

«مباحثه» روشی برای تدریس در دانشگاه

نگرش مردم‌نگارانه به آموزش مشارکتی

دکتر نعمت‌الله فاضلی*

تاریخ دریافت: ۸۲/۴/۴

تاریخ پذیرش: ۸۳/۷/۱۳

در آموزش، مهم‌ترین دست‌آورد دانشجو و دانش‌آموز، دانش ژرف و دقیقی که حاصل می‌شود، نیست؛ بلکه روش‌های کسب دانش، عادات روحی خاص، شیوه‌های طرح پرسش و مسئله، و موضع‌گیری‌های نظری، مهم‌ترین دست‌آوردهای یک نظام آموزشی است.

پیربورديو، ۱۹۶۹

چکیده

مقاله زیر بحثی درباره کاربرد روش «مباحثه» در تدریس دانشگاهی با تکیه بر تجربه مردم‌نگارانه نگارنده است. «مباحثه» امروزه در دانشگاه‌های غرب به منزله راهی برای افزایش مشارکت اجتماعی دانشجویان در فرآیند آموزش است. «رهیافت مشارکتی» در آموزش به

رهیافت اجتماعی و یگاتسکی و پیتربرگر از علم - که علم را تولیدی اجتماعی بر می‌شمرد که در فرآیند تعامل و ارتباط اجتماعی بین افراد خلق می‌شود و اشاعه می‌یابد - استوار است. مباحثه همچنین نقش مهمی در رشد اصول و مبانی آموزش دموکراتیک دارد. این مقاله تلاش می‌کند تا نقش مباحثه را در «موکراتیزه کردن» آموزش و افزایش مشارکت دانشجویان در فرآیند یادگیری تحلیل کند. مقاله از بخش‌های زیر تشکیل شده است: در ابتدا به طرح مشکل تلقی غیردموکراتیک از یادگیری و تأثیر آن در اشتیاق‌زدایی دانشجویان به یادگیری در ایران می‌پردازد. بخش دوم، تحلیلی از مباحثه و مزایای آن است. در این بخش، پانزده امتیاز مباحثه با تکیه بر ارزش‌های دموکراتیک ذکر شده است. بخش سوم به تعریف مباحثه به منزله روش آموزش در دانشگاه می‌پردازد و تفاوت آن را با دیگر اشکال صحبت گروهی، مانند گپ‌زدن، گفت و گو و پرسش و پاسخ بر می‌شمرد. در بخش چهارم، شرایط مباحثه بررسی شده است. بخش پنجم به روش‌های مباحثه اختصاص دارد. در این بخش، نگارنده با تکیه به تجارب شخصی در دوره دکتری انسان‌شناسی در دانشگاه لندن، پنج الگوی مباحثه دو نفره، گروهی، جمعی، مباحثه برابر، و مباحثه در حین سخنرانی را تشریح نموده است. بخش ششم به تحلیل انتقادی روش مباحثه در ایران می‌پردازد. در این بخش، به محدودیت‌های روش مباحثه و پرسش‌هایی درباره میزان عملی بودن به کارگیری این روش در ایران پرداخته شده است. بخش هفتم توصیه‌هایی برای گسترش کاربرد روش مباحثه در دانشگاه‌های ایران دارد. و در پایان نیز جمع‌بندی از مباحث ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: فرهنگ دانشگاهی، مباحثه، آموزش مشارکتی، جامعه‌پذیری دانشگاهی، گفتگو

طرح یک مشکل

«تقاضای اجتماعی» (social demand) و رقابت برای ورود به دانشگاه و ادامه تحصیل در

ایران بسیار بالا و سنگین، و در عین حال، رغبت و اشتیاق واردشدگان به دانشگاه‌ها برای یادگیری و تلاش علمی بسیار پایین و اندک است. این تناقض آشکار در جامعه ایران ریشه در عوامل اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی مختلفی دارد. از جمله این عوامل، ناتوانی نظام آموزشی دانشگاهی - شامل روش‌های آموزش، کتب و منابع درسی، استادان، محیط فرهنگی دانشگاه‌ها، قوانین و نظام اداری دانشگاه و کاستی‌های نظام مدرسه‌ای - در ایجاد انگیزه و میل و عطش دانشجویان برای یادگیری، خلاقیت، تولید فکر و کوشش علمی بیش‌تر است. دانشگاه‌ها در ایران قادر به تربیت چیزی که پیر بوردیو، انسان‌شناس و جامعه‌شناس بلندآوازه فرانسوی، آن را «انسان آکادمیک» (Homo Academicus) (۱۹۸۸) می‌نامد، نیستند.

بوردیو معتقد است مهم‌ترین کاری که دانشگاه انجام می‌دهد، شکل بخشیدن هویت تازه‌ای در فرد تحصیل‌کرده به نام هویت آکادمیک است. انسان آکادمیک از دیدگاه بوردیو انسانی است که منش (habitus) و ساختمان ذهنی مناسب «کنش آکادمیک» و زیست دانشگاهی در او شکل گرفته باشد. منش که از کلیدی‌ترین مفاهیم در نظریه‌های بوردیو است، نوعی آمادگی علمی، آموزشی، فنی، فزونی، فراست، و نوعی تربیت‌یافتگی اجتماعی از نوع ذوق و سلیقه است که به عامل اجتماعی این امکان را می‌دهد که روح قواعد، آداب، جهت‌ها، روندها، ارزش‌ها و دیگر امور حوزه خاص خود (حوزه علمی، اقتصادی، ورزشی، هنری، سیاسی) را دریابد، در درون آن پذیرفته شود، جا بیفتد و منشأ اثر شود. در صورتی که انسانی عادات و منش مربوط به «عرصه دانشگاه» (field of university) ملکه ذهنی و سازنده هویت او شده باشد، یک انسان آکادمیک است. در این صورت، انسان آکادمیک نه تنها برای پیشبرد علم، تأمین نیازهای شغلی، نیازهای جامعه و سایر موضوعات، دائماً در مسیر یادگیری و یاددادن، و تولید و اشاعه فکر و ایده‌های نو تلاش می‌کند، بلکه برای اثبات و حفظ وجود و هویت خود، ناگزیر از این تلاش‌ها است. به تعبیر دیگر، فرآیند تحصیل در دانشگاه فرآیندی است که در صورت ایده‌آل بودن، انسانی تربیت می‌شود که برای بقا و بودن خود «نیازمند» علم است، بیش از آن که علم به او

نیازمند باشد. آموزه ماندگار دکارت که «من می‌اندیشم، پس هستم»، فارغ از معانی و تفاسیر فلسفی که در بر دارد، «حدیث نفس» و گزاره نمادینی از «هویت انسان آکادمیک» است، که دکارت خود یکی از «سرمشق»‌های برجسته آن بود. انسان آکادمیک محصول فرهنگ دانشگاهی (academic culture) است.^(۱) فرهنگ دانشگاهی در هر جامعه ویژگی‌های خاص متناسب با آن سرزمین را دارد. برای مثال در «فرهنگ دانشگاهی» غرب قاعده‌ای وجود دارد که می‌گوید «چاپ کن یا بمیر» (publish or perish). این قاعده ناظر به این واقعیت است که مقالات و نوشته‌ها - به منزله تجسم مادی و عینی فکر - «علایم حیاتی» نشان‌دهنده تپش نبض انسان آکادمیک غربی است.

اما انسان آکادمیک چگونه تربیت می‌شود؟ پائولو فریره (۱۹۹۴) معتقد است ایفای «نقش آکادمیک» مستلزم «جامعه‌پذیری دانشگاهی» (academic socialization) است. جامعه‌پذیری دانشگاهی به معنای درونی شدن هنجارها، باورها، ارزش‌ها و معانی یا همان شکل‌گیری عادات مربوط به علم و دانشگاه در فرد است. فرآیند «جامعه‌پذیری دانشگاهی» به اعتقاد فریره از کودکی در خانواده آغاز می‌شود و در مدرسه و دانشگاه به کمال می‌رسد. بنابراین اگر می‌خواهیم در آینده فرزندان فیزیکدان، شیمیدان، زیست‌شناس، روان‌شناس و... داشته باشیم، باید آن‌ها را از ابتدا در خانه و مدرسه برای ایفای «نقش دانشگاهی» فیزیکدان، ریاضیدان، جامعه‌شناس، انسان‌شناس و غیره آماده کنیم. در صورت عدم موفقیت در این کار، وظیفه دانشگاه در تربیت «انسان آکادمیک» بسیار دشوار خواهد شد.

در صورت وجود «تأخر» در جامعه‌پذیری دانشگاهی - یعنی در صورتی که خانواده و مدرسه نتوانند به درستی زمینه شکل‌گیری «عادات» مربوط به ایفای نقش دانشگاهی را به فرد

۱- نگارنده موضوع فرهنگ آکادمیک و ابعاد مختلف آن را در مقاله «بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا: مطالعه‌ای انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران» مجله نامه انسان‌شناسی، شماره ۳، بهار و تابستان ۱۳۸۲، صص ۹۳-۱۳۲ بررسی کرده است.

