتاب

قبل از این‌که کلمه‌ای از این دست‌نویس نوشته شود، در فکر صفحه‌آرایی آن بودیم. دو فصل اول کتاب ترسیم‌گر آن چیزی است که آرزو می‌کنیم دلیلی محکم و متقاعد‌کننده برای کاربرد گفت‌وگو باشد. فصل اول بر توجیهات اخلاقی و سیاسی آن، به ویژه تجربه‌ای که از روند دموکراتیک ارائه می‌دهد، تمرکز دارد. در این فصل، به توصیف گفت‌وگو و تفاوت آن با مکالمه و گفت‌وشنود می‌پردازیم و ویژگی‌های این مفاهیم را با گفت‌وگوی انتقادی درهم می‌آمیزیم. این فصل کتاب با ترسیم خطوط کلی خصلت‌ها، نگرش‌ها و عادات ضروری برای بحث و گفت‌وگوی دموکراتیک به‌پایان می‌رسد. فصل دوم به فوایدی که شیوۀ گفت‌وگو برای آموزش و یادگیری دارد می‌پردازد. در این فصل، پانزده ادعا دربارۀ شیوه‌هایی که گفت‌وگو با آن‌ها به یادگیری کمک می‌کند و جان تازه‌ای به کلاس‌های درس می‌بخشد اقامه می‌کنیم (مثلاً، گفت‌وگو به دانشجویان کمک می‌کند تا به جست‌وجوی تنوع و پیچیدگی برآیند، تیزذهنی را شدت می‌بخشد و از روش‌های فعالیت گروهی و تولید جمعی دانش حمایت می‌کند). این فصل، با جمع‌بندی خلاصه‌ای از پنج دلیل بسیار رایجی که استادان احساس تعهد و مسئولیت خود را (به‌‌نظر ما، پیش‌ازموقع) در مقابل روش بحث و گفت‌وگو ازدست می‌دهند به‌پایان می‌رسد.

فصل سوم و چهارم کتاب به مراحل اولیۀ گفت‌وگو می‌پردازد. یکی از دلایلی که استادان دست از شیوۀ گفت‌وگو می‌کشند این است که به‌نظر می‌رسد دانشجویان اغلب آمادگی لازم برای مشارکت در گفت‌وگو را ندارند. فصل سوم به این موضوع می‌پردازد که چگونه می‌توان مطمئن شد که دانشجویانی که به کلاس می‌آیند قادر به صحبت دربارۀ موضوع گفت‌وگو هستند. ما نشان می‌دهیم که استادان چگونه می‌توانند از سخنرانی برای نشان‌دادن قابلیت‌های بحث و گفت‌وگو استفاده کنند، چگونه تعهد و مسئولیت خود را به این روش نشان می‌دهند، چگونه تکالیف پیش‌خوانی ساختاریافته و انتقادی را ترتیب می‌دهند و چگونه قواعد اساسی، انتظارها و اهداف را به‌تدریج بسط و توسعه می‌دهند و به آن‌ها وضوح می‌بخشند. به‌جریان‌‌انداختن گفت‌وگو موضوع فصل چهارم این کتاب است. در این فصل، تعدادی از اشتباه‌هایی را که استادان در آغاز گفت‌وگو مرتکب می‌شوند که مانع از بحث و گفت‌وگو می‌شود نشان می‌دهیم. آن‌گاه آن دسته از تمرین‌هایی که، به‌‌نظر ما، برای تشویق دانشجویان به گفت‌وگو مفید است در اختیار خوانندگان قرار می‌دهیم. همچنین، شیوه‌های متعددی برای تهیهٔ گزارشی از مطالعات و نوشته‌های قبلی دانشجویان را پیشنهاد می‌کنیم.