فراهم کنند، ناامید نباید بود. دانشگاه می‌تواند با ایجاد شرایط مناسب، «انگیزه»، و اشتیاق به علم در دانشجویان، زمینه‌ای فراهم کند که در فرآیند «جامعه‌پذیری ثانویه» موفق به تربیت انسان آکادمیک شود، اگرچه این کار بسیار دشوار و مستلزم تلاش مضاعف دانشگاهی است. اما به نظر می‌رسد به رغم توسعه و گسترش چشمگیر نظام آموزش عالی کشور، دانشگاه‌ها در تربیت انسان آکادمیک به نحو مطلوب موفق نبوده‌اند. دانشگاه‌ها نه تنها به نحو مطلوب قادر به ارتقا و کمال بخشیدن به کسانی که نتوانسته‌اند در مدرسه و خانواده آمادگی‌های ذهنی و شخصیتی لازم برای ایفای نقش انسان دانشگاهی را به دست آورند، نیستند، بلکه حتی کسانی که این آمادگی‌ها را دارند نیز با ورود به دانشگاه یا دچار سرخوردگی و یأس می‌شوند، یا در فضایی بیرون از دانشگاه علایق فکری خود را جست و جو و دنبال می‌کنند. این امر بیان‌کننده این واقعیت است که امر آموزش دانشگاهی کار پیچیده‌ای است و برای شکل بخشیدن به نظام آموزش دانشگاهی موفق باید از دانش علمی کمک گرفت. یکی از اصول علمی آموزش دانشگاهی، در نظر گرفتن اصل مشارکت دانشجویان در فرآیند آموزش است. در زیر، به نحو اختصار این اصل را توضیح می‌دهیم. به اعتقاد نگارنده بخشی از علل ناکارآمدی نظام آموزش دانشگاهی در ایران فقدان یا ضعف حاکمیت نگرش و بینش آموزش مشارکتی است، اگرچه علل و مسائل بسیار دیگری در کامیابی یا ناکامی یک نظام آموزشی تأثیرگذار است.

آموزش مشارکتی

امانوئل کانت در مطلع کتاب *تعلیم و تربیت* می‌نویسد: «از بین ابداعات بشر دو هنر از همه مهم‌تر و مشکل‌تر است: هنر مملکتداری و هنر تعلیم و تربیت.» ناپلئون معتقد بود ارتباط تنگاتنگی بین این دو وجود دارد زیرا «تا زمانی که به کودکان آموخته نشده که آن‌ها بایستی جمهوریخواه باشند یا سلطنت‌طلب، دولت نمی‌تواند یک ملت را تشکیل دهد» (شان‌پور، ۱۳۷۸: ۱۳۲). مبانی فلسفی و دلایل عقلی پیوند این دو نظام یعنی نظام تعلیم و تربیت و نظام

حکومت را جان دیوید در *دموکراسی و آموزش* (۱۹۱۶) به انسان عصر مدرن نشان داد و فرمول «دموکراسی خلاق» (creative democracy) را پیش پای ما نهاد. بعدها پائولو فریره (۱۹۹۳) ک (۱۹۹۴) لازمه «دموکراسی خلاق» و «آموزش دموکراتیک» را «تفکر انتقادی» (critical thinking) دانست. به تعبیر روشن‌تر، بنیان مملکتداری، تربیت و بنیان تربیت، نظام آموزش دموکراتیک، و شرط تحقق آموزش دموکراتیک «تفکر انتقادی» است. تمامی عناصر مذکور تنها از راه «روش آموزشی» که رشد تفکر انتقادی و دموکراسی خلاق را هدف خود قرار دهد میسر می‌شود، زیرا «در آموزش، مهم‌ترین دست‌آورد برای دانشجو و دانش‌آموز، دانش ژرف و دقیقی که او حاصل می‌کند نیست، بلکه روش‌های کسب دانش، عادات روحی خاص، شیوه‌های طرح پرسش و مسئله، و موضع‌گیری‌های نظری، مهم‌ترین دست‌آورد‌های یک نظام آموزشی است» (بوردیو، ۱۹۶۹: ۱۱۵). تا به این لحظه فرمولی مؤثرتر از مشارکت دانشجویان در فرآیند شکل‌گیری دانش و آموزش آن خلق و ابداع نشده است. مرسر (Mercer) یکی از صاحب‌نظران این حوزه درباره ضرورت روش مشارکتی و کارآیی آن می‌نویسد:

یادگیرندگان و دانشجویان برای آن که خودشان به فهمی از دانش دست یابند، نیازمند آن هستند که با دانش جدیدی که فرا می‌گیرند درگیر شوند. این امر نیز تنها از راه شنیدن اطلاعات حاصل نمی‌شود. حتی اگر این اطلاعات به نحو سیستماتیک و منطقی توسط متخصص به آن‌ها منتقل شود، باز آن‌ها قادر به رسیدن فهم خودشان از آن اطلاعات نخواهند بود. اگر یادگیرندگان بخواهند دانش جدیدی را که فرا می‌گیرند از آن خودشان کنند، نیازمند آن هستند که آن را به کار گیرند و در شرایط مختلف، کاربرد آن را خودشان امتحان و تجربه کنند. علم از راه انباشته شدن فراگیران دانش فراهم نمی‌شود، بلکه علم در فرآیند کنش ارتباطی مردم شکل می‌گیرد» (Mercer, 1995: 19; In Nazari, 2003: 61).

مسلم این است که برای دست‌یابی به روش آموزش مشارکتی انتقادی دموکراتیک، نیازمند تغییرات اساسی در ابعاد مختلف نظام آموزش عالی و بیش از هر چیز تحول برداشت از مفهوم

آموزش و تعلیم و تربیت هستیم. اکنون یادگیری در دانشگاه‌های ایران اغلب به معنای حضور یافتن در کلاس‌های خشک و بی‌روح و استماع اجباری سخنرانی فردی به نام «استاد» است. کلاس درس بدون در نظر گرفتن تنوع فرهنگی و اجتماعی دانشجویان و نیازهای آن‌ها، تمام افراد را تنها به صرف آن که «دانشجو» هستند در مقوله‌ای واحد گنجانده و در مقابل استاد نشانده است. نه تنها نیازهای آن‌ها نادیده گرفته شده است، بلکه «تفاوت»های میان دانشجویان که گنجینه غنی از تجارب اجتماعی هستند و می‌توانند در فرآیند تولید دانش نقش فعال داشته باشند، نادیده گرفته می‌شود و دانشجویان از مشارکت در کلاس محروم می‌شوند. در وضعیت فعلی، دانشگاه، جدا از جامعه و نیازهای اجتماعی است و استادان مجری آموزش و عرضه‌کننده آن هستند، و دانشجویان، منفعل و تنها دریافت‌کنندگان اطلاعات محسوب می‌شوند. بدون تردید با چنین فهمی از آموزش نمی‌توان دانشجوی مشارکت‌جو، نقاد، خلاق و علاقه‌مند به علم و دانش را انتظار داشت.

در روش آموزش «استاد - محور» (teacher-centred) کنونی، دانشجو در فرآیند یادگیری، مشارکتی ندارد. «آموزش مشارکتی» (participatory education) و «یادگیری همکارانه» (collaborative learning) هنوز برای دانشگاه‌های ما ناآشنا هستند. در نظام سنتی کنونی هم در مدرسه و هم در دانشگاه آموزش به معنای «انباشتن ذهن معلمان (دانش‌آموزان/جویان) از مطالب گوناگون است»، نه «ترغیب ذهن آن‌ها به خلق افکار نو و بدیع». در روش آموزش جا افتاده کنونی در ایران، معلمان و استادان اطلاعاتی را که در متن کتاب‌های درسی و جزوات است به صورت خطابه به ذهن دانش‌آموزان/جویان انتقال می‌دهند و متعلمان نیز از گفته‌های استادان یادداشت‌هایی می‌نویسند و بعد از امتحان و پایان دوره تحصیلی، آن‌ها را فراموش می‌کنند. دلایل این فراموش کردن بسیار است، از جمله این که آن‌چه متعلمان می‌آموزند:

- اولاً به اجبار و نه به میل و اختیار آن‌هاست.
- ثانیاً در خلق و تولید آن‌ها نقش و مشارکت ندارند.

- ثالثاً آموخته‌های آن‌ها کم‌تر متناسب و پاسخگویی نیازهای زندگی واقعی‌شان است.
- رابعاً آموخته‌ها آشکارا جنبهٔ ایدئولوژیک و سیاسی دارند و اعتبار علمی آن‌ها برای دانشجویان مورد تردید است.
- و بالاخره این که متعلمان اغلب آن‌چه را که در کلاس گفته می‌شود، به درستی «درک و فهم» عمیق نمی‌کنند.

در روش سنتی موجود با اندیشه‌ها و دیدگاه‌های دانشجویان به سردی برخورد می‌شود و اجازهٔ طرح و بحث به آن‌ها داده نمی‌شود؛ به خصوص، طرح ایده‌های انتقادی بنا محدودیت‌های مختلفی روبه روست. روش‌های آموزش سنتی، غیردموکراتیک، غیرمشارکتی، و سرکوبگرانه هستند، و زمینهٔ پیدایی خلاقیت در کلاس‌های درس را از بین می‌برند و مجال «مباحثه و گفت‌وگو» را از دانشجویان می‌گیرند.

«مباحثه»: راهی برای حل مشکل

همهٔ ما مباحثه را در زندگی روزمرهٔ خود تجربه می‌کنیم و هر کس می‌تواند با رجوع به «عقل سلیم» و معرفت عامه، کارآمدی و فواید مباحثه را تصدیق کند. اما برخلاف زندگی روزمره، که ما ایرانیان بسیار هل گفت و گو و گپ زدن‌های طولانی هستیم و از آن لذت می‌بریم، در آموزش دانشگاهی به ندرت مباحثه را تجربه می‌کنیم. تنها تجربه دانشگاهی من از مباحثه، کلاس‌های درسی دورهٔ دکتری در دانشگاه لندن است. در آن جا امتیازات مباحثه به منزله روش آموزش را دریافتم. در کلاس‌های مباحثه‌ای دانشگاه بود که دریافتم:

- از راه گفت و گو و مباحثه، دیدگاه‌ها و نگرش‌های متنوعی که اغلب در پشت هر موضوع پیچیده‌ای قرار دارد کشف می‌شوند.
- مباحثه روش شگفتی است که پرسش‌های به ظاهر پاسخ‌داده‌شده را می‌شکافد و چندگانگی و گستردگی تجربه و دانش انسان را آشکار می‌کند.

● با تنوع یافتن و گسترده‌تر و پیچیده‌تر شدن دیدگاه‌ها در جریان مباحثه و گفت و گو است که موضوع بحث داغ‌تر و زنده‌تر می‌شود و اشتیاق و عطش دانشجویان برای دانستن شعله‌ور می‌گردد.

● وقتی شرکت کنندگان در بحث احساس کنند به ایده‌ها و دیدگاه‌های آن‌ها احترام گذاشته می‌شود و دیدگاه‌های آن‌ها ارزشمندند، اشتیاق و میلشان برای ارائه دیدگاه‌ها و تجربه‌های شخصی‌شان بیشتر می‌شود و از این راه دانشی متنوع، مکمل و مؤثر درباره موضوع بحث خلق می‌شود، دانشی که حاصل زندگی ماست.

● با آشکار شدن طیف گسترده دیدگاه‌ها و احترام به همه آن‌ها در جریان مباحثه، خصلت ذاتی و درونی مباحثه به منزله فرآیندی دموکراتیک آشکار می‌شود. شرکت کنندگان در بحث دموکراتیک مجالی برای بیان آن چه احساس و ادراک می‌کنند، به دست می‌آورند و در عین حال، نشان می‌دهند که به سخنان دیگران نهایت توجه را دارند و گوش می‌سپارند. در فضای «مینی دموکراسی» مباحثه، همه از این حق مسلم برخوردارند که عقیده خود را آزادانه ابراز کنند، در عین حالی که با گوش دادن دقیق به سخنان دیگران، آن‌ها را تشویق می‌کنند که در بحث فعالانه شرکت کنند و در بیان آرای خود، ساکت نمانند.

مباحثه و دموکراسی از یکدیگر جدایی ناپذیرند، زیرا هر دو هدف مشترک تقویت و ارتقای رشد انسانی را دنبال می‌کنند. منظور از رشد انسانی «افزایش حداکثر ممکن ظرفیت انسان برای یادگیری، و در عین حال ارزش قائل شدن و لذت بردن از یادگیری دیگران است (دیوید، ۱۹۱۶). دموکراسی و مباحثه مستلزم فرآیندی از داد و ستد و گفتن و شنیدن و مبادله همه چیزهایی است که به گسترش افق دید انسان و ارتقای فهم متقابل کمک می‌کند. مباحثه یکی از بهترین روش‌های رشد انسان است، زیرا بر این اصل استوار گشته است که چشم‌اندازها و دیدگاه‌های جدید و نو تنها از راه تشریح مساعی و همکاری به سوی ما گشوده خواهد شد. گشوده شدن دیدگاه‌های جدید فهم ما را افزایش می‌دهد و انگیزه ما را برای تداوم یادگیری

بیش تر تجدید می‌کند. در فرآیند مباحثه، استعدادها و توانایی‌های دموکراتیک ما تثبیت می‌شوند، و در عین حال با میدان دادن به حضور دیگران و افراد و آرای مختلف تا حداکثر ممکن، نوعی «خرد جمعی» (collective wisdom) شکل می‌گیرد، که به دست آوردن این خرد جمعی به تنهایی ناممکن است.

فواید و امتیازات مباحثه

ارزش مباحثه محدود به نقش آن در تحصیل هدف‌های دموکراتیک و رشد استعداد‌های دموکراتیک نیست، بلکه مباحثه یکی از لذت‌بخش‌ترین و مهیج‌ترین تجربه‌های ماست. نوعی لذت در مباحثه وجود دارد که در اکثر فعالیت‌های روزانه ما وجود ندارد. در مباحثه ایده‌های جدیدی را کشف می‌کنیم که انتظار آن‌ها را نداشته‌ایم. همچنین مباحثه در بردارنده ارزش اخلاقی است که مکمل ارزش‌های آموزشی و رشد آگاهی و هوشیاری‌سازی است. ریچارد رورتی یکی از فیلسوفان برجسته زمان ما، ارزش اخلاقی مباحثه را این گونه بیان می‌کند: «گردآوردن مردم برای گفت و گو و ادا کردن آن‌ها به این که قوه تخیلشان را برای خلق معانی تازه و ترغیب و هدایت افراد به این که قلمرو تعاملشان را بسط دهند، یک تلاش اخلاقی است» (Rorty, 1979; 192).

با توجه به آن چه گفته شد، پانزده امتیاز برای به کارگیری مباحثه در آموزش دانشگاهی می‌توان ذکر کرد:

۱) مباحثه به دانشجویان کمک می‌کند تا تنوع دیدگاه‌ها را کشف و با دیدگاه‌های مختلف درباره یک موضوع آشنا شوند.

۲) مباحثه دانشجویان را از پیچیدگی و چندگانگی و ابهام در موضوعات مختلف آگاه می‌سازد و ظرفیت آن‌ها را برای تحمل این چندگونگی و چندگانگی و ابهام‌ها افزایش می‌دهد.

۳) مباحثه دانشجویان را ترغیب و تشویق می‌کند تا به بررسی و بازبینی مفروضات خود

که بدیهی یا مطلقاً درست می‌پنداشتند، بپردازند.

- ۴) مباحثه توانایی دانشجویان را برای «گوش دادن» همدلانه، احترام‌آمیز و دقیق بالا می‌برد.
- ۵) مباحثه باعث رشد و گسترش دیدگاه‌های جدید و تفاوت‌ها می‌شود.
- ۶) مباحثه تیزهوشی، ذکاوت و زندگی فکری دانشجویان را افزایش می‌دهد.
- ۷) مباحثه دانشجویان را با موضوع بحث، عجیب و پیوند ماندگارتر و دائمی‌تری بین دانشجو و موضوع ایجاد می‌کند.
- ۸) مباحثه زمینه‌ای برای احترام و ارج نهادن به نظرات و تجارب دانشجویان فراهم می‌کند.
- ۹) مباحثه به دانشجویان کمک می‌کند تا با فرآیندها، سنت‌ها، آیین‌ها و عادات گفت‌وگوی دموکراتیک آشنا شوند.
- ۱۰) مباحثه به دانشجویان کمک می‌کند تا بیاموزند چگونه عملاً میان ایده‌ها و آرای مختلف ارتباط برقرار کنند.
- ۱۱) مباحثه بر نقش دانشجویان به منزله همکار در تولید و خلق دانش تأیید می‌کند و این نقش را به آن‌ها نشان می‌دهد.
- ۱۲) مباحثه عادات لازم برای یادگیری مشارکتی و همکاری را ایجاد و تقویت می‌کند.
- ۱۳) مباحثه سعه صدر دانشجویان را گسترش می‌دهد و در عین حال، آنان را قاطع‌تر می‌کند.
- ۱۴) مباحثه باعث رشد مهارت‌های دانشجویان برای تحلیل و ترکیب و نتیجه‌گیری از مباحث می‌شود.
- ۱۵) مباحثه مرحله‌گذار و انتقال دانشجو از تجربه یک محیط دموکراتیک کوچک (کلاس) به سوی تشکیل جامعه دموکراتیک می‌شود.

مباحثه چیست؟

ماتیو لیپمن (Matthew Lipman) در کتاب تفکر در آموزش (۱۹۹۱: ۲۳۵) «گپ زدن»

(conversation)، «گفت‌وگو» (dialogue) «مباحثه» (discussion) را از یکدیگر متمایز می‌کند. به اعتقاد لیپمن، هدف گپ‌زدن ایجاد نوعی «تعادل» (equilibrium) است. در گپ‌زدن، یک طرف درددل می‌کند و طرف مصاحب گوش می‌دهد. متقابلاً مصاحب حرف و حدیث خودش را می‌گوید و دیگری گوش می‌کند. گپ‌زدن، تبادل افکار و احساسات در فضایی کاملاً صمیمی و نشاط‌بخش است. اما برخلاف گپ‌زدن، گفت و گو و مذاکره درصدد تثبیت نوعی «عدم تعادل» (disequilibrium) است. در دیالوگ و مذاکره، هر «بحث و استدلالی» (argument) فوراً با نقد و «استدلال متقابل» (counter argument) آن مواجه می‌شود، نقدی که تلاش می‌کند بحث اولیه را نقض و درستی خود را اثبات کند. در دیالوگ، طرفین خود را متعهد می‌دانند که از طریق مذاکره مسئله‌ای را حل کنند.