فصل پنجم و ششم کتاب به ‌نحوهٔ حفظ و تداوم گفت‌وگو می‌پردازد. فصل پنجم کتاب به بررسی انواع پرسش‌هایی که استاد در گفت‌وگو طرح می‌کند و فایده و هدف هریک از آن‌ها می‌پردازد. ما سه تمرین به‌منظور بهبود و پرورش گوش‌دادن دقیق دانشجویان پیشنهاد می‌کنیم و نیز سه شیوه برای این‌که استادان بتوانند پاسخ‌گوی تشریک‌مساعی دانشجویان باشند. فصل ششم به بررسی پویش‌شناسی تقسیم دانشجویان به گروه‌های کوچک می‌پردازد. ما راه‌های مختلفی را برای این‌که مباحث گروه‌های کوچک به کلاس بزرگ‌تر منتقل شود و ازنو مطرح گردد پیشنهاد می‌کنیم و، برای هدایت گفت‌وگوهای کوچک گروهی، اَشکال مختلفی را که به‌نظرمان مفید است ارائه می‌دهیم. این فصل با بررسی کوتاهی دربارهٔ این‌که چگونه ارتباط الکترونیکی (ایمیل) گفت‌وگوی کلاسی را بهتر می‌کند به‌پایان می‌رسد.

در فصول هفتم و هشتم این کتاب، به بررسی این موضوع می‌پردازیم که چگونه مسائلی همچون نژاد، طبقه و جنسیت در آنچه در گفت‌وگو رخ می‌دهد تأثیر می‌گذارد. فصل هفتم عمدتاً روی نژاد و طبقه متمرکز است. به ‌اعتقاد ما، در گروه‌هایی که به‌لحاظ فرهنگی متنوع هستند بحث و گفت‌وگو باید با احترام و حرمت‌گذاشتن به تفاوت‌ها آغاز شود. این‌که چگونه این امر رخ می‌دهد ازطریق مجموعه‌ای از تمرین‌ها توضیح داده می‌شود. ما اَشکال مختلفی از به‌تصویرکشیدن گفت‌وگو یا نمایشی‌کردن آن را ارائه و نحوه‌ای را که می‌توان آن را مهیج ساخت مورد توجه قرار می‌دهیم. این فصل شیوه‌هایی را نیز برای نظارت بر گفت‌وگوی نژادپرستانه و ایجاد راه‌هایی برای برون‌ریزی خشم و اندوه ارائه می‌دهد. این فصل را با بحثی پیرامون رموز گفتاری طبقۀ متوسط و کارگر و بازنمود نامتناسب آن‌ها در گفت‌وگو به‌پایان می‌رسانیم. نویسندهٔ فصل هشتم کتاب دوست و همکارمان اِلنی رولیس[[4]](#footnote-4) است که الگوهای گفتاری مردانه و زنانه در گفت‌وگو و نحوهٔ ابراز آن را مورد توجه قرار می‌دهد. این فصل با ارائۀ چهار توصیف کوتاه که تعاملات پیچیدۀ بین گفت‌وگو و جنسیت را روشن می‌سازد آغاز می‌شود. موضوعاتی چون اهمیتِ اذعان به مذاکره و گفت‌وگوی ارتباطی و مفاهمه و نقش تعلیم‌وتربیت فمینیستی تمرین‌های این فصل را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند و این امر، در جای خود، به نقشی که جنسیت در شکل‌دادن به گفت‌وگوی ما با یکدیگر ایفا می‌کند وضوح می‌بخشد.

چگونه می‌توان آرای استادان و دانشجویان را به‌نوعی متوازن ساخت؟ همچنین، هنگامی‌که این آرا به‌شدت از حالت توازن خارج می‌شوند چه اتفاقی می‌افتد؟ این‌ها مسائلی است که در فصل نهم و دهم کتاب به آن‌ها پرداخته می‌شود. در فصل نهم، به بررسی این مسئله می‌پردازیم که چرا برخی از دانشجویان زیاد صحبت می‌کنند و برخی دیگر بسیار کم. در اینجا، ما توصیه‌هایی را برای مهار و تحدید دانشجویانی که بسیار پرحرف هستند و نیز برای به‌حرف‌درآوردن دانشجویانی که علاقه‌ای به مشارکت ندارند ارائه می‌دهیم. فصل دهم به بررسی نحوهٔ حفظ و توازن نظرها و آرای رهبر یا گردانندهٔ [گفت‌وگو] می‌پردازد. ما عمده‌ترین دلایل پرگویی یا کم‌حرفی استادان را مورد ‌بررسی قرار می‌دهیم و راه‌هایی را برای اجتناب از افراط و تفریط به آنان ارائه می‌دهیم. این فصل با سه سناریو دربارۀ مداخلۀ بسیار زیاد، کم، درست و به‌موقع استاد در گفت‌وگو و این‌که در هریک از این سه حالت چه اتفاقی می‌افتد به‌پایان می‌رسد.