اما برخلاف گپ‌زدن و مذاکره کردن، هدف «مباحثه» تلاش برای افزایش فهم گفت و گوکنندگان و تبیین پرسش‌های تازه است، نه درد دل، معامله، مجادله و هرچیز دیگر. آن چه در کلاس درس دانشگاه می‌تواند مؤثر و مفید باشد، مباحثه است، نه گپ و نه مذاکره.

تجربه من از دوران دانشجویی و همچنین تدریس در دانشگاه‌های ایران نشان می‌دهد که ما در دانشگاه‌ها مذاکره کردن (چانه زنی دربارهٔ حجم مطالب درسی، نمرات، وقت کلاس‌ها و...) بین استاد و دانشجو) و گپ‌زدن (گپ‌زدن‌های معمول کلاس‌های درس که گاهی تعمداً برای وقت‌کشی انجام می‌شود و...) را دائماً تجربه می‌کنیم، اما به ندرت از مباحثه به منزلهٔ روش آموزش استفاده می‌کنیم. توجه داشته باشیم مباحثه به منزلهٔ روش، با پرسش و پاسخ دانشجویان و استادان متفاوت است. به طور طبیعی اشکال گوناگونی از «صحبت گروهی» (group talk) در هر اجتماعی از جمله کلاس درس دانشگاهی رایج و معمول است. اما مباحثه از دیگر اشکال صحبت گروهی متفاوت است زیرا همان‌طور که گفتیم «مباحثه در جست‌وجوی افزایش دانش، فهم، رأی و نظر شرکت‌کنندگان در بحث است» (Bridge, 1988:17).

استفن بروکفیلد و استفن پرسکیل نیز در کتاب *مباحثه به منزله روشی برای استادان دانشگاه* (۱۹۹۹) مباحثه را این‌گونه تعریف می‌کنند:

«مباحثه کوششی جدی و لذت‌بخش و بی‌بدیل به وسیلهٔ یک گروه برای تبادل ایده‌ها و دیدگاه‌ها و به نقد کشیدن آن‌ها در یک ارتباط متقابل و دوسویه است.» به اعتقاد استفن بروکفیلد، مباحثه چهار هدف را دنبال می‌کند:

(۱) رسیدن به فهمی انتقادی و روشن از موضوع مورد بحث.
(۲) ارتقای خودآگاهی افراد شرکت‌کننده در مباحثه و بسط ظرفیت «خود - انتقادی» (self-critique) آن‌ها.

(۳) افزایش حس احترام و ارزش‌گذاری به هنگام مواجهه با آرا و نظرات دیگران.
(۴) ایفای نقش کاتالیست برای کمک به دیگران که به روش آگاهانه‌تر و روشن‌تری در جهان رفتار کنند.

(۵) مباحثه روش خوبی برای باهم‌بودن و باهم‌زیستن است.
مباحثه مستلزم نقد است. وقتی مباحثه‌کنندگان موضع انتقادی داشته باشند، خود را متعهد و ملزم به پرسش کردن و زیر ذره‌بین قرار دادن تمام موضوعات به نحو دقیق می‌دانند. همچنین انتقاد و بحث کردن مستلزم «نگرش باز» به مسائل و آمادگی برای بازاندیشی دربارهٔ آن‌چه تاکنون مسلم و قطعی و درست می‌دانسته‌ایم، است. متقابلاً بازاندیشی مفروضات آشکار و پنهان منجر به شناخت و بررسی مسائلی که سهواً بدیهی پنداشته شده‌اند می‌شود، و این امر، رشتهٔ مستمر پرسش، نقد، استدلال و نقد استدلال را ایجاد می‌کند. آمادگی ذهنی مباحثه‌کنندگان در فضای باز فکری به معنای آمادگی افراد برای متقاعد شدن و تغییر دیدگاه‌های خود در صورت مواجهه با مباحث متقاعدکننده است. البته نباید انتظار داشت که همه در بحث به توافق برسند، زیرا عدم توافق می‌تواند باعث ادامهٔ بحث و شکافته شدن ظرایف و دقایق بیش‌تر بحث شود.

شرایط مباحثه

همان‌طور که گفتیم، بین دموکراسی و آموزش، نسبت مستقیم برقرار است. هرچه جامعه‌ای دموکرات‌تر و آزادتر باشد، امکان به کار بستن روش مباحثه نیز آسان‌تر است. اما این سخن به معنای ناکارآمدی یا غیرممکن بودن به کارگیری روش مباحثه در جوامع کم‌تر دموکراتیک و دارای ساختار اجتماعی و سیاسی اقتدارگرایانه و سرکوبرگانه نیست. زیرا اولاً یکی از اهداف آموزش، شکستن ساختارهای غیردموکراتیک و کمک به فرآیند دموکراتیزاسیون است و روش مباحثه از مهم‌ترین ابزارهای آموزشی برای این هدف است. ثانیاً تقاضا برای مشارکت و دموکراسی در تمام جوامع رو به افزایش است و به خصوص دانشجویان بیش از گروه‌های دیگر آمادگی برای پذیرش و استقبال از روش‌های دموکراتیک دارند. آن چه اهمیت دارد، آموزش اهمیت و شرایط مباحثه به مثابه روش، به دانشجویان و استادان است. بروکفیلد و پرسکیل (۱۹۹۹) معتقدند بهتر است استادان دقایقی از نخستین جلسه درس خود را به بحث دربارهٔ به کار بستن روش مباحثه و اهمیت، فواید و شرایط آن اختصاص دهند. لازم است دانشجویان آگاهانه و با تفاهم جمعی، کلاس روش مباحثه را تجربه کنند. به اعتقاد بروکفیلد و پرسکیل، برای آن که بتوان مباحثه انتقادی سازنده‌ای داشت، شرکت‌کنندگان در بحث باید دارای خصوصیات و خلقیات زیر باشند:

۱) صمیمیت و گرم‌خویی: (hospitality) خوش‌مشرابی و گرم‌خویی استاد باعث می‌شود که دانشجویان احساس کنندگان برای شرکت در بحث و نقد کردن، دعوت شده‌اند. از این رو در کلاس باید فضای صمیمیتی حاکم شود که همه احساس کنند آرای آنان محترم و ارزشمند است. شرط صمیمیت نیز این احساس است که دیگران، به خصوص استاد، آماده‌اند که در صورت متقاعدکننده بودن، سخنان یکدیگر را بپذیرند.

۲) مشارکت (participation): کلاس و بحثی دموکراتیک‌تر است که اکثریت اعضای آن آزادانه و انتقادی در بحث شرکت کنند. برای این منظور هر کس باید بتواند راهی برای فهم

موضوع بحث پیدا کند. گاهی توضیحات استاد و گاهی به کارگیری تصویر و فیلم و شواهد تجربی موجب این امر می‌شود. دانشجو باید اهمیت حضور و مشارکت در بحث را احساس کند. این امر وظیفهٔ استاد است که نشان دهد چگونه و چرا گفته‌های یک دانشجو اهمیت دارد. گاهی لازم است استاد با دانشجویانی که در بحث کلاس کم‌تر شرکت می‌کنند، به نحو خصوصی گفت‌وگو کند و راه‌های شرکت آن‌ها در کلاس را از آن‌ها بپرسد. به هر حال، استادان نباید آن‌قدر حرف بزنند که وقت برای مشارکت دانشجویان نماند.

۳) توجه عمیق (close attention): رابرت بلا در کتاب *جامعه خوب* (۱۹۹۱: ۲۵۴) می‌نویسد: «دموکراسی یعنی توجه کردن». اما توجه کردن کار ساده و کوچکی نیست. همان‌طور که بلا می‌گوید: «این امر مستلزم به کارگیری تمام قوای فکری، احساسی و اخلاقی ماست.» گادامر (۱۹۸۹) دیالوگ را مستلزم این می‌داند که هر دو طرف گفت‌وگو در گفته‌های یکدیگر چنان ریز و دقیق شوند که کاملاً جذب و مستغرق شنیدن هم گردند. شرط توجه دقیق نیز آن است که دانشجو احساس کند در کلاس همیشه وقت کافی برای ابراز نظراتش وجود دارد و تنها استاد یگانه فرد محق برای ابراز دیدگاه‌هایش در کلاس نیست.