پویش‌شناسی و شرایط گفت‌وگوی آنلاین در فصول یازدهم و دوازدهم مورد ‌بررسی قرار می‌گیرند. در فصل یازدهم، به بررسی ساختار دوره‌های آنلاین می‌پردازیم و چهار آموزش مؤثر آنلاین (چهار R)؛ پژوهش،[[5]](#footnote-5) پاسخ‌گویی،[[6]](#footnote-6) احترام[[7]](#footnote-7) و ارتباطات[[8]](#footnote-8) را شرح می‌دهیم. فصل دوازدهم به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه می‌توانیم شرایطی را برای گفت‌وگویی مؤثر که مشارکتی، اندیشمندانه و منضبط باشد ایجاد کنیم. در این فصل، به بررسی این موضوع می‌پردازیم که چگونه می‌توانیم مشارکت را افزایش دهیم، چگونه دانشجویان را در گروه‌های کوچک قرار دهیم، چگونه تعامل را با مدول‌های محتوایی مرتبط سازیم و بالاخره چگونه به قواعد اساسی گفت‌وگو شکل دهیم. دو فصل بعدی گفت‌وگو را ازمنظر دیدگاه‌های نظری مختلف مورد بررسی قرار می‌دهد. فصل سیزدهم سه دیدگاه ساختارگرایی، پساساختارگرایی و تساهل سرکوبگرانه را که برای نحوهٔ اجرای گفت‌وگو دارای استلزامات قابل‌توجهی هستند بررسی می‌کند.

ما از هریک از این دیدگاه‌ها خطوطی کلی به‌دست می‌دهیم و آن‌گاه به بررسی تأثیر آن‌ها در شیوۀ کار هدایت‌کنندگان گفت‌وگو می‌پردازیم. فصل چهاردهم این کتاب، به‌تفصیل، به بررسی آثار یورگن هابرماس، نظریه‌پرداز انتقادی آلمانی، می‌پردازد.

هابرماس معتقد است که یک جامعه، بنابر میزان به‌کارگیری گفت‌وگو برای تصمیم‌گیری درباب مسائلی که زندگی اعضای آن جامعه را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد، کم‌وبیش دموکراتیک است. آرای او درباب کنش ارتباطی را مورد بررسی قرار می‌دهیم، آنچه را او «داعیه‌های اعتبار در گفت‌وگو» می‌نامد به‌کار می‌بندیم و، برای داوری دربارۀ این‌که آیا دموکراتیک رفتار می‌کنیم یا نه، معیارهای گفت‌وگو را به‌کار می‌گیریم.

در فصل پانزدهم، به این پرسش غامض که چگونه گفت‌وگو را مورد ارزیابی قرار دهیم می‌پردازیم. ما مخالف تحمیل هرگونه تفاهم‌نامۀ ارزیابانۀ عینی و استانداردشده هستیم. بر این باوریم که چنین رویکردی بافتارمندی اغلب گفت‌وگوهای کلاسی را نادیده می‌گیرد. درعوض، ترجیح می‌دهیم که ارزشیابی‌ها را براساس ذهنیت‌های متعددِ دریافت‌های دانشجویان قرار دهیم. برای بررسی نحوۀ ضبط‌وثبت این دریافت‌ها از ابزارهایی چون بازرسی‌ها و گزارش‌های گفت‌وگو، پورتفولیوی (کارنامه) دوره و فرم‌های ارزیابی اجباری استفاده می‌کنیم. این کتاب با پیشنهادهایی دربارۀ اینکه چگونه می‌توانیم میزان مطابقت گفت‌وگوها با پانزده ادعای موردنظر گفت‌وگو در فصل دوم را بررسی کنیم پایان می‌یابد.