۴) تواضع و افتادگی (humility): یکی از شروط مباحثهٔ دموکراتیک در کلاس درس این است که افراد در جایی که نمی‌دانند و از امری آگاهی ندارند، آشکارا به عدم وقوف و آگاهی خود اذعان کنند. همچنین افراد، به خصوص استاد، باید تصدیق کنند که دانش ما محدود است و ممکن است در دیدگاه و آرای خویش اشتباه کنیم. از این طریق، میدان را برای طرح دیدگاه‌های دیگر فراهم می‌سازیم و در عین حال، زمینهٔ مطلق‌اندیشی را کاهش می‌دهیم و امکان تساهل و تسامح در بحث رشد می‌یابد. استادان باید دائماً محدودیت دانش و آگاهی خود را گوشزد کنند تا دانشجویان نیز جسارت طرح نظرات خود را که احساس می‌کنند ممکن است نادرست یا ناقص است بیش‌تر پیدا کنند.

۵) هم‌اندیشی متقابل و دوجانبه (mutuality): باید نشان دهیم به همان اندازه که در فکر

ارتقا و رشد خود هستیم، به فکر دیگران نیز هستیم. برای این امر باید در کلاس فضایی فراهم شود که همه دانشجویان احساس کنند از کلاس و بحث بهره‌مند می‌شوند. دانشجویان وقتی ریسک کرده، انتقادی بحث می‌کنند که بتوانند از مباحث سود ببرند. این امر می‌طلبد که همه دانشجویان به گونه‌ای بحث کنند که علایق و خواست‌های همکلاسی‌هایشان را در بحث در نظر بگیرند. گوش دادن متقابل نیز بخشی از تلاش برای هم‌اندیشی در کلاس است. استادان نیز برای ایجاد حس هم‌اندیشی باید مرزهای سنتی استاد - دانشجو را کم‌رنگ حس برابری و هم‌صحبتی بین خود و دانشجویان ایجاد کنند.

۶) ژرف‌اندیشی (deliberation): ژرف‌اندیشی در مباحث مستلزم پرداختن به موضوع بحث به نحو همه‌جانبه، مستند، و منطقی است. کلاسی دموکراتیک است که محل بحث و مناظره میان دیدگاه‌های مختلف باشد. این امر مستلزم حاکمیت فضای احترام و حس برابری از یک سو، و دانش و بینش ژرف شرکت‌کنندگان از سوی دیگر است. تعریف یورگن هابرماس از «موقعیت گفت‌وگوی ایده‌آل» (ideal speech situation) (۱۹۸۴) بیان روشنی از موقعیت مباحثه ژرف دموکراتیک است. هابرماس می‌گوید «موقعیت گفت‌وگوی ایده‌آل» موقعیتی است که در آن، همه شرکت‌کنندگان در گفت‌وگو از امکان برابر برای طرح بحث و استدلال خود برخوردار باشند، تمام اشکال ممکن استدلال ارائه شود، و به همه فرصت کافی و برابر برای طرح نظرات، انتقادات و پرسش‌هایشان داده شود، به نحوی که در پایان احساس شود در پرتو بهترین استدلال‌ها، موضوع بحث بررسی و حل شده است.

۷) تصدیق کردن و ارزش‌گذشتن (appreciation): بحث دموکراتیک و مدنی که مبتنی بر احترام و ارزش نهادن به عقاید و آرای مختلف است، نیازمند ابراز آشکار و علنی ستایش و تحسین بحث‌کنندگان از نظریه‌ها و نقطه‌نظرات خلاق، نوآورانه و مورد پذیرش است. از این رو، هم استاد و هم دانشجویان لازم است در موقعیت‌هایی به تصدیق و تأیید و حتی ستایش هم بپردازند. این امر افراد را به هم نزدیک‌تر می‌کند و سطح اعتماد آن‌ها را بالاتر می‌برد. در عین

حال، تأیید گروه و کلاس، پاداشی است که به فرد به خاطر کمک به پیشبرد بهتر بحث و اهداف کلاس داده می‌شود، و نوعی انگیزه برای ادامه بحث و مشارکت بیش‌تر دانشجویان فراهم می‌سازد. برای مثال، استادان باید اجازه دهند دانشجویان با کف زدن به تشویق همکلاسی‌های خود هنگام ارائه نظری جالب، قابل قبول، انتقادی، و نوآورانه بپردازند.

۸) استقلال (autonomy): هر فرد در جامعه دموکراتیک مطابق فردیت و شایستگی‌هایش دارای دیدگاه‌ها و نظراتی است که ممکن است با نظرات دیگران متفاوت و حتی مخالف باشد. کلاس درسی دموکراتیک است که جسارت و شهامت لازم به دانشجویان برای ابراز این گونه عقاید کاملاً فردی را بدهد و استقلال و فردیت دانشجو را به رسمیت بشناسد. دانشجو نیز متقابلاً در مقابل این امتیاز باید آمادگی بازبینی و ارزیابی مجدد نظرات فردی‌اش در پرتو بحث‌های کلاس را داشته باشد. به هر حال، شرط تحقق بحث دموکراتیک، حضور افرادی است که با جدیت، احساس، اعتقاد و باور شخصی عمیق، نظراتشان را مطرح و از آن دفاع می‌کنند. تحقق عملی بحث دموکراتیک در کلاس درس امر دشواری است. این امر بیش از هر چیز نیاز به تمرین دموکراسی در محیط‌های خانوادگی و اجتماعی دموکراتیک دارد. اما در عین حال، نمی‌توان تحقق کلاس دموکراتیک را به شکل‌گیری و رشد دموکراسی در جامعه موکول کرد، زیرا ما به مدرسه و دانشگاه می‌رویم تا زندگی به روش مدنی و دموکراتیک را بیاموزیم و تمرین کنیم. البته برای استادانی که در جامعه‌ای با ساختار اجتماعی دموکراتیک تدریس می‌کنند، تشکیل کلاس و بحث دموکراتیک آسان‌تر از همکارانشان در جوامع غیردموکراتیک است. اما در مقابل، پاداش استادانی که در جوامع غیردموکراتیک تلاش می‌کنند بیش‌تر است، زیرا اینان نه تنها اهداف تخصصی علم و دانش را دنبال می‌کنند، بلکه آشکارا شیوه دموکراتیک‌اندیشیدن، دموکراتیک‌زیستن و ارتباط برقرار کردن را به شهروندان کشورشان آموزش می‌دهند و زمینه لازم برای تحولات اجتماعی به سوی دموکراسی برای همه را فراهم می‌سازند و تلاش آن‌ها علاوه بر آموزش، نوعی میارزه انسان‌دوستانه و فداکارانه نیز محسوب

می‌شود.

روش‌های مباحثه

همان‌طور که گفته شد، آموزش و کلاس درس دموکراتیک، مشارکت‌جویانه، انتقادی و بهره‌مند از روش مباحثه، امر ساده‌ای نیست. رسیدن به الگویی عملی از آموزش انتقادی نیازمند زمان، تلاش و تجربیات بسیاری است. مباحثه، روش بیگانه‌ای با آموزش در ایران نیست. همه می‌دانیم که روش سنتی «حوزه‌های علمیه دینی» همواره مباحثه بوده است، اصطلاح «بحث طلبگی» مفهومی «جاافتاده»، «پذیرفته» و «مصطلح» در زبان فارسی امروز است. زیرا مباحثه ریشه تاریخی عمیق در کلیت نظام، روش و تفکر آموزش در حوزه‌های علوم دینی دارد. اما متأسفانه اصطلاح هم‌ارز آن یعنی «بحث دانشجویی» در محاورات زبان فارسی، معمول و متداول نیست و در صورت کاربرد آن، بسیار «نجسب» و «غیرمتعارف» به نظر می‌رسد. من‌آشنایی و تجربه زیسته و فردی لازم از آموزش حوزوی برای نقل و بیان روش «مباحثه طلبگی» را در این‌جا ندارم، اگر چه بارها از دور شاهد گروه‌های کوچک طلاب در «مسجد اعظم» قم و مساجد آستان قدس امام رضا (ع) بوده‌ام و دیده‌ام که مباحثه طلاب به صورت گروه‌های کوچک که گردهم حلقه می‌زنند و با هم گفت‌وگو می‌کنند، انجام می‌گیرد. شاید بتوان گفت مهم‌ترین اصل و سنگ‌بنای مباحثه، همین تقسیم و تفکیک افراد به صورت «گروه‌های کوچک بحث» (buzz group) است.

در این‌جا با توجه به کلاس‌های دوره دکتری که در مدرسه مطالعات افریقا و شرق دانشگاه لندن داشته‌ام، چند الگو و نمونه از کاربرد روش مباحثه در کلاس درس را شرح می‌دهم. به هر حال باید این نکته را به خاطر داشته باشیم که هر جامعه‌ای متناسب ویژگی‌های خاص فرهنگی و اجتماعی‌اش می‌تواند الگوی منحصر به خود در زمینه روش تدریس و آموزش دانشگاهی را خلق و ابداع کند، و روش‌های مباحثه زیر تنها بخشی از تجربه مردم‌نگارانه من است. قطعاً

الگوهای متعدد دیگری برای مباحثه وجود دارد.