مخالفت‌های معمول با گفت‌وگو

هنگام خواندن این کتاب، شاید متوجه شوید که علاقۀ شما به آزمودن برخی از شیوه‌های موجود در آن با تردیدهایی کلیشه‌ای درباب واقع‌بینانه بودن آن‌ها مواجه می‌شود. دوست داریم این تردیدها را بپذیریم و دیدگاه‌های خود را دربارۀ آن‌ها ارائه دهیم.

زمانی که صرفِ گفت‌وگو می‌شود امکان کمتری برای پرداختن به محتوا برایم فراهم می‌سازد.

آن دسته از استادانی که معتقدند مطالب درسی‌ای که می‌خواهند دانشجویان یاد بگیرند مهم‌تر از آن است که به بخت و اقبال حواله داده شود به عدم‌زمان کافی برای جبران محتوا حساس هستند. در صورت برگزاری کنفرانس یا سخنرانی [استاد]، بحث و استدلال آنان است که در کلاس پیش می‌رود و حداقل این اطمینان وجود دارد که مطالب درسی در حضور دانشجویان ابراز و پخش شود. ما دغدغۀ مشترکی داریم. ما دوست داریم که دانشجویانمان به‌شکل جدی درگیر آرا و اطلاعاتی شوند که به‌‌نظر ما مهم هستند. درواقع، دقیقاً به همین دلیل، فکر می‌کنیم که گفت‌وگو ارزش توجه را دارد.

ایجاد پیوندهای شخصی و فکری، ‌که در فصل دوم مورد بحث قرار می‌دهیم، محور اصلی گفت‌وگوست. ایده‌ها و مفاهیمی که به هنگام گوش‌دادن به سخنرانی بی‌سرو‌ته به‌‌نظر می‌رسند وقتی در گفت‌وگو مورد کندوکاو قرار می‌گیرند، معنا می‌یابند. مباحثی که به هنگام خواندن تکلیف درسی کاملاً انتزاعی به‌نظر می‌رسند وقتی از زبان یک هم‌کلاسی‌ شنیده می‌شود، توجه ما را به‌خود جلب می‌کند. دفاع از محتوا به‌خاطر محتوا بی‌معناست. مسئله آن است که محتوا به‌شیوه‎‌ای ارائه شود که تعهد دانشجویان به آن تضمین شود. به همین ‌دلیل، ما محتوا را خیلی جدی می‌گیریم و دوست داریم که دانشجویان برخی از ایده‌ها و مفاهیم را دقیق و کامل دریابند، فکر می‌کنیم که گفت‌وگو ضروری است.

التزام به گفت‌وگو به این معناست که فکر می‌کنیم سایر رویکردهای آموزشی به‌نوعی ارزش یا اهمیت کمتری دارند.

هر دو نفر ما از کنفرانس‌ها، شبیه‌سازی‌ها، مطالعۀ آزاد، ویدئو، خوانش عمیق و هر روش دیگری که دانشجویان را به یادگیری وامی‌دارد استفاده می‌کنیم. ما معتقدیم که برای به‌کارگرفتن بدن و ذهن باید نهضتی جنبشی[[9]](#footnote-9) در کلاس‌های درس معمول گردد. به‌‌نظر ما، هرچیزی، تاجایی‌که به یادگیری کمک کند، تداوم می‌یابد. برای مثال، هر دوی ما به کنفرانس و سخنرانی بسیار علاقه‌مندیم و هر دو نیز معتقدیم که گاهی برای ارائۀ مفاهیم دشوار و به‌منظور ساختن الگوی کندوکاو انتقادی تدریس ضروری‌اند. اما بر این باوریم که گفت‌وگو باید در خدمت اهداف بسیار مهمی قرار گیرد (که در فصول اول و دوم به‌دست می‌دهیم) و این‌که گاهی استادان، به‌دلیل نداشتن ایده‌های خلاقانه برای اجرای آن، خیلی زود و به‌سادگی آن را کنار می‌گذارند.