۱) مباحثه دو نفره

اولین دوره و کلاس آموزشی من «آموزش روش‌شناسی دوره دکتری» (methodology training course) با پروفسور جان پیل، استاد انسان‌شناسی سوآس، در سال ۲۰۰۰ بود. هدف دوره، آماده کردن دانشجویان برای تدوین «طرح تحقیق رساله دکتری» بود. اعضای کلاس شانزده نفر از کشورهای امریکا، ژاپن، هند، چین، آلمان، کره، تایلند، انگلستان، پاکستان و ایران-نگارنده - بودیم. وجه اشتراک ما این بود که اولاً در زمینه انسان‌شناسی اجتماعی تحصیل می‌کردیم و ثانیاً مرحله مقدماتی تهیه و تدوین موضوع و طرح تحقیق برای رساله دکتری را می‌گذراندیم. در اولین جلسه، پروفسور پیل از دانشجویان خواست که هر دانشجو یک «شریک» (partner) برای خودش انتخاب کند. ما می‌بایست در طی سه ترم تحصیلی - یعنی یک سال کامل - با همکاری و همفکری نزدیک با شریک خود، طرح تفصیلی و جامع رساله دکتری را در موضوعی خاص می‌نوشتیم. البته هر دانشجویی از راهنمایی‌های «استاد راهنما» (supervisor) خود نیز بهره‌مند می‌شد.

شرکت ما در کلاس یک موقعیت و فرصت آموزشی و مشاوره‌ای بود تا از نظرات و انتقادات دانشجویان هم‌کلاس و پروفسور پیل درباره طرح تحقیقی که می‌نویسیم استفاده کنیم. در پایان نیز کمیته‌ای مرکب از استاد راهنما، استاد مشاور، و یک استاد ممتحن طرح تحقیق را بررسی می‌کرد و پس از گذراندن یک آزمون یا مصاحبه شفاهی در حضور کمیته مذکور، موضوع تحقیق پذیرفته می‌شد. هر دانشجو در سه نوبت نتایج کارش را در زمینه تدوین طرح تحقیق به کلاس ارائه می‌کرد.

گزارش نهایی کار هر دانشجو می‌بایست بیست هزار کلمه شامل تعریف مسئله، اهداف، اهمیت نظری و عملی تحقیق، مفاهیم و چارچوب نظری، پرسش‌ها، بررسی انتقادی مطالعات

موجود درباره موضوع تحقیق، روش و فنون اجرای تحقیق، طرح چگونگی مطالعه میدانی، و بالاخره موانع و مشکلات تحقیق می‌شد. هر دانشجو می‌بایست علاوه بر تهیه گزارش خود، همراه و همگام با شریک خود گزارش او را می‌خواند و آن را نقد و در تهیه گزارش با او همفکری و همکاری می‌کرد. این همکاری‌ها شامل معرفی منابع، اصلاح مشکلات زبان و نوشتن (به خصوص برای آنان که انگلیسی زبان دوم آن‌ها بود)، نقد، گفت‌وگو درباره برخی موضوعات و کمک به تحلیل و شکافتن مسائل، کمک به یکدیگر در تهیه امکانات آموزشی و زندگی، و بالاخره درد دل و همنشینی دوستانه می‌شد. می‌بایست به قدری با یکدیگر همکاری نزدیک می‌کردیم و با پروژه‌های یکدیگر آشنا می‌شدیم که در جلسات ارائه گزارش، شریک و هم‌مباحثه نیز می‌بایست مثل نویسنده اصلی و دانشجوی گزارش‌کننده، در کلاس به نقد دانشجویان پاسخ دهد. هر دانشجو موظف بود دو هفته قبل از موعد ارائه گزارش، متن گزارش خود را از طریق پست الکترونیک (E-mail) به تمام اعضای کلاس ارسال می‌کرد و نسخه‌ای از آن را در اختیار دفتر دانشکده قرار می‌داد تا به دانشجویان داده شود. هر جلسه سه ساعت بود، و در هر جلسه دو گزارش تحلیل و ارائه می‌شد. در ابتدا دانشجو در بیست دقیقه خلاصه‌ای از گزارش خود را ارائه می‌کرد و بعد دانشجویان به نقد و گفت‌وگو درباره آن می‌پرداختند. نگاهی به کلاس درس نشان می‌دهد که:

- دانشجو از ابتدا دوست و همکار فکری برای گفت‌وگو درباره طرح تحقیق و فعالیت آموزشی خود پیدا می‌کرد. این امر باعث می‌شد در کار خود احساس تنهایی نکند و کار را با او تقسیم کند.
- این دوستی آموزشی چون مبتنی بر نیاز متقابل و واقعی دو طرف به یکدیگر و برای هدفی از نظر اجتماعی مقبول بود، سریع استحکام می‌یافت و اغلب به دوستی پایدار تبدیل می‌شد.
- از آن‌جا که عملاً تمام دانشجویان در جریان کار یکدیگر قرار داشتند، تجارب گروهی

- کلاس در زمینه روش و مشکلات تحقیق در اختیار همه قرار می‌گرفت.
- از آن‌جا که هر دانشجو تنها در مقابل یکی از اعضای کلاس (شریک خود) تعهد و التزام داشت، مجال مطالعه و بررسی دقیق کار او را داشت.
 - از آن‌جا دانشجویان از کشورهای مختلف بودند و زمینه‌های اجتماعی متفاوتی داشتند، نگرش چندفرهنگی و افق دید وسیعی بر مباحث کلاس حاکم بود.
 - از آن‌جا که از طریق پست الکترونیک (E-mail) ارتباط دایمی داشتیم و مباحث کلاس را به صورت «بحث گروهی» ایمیلی ادامه می‌دادیم، عملاً «اجتماع مجازی» تشکیل داده بودیم که از حصار کلاس فراتر رفته بود.

۲- مباحثه دسته‌جمعی

کلاس دیگر ما در روزهای دوشنبه عصر تشکیل می‌شد. در این کلاس که «مردم‌نگاری در هزاره سوم» (ethnography in third millennium) نام داشت، تمام دانشجویان دکتری دانشکده انسان‌شناسی سوآس می‌توانستند شرکت کنند. این کلاس دو هدف را دنبال می‌کرد: اول ایجاد ارتباط اجتماعی میان دانشجویان دکتری انسان‌شناسی سوآس، و دوم ارائه سمینارهایی در راستای نیازهای خاص دانشجویان. تلاش می‌شد که کلاس کم‌تر جنبه رسمی و ساخت یافته داشته باشد تا دانشجویان بتوانند متناسب نیازهایشان، موضوع بحث و چگونگی ارائه آن را تغییر دهند. یکی از استادان دانشکده برای مشارکت در مباحث دانشجویان و رسمیت بخشیدن در جلسات شرکت می‌کرد. اما نقش معلم و مدرس را نداشت. همچنین یک نفر از دانشجویان به عنوان «سازمان‌دهنده» (organizer) بود. دانشکده مبلغی (۱۰۰۰ پوند) بابت کارهایی که «سازمان‌دهنده» انجام می‌داد به او پرداخت می‌کرد. در جلسه اول به دانشجویان گفته شد که می‌توانند استادان مرتبط با موضوع پایان‌نامه‌ها و موضوعات دلخواه خود را برای ارائه سخنرانی و بحث در کلاس دعوت کنند و دانشکده هزینه آن را می‌پردازد.

مدیر یا سازمان‌دهنده کلاس هم وظیفه داشت مراحل دعوت از استادان مدعو و هماهنگی برای حضور آنان را انجام دهد. دانشجویان می‌بایست در ابتدا موضوعات دلخواه خود برای بحث در کلاس را تعیین و بعد استادان مربوطه را معرفی می‌کردند. همچنین برای هر جلسه سه دانشجوی داوطلب می‌شدند که درباره آن موضوع تحقیق، منابع و مطالب مربوط به آن را شناسایی، پرسش‌ها و موضوع اصلی بحث را شناسایی، و همچنین هدایت و مدیریت جلسه بحث آن موضوع را عهده‌دار شوند. برای مثال، یکی از جلسات به «معیارهای ارزیابی و سنجش متون مردم‌نگارانه» اختصاص داشت. این موضوع به پیشنهاد من و در راستای موضوع رساله دکتری من بود. از این رو، پیتر همزسلی، از صاحب‌نظران روش‌شناسی مردم‌نگاری و مؤلف دو کتاب درباره معیارهای ارزیابی مردم‌نگاری (۱۹۹۸ و ۱۹۹۶) برای بحث، دعوت و انتخاب شد.

همچنین من و دو دانشجوی دیگر عهده‌دار تدارک و مدیریت کلاس شدیم. ما می‌بایست یک هفته پیش از جلسه بحث درباره موضوع «معیارهای ارزیابی مردم‌نگاری» منابع اصلی، پرسش‌ها و موضوع قابل بحث را نوشته، برای دانشجویان ایمیل می‌کردیم. همچنین در جلسه بحث می‌بایست مدیریت کلاس را به عهده گرفته، بیش از سایر دانشجویان فعالانه به گفت‌وگو و نقد و نظر درباره موضوع می‌پرداختیم. در هر حال، سخنران بیست دقیقه فرصت داشت تا به طور مقدماتی باب بحث را بگشاید و بعد دانشجویان به ارائه دیدگاه‌های خود و نقد آن می‌پرداختند. همچنین، بعد از یک ساعت، نوبت به «زنگ تفریح» که اصطلاحاً «وقت چای» (tea break) می‌گفتند، می‌رسید. معمولاً آن‌قدر کلاس جذاب و شیرین می‌شد که بیش از دو ساعت به طول می‌انجامید. در این کلاس‌ها ما شیوه دیگری از آموزش مشارکتی و مباحثه را تجربه می‌کردیم، روشی که در آن:

- همه امور کلاس به دلخواه دانشجویان و توسط آن‌ها انتخاب و اجرا می‌شد.
- همه به صورت جمعی پرسش و پاسخ می‌کردیم.
- در عین حال، کار آموزش و پژوهش تیمی سه نفره را تمرین می‌کردیم.