درنظرگرفتن [روش] گفت‌وگو برای کلاس‌های پرجمعیتِ دورۀ کارشناسی غیرواقع‌بینانه است.

ما دروس اصلی را در آزمایشگاه‌ها و تالارهایی با گنجایش صد دانشجو یا بیشتر آموزش می‌دهیم. قبول داریم که این‌ها محدودیت‌های مهمی هستند و آزمایشگری برخی از تمرینات در این شرایط، به‌نظر ما، عملاً ناممکن است. اما اغلب متوجه شده‌ایم که حتی تحت این شرایط نیز می‌توان کارهایی کوچک، ولو ناچیز، انجام داد. برای مثال، همان‌گونه که در فصل سوم مورد بحث قرار می‌دهیم، سخنرانی درسی در یک تالار می‌تواند دو تا سه دقیقه باعث گفت‌وگوی گروهی یا تأمل و اندیشۀ دوبه‌دوی افراد شود و به‌مدت دو دقیقه پاسخ‌های تصادفی دانشجویان را به‌دنبال داشته باشد. انجام این چیزها مانع از آن می‌شود که هنگام صحبت شما دانشجویان خیال‌پردازی کنند و آنان را مجبور می‌سازد تا به مفاهیمی که به‌‌نظر شما مهم هستند توجه کنند. به شما نیز امکان می‌دهد تا در بخش بعدی کنفرانس به تأملات دانشجویان که باعث حفظ توجه آنان می‌شود اشاره کنید.

شما نمی‌توانید تمرینات داده‌شده در کتابی را بردارید و آن‌ها را به‌راحتی در بافت و موقعیت دیگری قرار دهید به امید آن‌که مؤثر واقع می‌شوند.

ما با نظر فوق موافق نیستیم. هر دوی ما اینک در مقطع آموزش عالی مشغول به کار هستیم و، گرچه تجارب ما جواب‌گوی [نیازهای] دبیرستان‌ها، توسعۀ اجتماعی، مؤسسات فنی‌ ـ حرفه‌ای، کالج‌های شهر و مراکز آموزش بزرگسالان است، بی‌شک موقعیت‌ها و مسئولیت‌های جاری ما، استادان دانشگاه، شکل و قالب نوشتن ما را تعیین می‌کند. لذا انتظار داریم هر ایده‌ای را که در تمرین با دانشجویان خودتان بالقوه مفید می‌دانید تعدیل، اصلاح یا کنار گذاشته شود یا کاملاً ازنو شکل گیرد.

به‌نظر من، گفت‌وگو اصولاً خوب است. اما، به‌دلیل آن‌که در این شیوۀ کار بی‌تجربه هستم، محتوم به شکستم.

جواب کوتاهی که قطعاً می‌توان به این موضوع داد این است که تنها راه کسب تجربه برای هدایت گفت‌وگو انجام‌دادن و تمرین آن است. اما راه دیگر اقرار به این مسئله است که تمام مدت ما دو نفر با شکست مواجه می‌شویم، کارها آن‌گونه که انتظار داریم پیش نمی‌رود، دانشجویان با رغبت و اشتیاقی کمتر از آنچه امیدوار بودیم پاسخ می‌دهند و الی‌آخر. درواقع، برخی از تمرین‌هایی را که ارائه می‌دهیم، خصوصاً آن دسته از تمرین‌هایی که در فصول هفت و هشت کتاب به مسائلی همچون نژاد، طبقه و جنسیت می‌پردازند، تاحدی پرمخاطره است. بنابراین، دربارۀ تمرینی که مایۀ نگرانی عمیق شما شده است و احساس ناراحتی می‌کنید، خود را به زحمت نیندازید. به‌جای آن، سعی کنید همکارانی را که تجربۀ خلاقانه‌ای با گفت‌وگو دارند پیدا کنید و از آنان بپرسید آیا می‌توانید یک یا دو جلسه در کلاس آنان حضور داشته باشید. مشاهدۀ شیوۀ کار آنان ممکن است درک بهتری از انتظاری که از کارکردن با این شیوه دارید به شما بدهد.

گفت‌وگو نیاز به صرفِ زمان دارد. اما من نمی‌توانم آن را انجام دهم، چون فقط سی تا چهل دقیقه با دانشجویان به‌سر می‌برم.

احتمالاً حداقل زمان لازم برای مشارکت عمیق در گفت‌وگو وجود دارد. توجه جدی به نظرها و آرا نیازمند آن است که زمانی را صرفِ بیان، شنیدن، بازگویی، پرسشگری، به‌چالش‌کشیدن، اصلاح و بازگویی آن‌ها کنیم. گوش‌دادن و پاسخ‌دادن به دیدگاه‌ها، حداقل به‌ اندازۀ ارائۀ آن‌ها، مستلزم صرفِ زمان است. زمانی را هم که صرفِ اعتمادسازی در میان اعضای گروه می‌کنیم چنان اهمیتی برای گفت‌وگوی مطلوب دارد که نمی‌توان در آن شتاب کرد. اگر گفت‌وگو برای شما جدی است، می‌توانید، در صورت امکان، زمان‌بندی کلاس‌ها را بیازمایید (برای مثال، یک هفته کلاس را تعطیل کنید و در کلاس بعدی دو برابرِ زمان مقرر کار کنید) یا می‌توانید تمرین‌هایی را برای گفت‌وگوهای گروهی کوتاه‌مدت یا گوش‌دادن دونفره بیازمایید. اما ممکن است که در حال‌ حاضر در موقعیت [آموزشی] استاد ـ محور، جایی‌که گفت‌وگو غیرممکن است، قرار گرفته باشید. اشکالی ندارد. لااقل می‌توانید در جایگاه استاد تلاش کنید تا با کارهایتان الگویی از برخی از خصلت‌ها و گرایش‌هایی را که در فصل اول ارائه می‌دهیم به‌دست دهید.

گفت‌وگو ارتباط چندانی با دموکراسی ندارد، فقط شیوۀ آموزشی متفاوتی در میان شیوه‌های متعدد دیگر است.

ما با این نظر مخالفیم. به‌‌‌نظر ما، التزام و تعهد به گفت‌وگو و ارج‌نهادن به تجربۀ دموکراتیک جدا‌ناپذیرند. به اعتقاد ما، در اینجا بین ما و برخی از خوانندگانی که فکر می‌کنند روش گفت‌وگو گسسته از هر معنای سیاسی است تفاوتی فلسفی وجود دارد. اما، به‌نظر ما، تعهد محترمانه به دیگران که در مرکز گفت‌وگو قرار دارد دربرگیرندهٔ شکلی از زیستن و همکاری است که آن را همچون الگویی برای جامعۀ مدنی درنظر می‌گیریم که استلزامات سیاسی انکارناپذیری دارد. گفت‌وگو روشی برای صحبت‌کردن است که بر گنجاندن دیدگاه‌های متنوع گسترده‌ و تمایل به انتقاد از خود برای تغییر چیزی که استدلالات دیگران ما را به آن متقاعد می‌سازد تأکید می‌کند. به اعتقاد ما، اغلب تصمیمات سیاسی به گزینه‌هایی دربارۀ این موارد خلاصه می‌شود: چه کسی چه چیزی را به‌دست می‌آورد؟ چگونه در هر گروه اجتماعی منابع محدود قابلِ‌دسترس به‌کار گرفته یا توزیع می‌شوند؟ به‌نظر ما، گفت‌وگوهایی که چنین تصمیماتی را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند باید دارای ویژگی‌های مشابهی مثل گوش‌دادن محترمانه به گسترهٔ وسیعی از دیدگاه‌ها و آزاد‌اندیشی خودنقادانه برای تغییر نظرها براساس مواجههٔ این دیدگاه‌ها با یکدیگر باشد، چیزی که باعث بهبود کلاس‌های درس دانشکده می‌شود.