- با استادان رشته در موضوعات مختلف از دانشگاه‌های مختلف آشنا می‌شدیم.
- از طریق ارتباط دایمی ایمیل «اجتماع مجازی» فعالی تشکیل داده بودیم.
- با دانشجویان مراحل مختلف و دانشجویانی که در شرف فارغ‌التحصیلی بودند آشنا می‌شدیم و از آن‌ها تجارب لازم مربوط به نوشتن و دفاع از رساله را کسب می‌کردیم.
- محیط دوستانه و غیررسمی کلاس اجازه می‌داد که همه بتوانیم دربارهٔ مسائل و مشکلات زندگی در لندن و نحوهٔ دسترسی به امکانات دانشگاه با هم گفت‌وگو کنیم و بخشی از مشکلات خود را حل یا تسهیل نماییم.
- مباحث کلاس و افراد مدعو به گونه‌ای بود که می‌توانستیم با انجمن‌های علمی، سمینارها و نهادهای علمی رشتهٔ انسان‌شناسی آشنا شویم و بعضاً به سهولت ارتباط برقرار کنیم.
- از آن‌جا که هر دانشجویی مایل بود و تشویق می‌شد که مسائل رساله و تحقیق خودش را مطرح کند، انگیزهٔ بالایی برای مشارکت همه در بحث کلاس وجود داشت.

۳) مباحثهٔ گروه به گروه

یکی از کلاس‌هایی که در آن شرکت کردم، درس «مردم‌نگاری کشورهای خاورمیانه» بود که توسط پروفیسور ریچارد تاپر در سال ۲۰۰۱ برگزار شد. پروفیسور تاپر دانشجویان را به چهار گروه پنج‌نفره تقسیم کرده بود. هر گروه وظیفه داشت که یکی از کشورهای خاورمیانه را بررسی کند و در سه نوبت، هر ترم تحصیلی یک نوبت، سمینار بدهد. دانشجویان خارج از کلاس فرصت داشتند تا هفته‌ای دو ساعت با تاپر ملاقات و دربارهٔ مشکلات و نحوهٔ مطالعات تدوین گزارش‌های خود و ارائهٔ آن در کلاس بحث و گفت‌وگو کنند. هر جلسه دو ساعت بود: ساعت اول، ارائهٔ گزارش یک گروه و ساعت دوم، بحث و بررسی و پرسش و پاسخ دانشجویان. هر گروه موظف بود یک هفته قبل متن مکتوب گزارش خود را برای دانشجویان

ایمیل کند. نقش تاپر هم کمک به دانشجویان در بیرون کلاس برای شناسایی منابع، نحوه تدوین گزارش و مطالعه و نقد متن گزارش‌ها بود. در کلاس نیز مانند دانشجویان در بحث شرکت می‌کرد و نظرش را می‌گفت. دانشجویان نیز اغلب بر مبنای شناخت‌هایی که از منطقه و کشور مورد بررسی داشتند، موضوع را انتخاب می‌کردند. در نتیجه، مباحث هم بر مطالعات آن‌ها و هم مبتنی بر تجارب زیسته‌شان استوار بود.

با توجه به چهار الگوی مشارکتی و مباحثه‌ای مذکور، اصول و راهبردهای زیر را می‌توان برای مباحث و تحقق آموزش انتقادی و دموکراتیک موفق بیان کرد.

(۱) اولین پیش‌نیاز مباحثه موفق، آماده کردن دانشجویان برای پذیرش روش مباحثه به منزله روشی مؤثر و موفق است.

(۲) برای ایجاد نظام ارتباطی مؤثر، سهل و کارآمد، بهترین روش، استفاده از «ایمیل گروهی» (mailing list) است. وقتی دانشجویان دارای ایمیل گروهی هستند، می‌توانند به سادگی مطالب و ایده‌های خود را قبل از کلاس با هم در میان بگذارند. البته ارتباطات رودررو نیز نباید فراموش شود. باید مناسبت‌هایی فراهم کرد تا دانشجویان بتوانند احساس وحدت و یگانگی کنند.

(۳) آماده کردن دانشجویان پیش از کلاس و در دسترس قرار دادن منابع و مواد مربوط موضوع بحث پیش از جلسه، برای این منظور استاد باید تلاش کند ساده‌ترین روش‌های دسترسی به منابع را به دانشجویان معرفی کند.

(۴) ساختار و ترتیب قرار گرفتن صندلی‌ها و آرایش کلاس باید به صورت گرد و دور هم نشستن باشد تا احساس صمیمیت و برابری و نزدیکی بیش‌ترین دانشجویان و استاد به وجود آید. روش سنتی موجود که تریبون استاد جلو و کمی بالاتر قرار دارد و بقیه رو به روی او می‌نشینند، مناسب سخنرانی و بحث یک‌طرفه است.

(۵) برای کمک به دانشجویان بهتر است استاد ساعتی در هفته برای مشورت با دانشجویان

در نظر بگیرد.

۶) موضوعات و مباحث کلاس حداقل امکان با مشارکت دانشجویان انتخاب شوند.
۷) ساختار و شکل مباحثه، تعریف شده و مشخص و ثابت باشد، به نحوی که دانشجویان بدانند کلاس از چه اصول و نظمی تبعیت می‌کند.

۴) مباحثه برابر

یکی دیگر از تجارب جالب و قابل توجه من مربوط به کلاس «مردم‌نگاری سینمای ایران» بود. مدرسه سواس به تازگی رشته «انسان‌شناسی رسانه‌ها» را دایر کرده و یکی از دروس آن «مردم‌نگاری سینمای ایران» است. این درس توسط پروفیسور تاپر برای دانشجویان کارشناسی ارشد ارائه می‌شد و دانشجویانی از کشورهای مصر و انگلستان و ایرانیان مهاجر در آن شرکت می‌کردند. من تنها در چند جلسه آن در سال ۲۰۰۲ شرکت کردم و به منزله مستمع آزاد بودم. در این کلاس فیلم‌های سینمایی و مستند ایرانی نقد و بررسی می‌شد. دانشجویان کلاس باید برای درس یک پژوهش و مقاله دوهزار کلمه‌ای در پایان سال تحصیلی می‌دادند.

روش تدریس و کلاس مبتنی بر تماشای یک فیلم و نقد و بررسی آن بود. در ابتدای ترم، پروفیسور تاپر منابع درس شامل فهرستی از مقالات و کتاب‌های مربوط به سینمای ایران، برخی منابع نظری و روش‌شناختی مربوط به مردم‌شناسی فیلم، فهرستی از فیلم‌های فارسی که در سواس در دسترس هستند و همچنین فهرست فیلم‌هایی را که در طول ترم تحصیلی بررسی می‌شوند در اختیار دانشجویان قرار داد. تاپر در اتاق کارش مجموعه‌ای از فیلم‌های ایرانی با زیرنویس انگلیسی دارد و دانشجویان می‌توانند به سهولت از این مجموعه استفاده کنند. فیلم‌هایی که در هر جلسه بررسی و نقد می‌شدند، از دو یا سه هفته قبل در اختیار دانشجویان قرار می‌گرفتند و ما می‌بایست قبل از کلاس فیلم‌ها را می‌دیدیم و برای بحث و بررسی در کلاس آماده می‌شدیم.