این کلاس‌های درس شاید یکی از عرصه‌های معدودی باشد که دانشجویان به‌‌شکل منطقی نحوهٔ مکالمۀ دموکراتیک را در ‌آن تجربه می‌کنند. جدی‌گرفتن گفت‌وگو باعث می‌شود که کانون قدرت از استاد دور و به شیوه‌های دائماً در حال‌ تغییر میان اعضای گروه جابه‌جا شود. این شبیه به ‌نحوهٔ فکرکردن ما به نظامی دموکراتیک در جامعه‌ای بزرگ‌تر است. در این معنا، گفت‌وگوی کلاسی همیشه جنبه‌ای دموکراتیک دارد.

گفت‌وگو مناسبِ دروس «نرم» مثل علوم انسانی و علوم اجتماعی است که امکان اختلاف‌نظر و تعدد آرا در آن‌ها وجود دارد. اما به درد علوم «سخت» مثل ریاضیات، آمار و علوم طبیعی نمی‌خورد.

موافقیم که گفت‌وگو باید، در صورت لزوم، به‌کار گرفته شود. به‌نظر می‌رسد هنگام آموزشِ اطلاعات واقعی و روشن (مثلاً جمعیت بالتیمور در سال1850، ترکیب شیمیایی کلرور سدیم یا قانون بویل) یا آموختن مهارت‌های خاص (مثل روش تزریق یا بارگذاری نرم‌افزار) مجال اندکی برای به‌کارگیری این شیوۀ آموزشی وجود دارد. در هر صورت، امور، آن‌چنان‌که همیشه به‌نظر می‌رسند، ساده نیستند. رقم دقیقی را که می‌توان برای جمعیت بالتیمور ارائه داد درواقع محصولی انسانی است که بستگی به فنون جمع‌آوری داده‌ها، شیوه‌های طبقه‌بندی آمارگران و همچنین رفتارهای آموخته‌شدۀ خود گردآورندگانِ داده‌ها دارد. روش فرضی ـ استنتاجی که در مرکز کندوکاو فکری در علوم طبیعی قراردارد درواقع نظام اندیشۀ انسانی است که، به گفتۀ فرانسیس بیکن، توسط فرد خاصی و در زمان و مکانی خاص شکل می‌گیرد و به‌مرور زمان با پیشرفت‌های فلسفی در منطق روش علمی (مثلاً، اصل ابطال‌پذیری کارل پوپر) اصلاح می‌شود. آن مهارت‌هایی که در زمینۀ کاربرد کامپیوتر یا مراقبت‌های پرستاری استاندارد روشن و واقعی به‌نظر می‌رسد تفاهم‌نامه‌هایی است که گروه‌ها یا افراد خاصی آن‌ها را تدوین کرده‌اند. این‌که چه برنامه‌ها یا تفاهم‌نامه‌هایی، ازلحاظ حرفه‌ای، برجسته و به‌منزلۀ چیزی که مظهر عقل سلیم یا هنجار است پذیرفته می‌شوند بستگی به گروهی دارد که می‌تواند مدعیان دیگر را به‌ نحوۀ تفسیر خود از شیوۀ عملِ درست متقاعد سازد.

بنابراین، ما معتقدیم که هیچ ‌دانش یا شناخت روشن یا مادیت‌یافته‌ای که در ابعادی ورای مداخلۀ انسانی باشد وجود ندارد. قوانینِ به‌ظاهر تغییرناپذیر فیزیک همیشه در حوزه یا گستره‌ای خاص به‌کار گرفته می‌شود و حدود آن، بنابر پژوهش‌ها و کسی که توانایی تعریف هنجارها برای کندوکاو علمی قابل‌قبول را دارد، دگرگون می‌شود. تأمل درباب این‌که چگونه بسیاری از پیشرفت‌های فکری را اندیشمندانی آغاز کرده‌اند که زمانی مشغول به‌کار بوده‌اند یا منزوی شده‌اند یا به‌منزلۀ افرادی خطرناک و دیوانه‌ شناخته شده‌اند عبرت‌آموز است.

بااین‌همه، تصدیق می‌کنیم که مواقعی نیز هست که گفت‌وشنود بهترین راه کمک‌کردن به دانشجویان برای یادگیری نیست. هنگامی‌که در کارگاه‌هایی برای آموختن نحوۀ استفاده از اینترنت شرکت می‌کنیم، احتیاج نداریم که ساعات اولیه را صرفِ مسئله‌سازی فنّاوری کامپیوتر کنیم. بیشتر می‌خواهیم بدانیم که کدام موتور جست‌وجو را باید به‌کار گرفت یا این‌که چقدر طبقۀ اجتماعی، جنسیت و نژاد دستیابی به این فنّاوری را لایه‌بندی کرده است و چگونه آن نابرابری‌های موجود را بازتولید می‌کند. به‌جای این‌که از خود بپرسیم آیا این فنّاوری حریم خصوصی بیشتری برای مردم ایجاد کرده است و، با کاهش امکان گردآمدن واقعی انسان‌ها با یکدیگر در اماکن عمومی، مانع از شکل‌گیری جنبش‌های اجتماعی جدید برای به‌چالش‌گرفتن وضعیت موجود شده است یا نه، بیشتر می‌خواهیم بدانیم که کدام دکمه را باید برای نمایش تصاویر فشار داد. البته معتقدیم که استادان با‌ توجه‌ به نیازهای دانشجویان، مانند این‌که از کدام موتور جست‌وجو باید استفاده کرد یا کدام دکمه را باید فشار داد، شروع به‌ کار می‌کنند و سپس آنان را تشویق می‌کنند تا دربارۀ ساخت اجتماعی فنّاوری‌ای که به‌کار می‌گیرند سؤال کنند.

ما همچنین باید به نمونۀ دانشگاه مک‌مَستر در همیلتِن اشاره کنیم؛ جایی‌ که دانشجویان پزشکی مدت سه سال در گروه‌های کوچک مشغول به کارند. فریره،[[10]](#footnote-10) مارین[[11]](#footnote-11) و سایدمن[[12]](#footnote-12) در سال 1988 اعلام می‌کنند که، بنابر گفتۀ استادان راهنمایشان، فارغ‌التحصیلان این برنامه سال اول کارآموزی خود را بهتر از فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها به‌پایان رساندند. هنگام امتحان پزشکان و جراحان کالج سلطنتی کانادا، نمرۀ اولین آزمون دانشجویان مک‌مَستر بالاتر از میانگین ملی است. پامر،[[13]](#footnote-13) در سال 1998، دیداری را که از یک دانشگاه بزرگ تحقیقی داشته است توصیف می‌کند؛ جایی ‌که دانشجویان در حلقه‌ها یا اجتماعات کوچک و تحت ‌نظارت راهنما برای تشخیص و درمان بیماران واقعی کار می‌کردند. بنابر اظهارات سرپرست دانشکدۀ پزشکی موردنظر، «نه‌تنها نمرات آزمون دانشجویان کاهش نیافت، عملاً رو به ‌افزایش گذاشت و، در مدتی‌ که ما در حال ‌‌آموزش این شیوه بوده‌ایم، نمرات کماکان روندی صعودی را طی می‌کرد. در این رویکردِ آموزش پزشکی، دانشجویان ما، نه‌تنها دلسوزتر، بلکه سریع و باهوش‌تر می‌شوند». (Palmer, 1998:127)

1. . Malcolm Knowles [↑](#footnote-ref-1)
2. . Stephen Preskill [↑](#footnote-ref-2)
3. . Albuquerque New Mexico [↑](#footnote-ref-3)
4. . Eleni Raulis [↑](#footnote-ref-4)
5. . Research [↑](#footnote-ref-5)
6. . Responsiveness [↑](#footnote-ref-6)
7. . Respect [↑](#footnote-ref-7)
8. . Relationship [↑](#footnote-ref-8)
9. . Kinesthetic [↑](#footnote-ref-9)
10. . Ferrier [↑](#footnote-ref-10)
11. . Marrin [↑](#footnote-ref-11)
12. . Seidman [↑](#footnote-ref-12)
13. . Palmer [↑](#footnote-ref-13)