فیلم‌هایی برای کلاس انتخاب شده بودند که ناظر به مسائل اجتماعی و فرهنگی ایران بودند و چالش‌های فرهنگی ایران در زمینه‌های مختلف مانند مسائل زنان، فقر، اعتیاد یا مسائل مربوط به ویژگی‌های ساختاری فرهنگ ایرانی را نشان می‌دادند و توسط کارگردانان شناخته شده و برجسته‌ای مانند مخملباف و کیارستمی ساخته شده‌اند. از این‌رو، هم محتوا و هم سازندگان فیلم‌ها اشتیاق دانشجویان برای نقد و بررسی و دانستن بیش‌تر درباره آن‌ها را تحریک می‌کرد. روش بحث بسیار ساده بود. در ابتدا بخش‌ها یا تمام فیلم نمایش داده می‌شد، و بعد، دانشجویان با توجه به آمادگی‌های قبلی، دیدگاه‌های خودشان را مطرح می‌کردند. نقش تاپیر در مقام بحث‌کننده، مساوی دیگران بود. او نیز با در نظر گرفتن محدودیت وقت، گاه و بیگاه نظر و دیدگاه خودش درباره موضوع مورد بحث را بیان می‌کرد. البته با توجه به اشراف بیش‌تری که به سینمای ایران و مردم‌نگاری فیلم داشت، گاهی اطلاعات و نقد عمیق‌تری ارائه می‌کرد. اما ساختار کلاس مبتنی بر مباحثه و نقد و نظر دانشجویان درباره فیلم‌ها بود، نه آموزش سینمای ایران توسط تاپیر. آن‌چه به کلاس مردم‌نگاری سینمای ایرانی جذابیت می‌بخشید عبارت بود از:

- جاذبه‌های بصری و سرگرم‌کننده فیلم‌ها،
- جاذبه ناشی از بحث درباره مسائل جدی و چالش‌انگیز امروز ایران،
- با توجه به تنوع دانشجویان، دیدگاه‌های متفاوتی مطرح می‌شد،
- برخی دانشجویان علاوه بر بحث‌های نظری، تجربه عملی در زمینه ساخت و تولید فیلم داشتند. این موضوع تنوع بحث‌ها را بیش‌تر می‌کرد،
- کلاس در اتاق کار تاپیر تشکیل می‌شد و آرشیو فیلم‌های فارسی در همان اتاق در دسترس دانشجویان بود،
- تمامی منابع و کتاب‌های مورد نیاز دانشجویان و امکانات لازم برای نمایش فیلم‌ها به نحو مناسبی فراهم شده بود.

۵) مباحثه همراه با سخنرانی

مباحثه می‌تواند به روش سخنرانی نیز کمک کند تا به نحو جذاب‌تری ارائه شود. در سال‌های اخیر اغلب سخنرانی‌ها و سمینارهای دانشگاهی در غرب نیز به سوی روش‌های مشارکتی‌تر و دموکراتیک‌تر و جذاب‌تر تغییر یافته‌اند. مایل هستم نتیجه مشاهداتم در این زمینه را به صورت چند نکته زیر خلاصه کنم. در صورتی که به هر دلیل استادان مایل یا قادر به به‌کارگیری روش آموزش مباحثه‌ای نیستند، سخنرانی و خطابه نیز می‌تواند با رعایت اصول زیر به روش موفق‌تری تبدیل شود. به همکارانم در دانشگاه پیشنهاد می‌کنم:

● کلاس و جلسه درس را با طرح یک یا چند پرسش آغاز کنیم. این امر هم ذهن دانشجویان را بیش‌تر درگیر و فعال می‌کند، هم چارچوبی فراهم می‌کند تا به صورت مسئله و حل مسئله بحث کلاس دنبال شود. در این صورت، سخنرانی به نوعی به شبه‌مباحثه تغییر می‌یابد، زیرا مباحثه چیزی جز تلاش عده‌ای برای ارائه پاسخ‌های گوناگون به مسئله‌ای خاص نیست.

● جلسه را با طرح مجموعه‌ای از پرسش‌ها که برخاسته و نتیجه بحث کلاس بوده است، پایان ببریم. حتی در صورت ممکن بهتر است ده دقیقه پایان کلاس را به دانشجویان اختصاص دهیم تا بگویند سخنان و مباحث استاد چه پرسش‌هایی را در ذهن آن‌ها ایجاد کرده است.

● گاه و بیگاه کلاس را به سکوت و آرامش و استراحت دعوت کنیم. بهتر است بعد از هر بیست دقیقه سه تا پنج دقیقه سکوت اعلام کنیم. برای این امر بهتر است پرسشی را مطرح کنیم و بخواهیم دانشجویان در صورت تمایل درباره آن تأمل کنند.

● سخنرانی و تدریس ما وقتی خوب و جذاب است که یک‌جانبه و یک‌نواخت نباشد. به این معنا که دیدگاه‌های مختلف موافق و مخالف درباره موضوع بحث را مطرح کنیم و همواره به گونه‌ای بحث کنیم که محلی برای قضاوت دانشجویان بگذاریم. حتی در صورت ممکن از همکاران خود که دیدگاه متفاوتی دارند، برای کلاس دعوت کنیم.

● استفاده از تکنولوژی آموزشی و امکاناتی را که دانشجویان بتوانند علاوه بر شنوایی،

حس بینایی و حواس دیگرشان را نیز برای فهم موضوع به کار گیرند، فراموش نکنیم.

- از دانشجویان بخواهیم که کوتاه و فشرده دربارهٔ برخی از ابعاد موضوع بحث به گمانه زنی و حدس پردازند و ادامهٔ سخنرانی و صحبت خود را با فرضیات و گمانه‌های دانشجویان ادامه دهیم.

- دانشجویان را به چندین گروه کوچک تقسیم کنیم و از آن‌ها بخواهیم دربارهٔ برخی نکات ساده و روشنی که برای آن‌ها ارائه کرده‌ایم صحبت کنند. نکاتی مانند مهم‌ترین نکات مطرح شده در بحث، نکاتی که بدون ارائهٔ شواهد تجربی در بحث گفته شد، و نکات چالش برانگیز و مجادله‌آمیز.

مواجههٔ انتقادی با مباحثه

به رغم مزایایی که برای مباحثه ذکر شد، برخی معتقدند این روش محدودیت‌هایی دارد و نمی‌توان از این روش همیشه استفاده نمود. در زیر، تلاش می‌کنم این محدودیت‌ها را ذکر و تحلیل نمایم. به منظور رعایت اختصار، در ابتدا نقدی را مطرح و بعد، آن را تحلیل می‌کنم.

- مباحثه موجب اتلاف وقت کلاس و محدود شدن استاد برای ارائهٔ مطالب ضروری به دانشجویان می‌شود.

این نقد مبتنی بر این مفروض است که استادان مطالب و اطلاعات مهمی دارند که حتماً باید به دانشجویان منتقل شود. این که مطالب مفید و ارزشمند و ضروری بسیاری وجود دارد که اگر دانشجویان بیاموزند بهتر است، تردیدی وجود ندارد. اما به خاطر داشته باشیم آن چه در آموزش اهمیت دارد انتقال اطلاعات تازه نیست، بلکه ایجاد ارتباط شخصی و فکری بین دانشجویان و موضوع بحث است. زیرا اگر دانشجویان در کلاس به موضوعی علاقه‌مند شوند و به آن تعلق خاطر فکری و فردی پیدا کنند، راه‌ها و فرصت‌های فراوانی وجود دارد که آن‌ها بتوانند به دنبال آن اطلاعات تازه بروند. در این صورت، خودشان راه‌های تازه‌ای برای رسیدن به

اطلاعات تازه را کشف می‌کنند. اما اگر حس تعلق ایجاد نشود، تمام آن چه انتقال داده شده، به زودی فراموش می‌شوند. در این صورت، عملاً تمام وقت صرف شده در کلاس، اتلاف شده است. ثانیاً هدف از انتقال دانش صرفاً انتقال آن‌ها نیست، بلکه هدف، به کار بستن و فایده‌مند کردن آن در زمان و مکان خاص برای دانشجویان است. همان‌طور که گفتیم، دانشی برای دانشجویان ارزشمندتر است که با تجربه دانشجویان درآمیزد و از آن‌ها شود. ارائه حجم زیادی از ایده‌ها و اطلاعات به کلاس بدون آن که مجالی برای تجربه و به کار بستن آن‌ها باشد، در بهترین حالت، دانشجویان را به یک فلاپی دیسک حاوی حجم محدودی اطلاعات تبدیل خواهد کرد.

● روش مباحثه برای کلاس‌های پرجمعیت کارآیی ندارد.

این محدودیت برای مباحثه وجود دارد که برای کلاس‌های آموزشی خارج از حد استاندارد که در آن چهل نفر یا بیش‌تر شرکت می‌کنند، چندان مؤثر نیست. اما همان‌طور که گفتیم حتی در این کلاس‌ها نیز می‌توان با طرح پرسش و تشکیل گروه‌های کوچک بحث کوتاه مدت، مشارکت دانشجویان در کلاس را بالاتر برد و مانع از کسل‌کنندگی کلاس و چرت زدن دانشجویان شد.

● مباحثه برای دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری کارآمد است، نه کارشناسی.

این نقد مبتنی بر این مفروض است که دانشجویان لیسانس، دانش و تجربه کافی برای شرکت در بحث را ندارند. اگر مباحثه مطابق اصول ذکر شده انجام شود، تفاوتی بین دانشجویان مقاطع مختلف وجود نخواهد داشت. یکی از اصول، دسترسی دانشجویان به منابع بحث و آماده کردن آن‌ها برای مباحث از قبل است. اگر دانشجویان قبل از کلاس، منابع بحث را مطالعه کنند، آمادگی ذهنی برای شرکت در بحث را خواهند داشت. ضمن آن که یکی از اهداف مباحثه بهره‌برداری از تجارب زندگی روزمره دانشجویان در تولید دانش جدید است. این امر، به خصوص در علوم که با امور انسانی ارتباط دارند، بیش‌تر اهمیت دارد. از این نظر، همه دانشجویان دارای تجارب خاص و منحصر خود هستند.

● مباحثه تنها در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی کارآرایی دارد، نه رشته‌های علوم تجربی و مهندسی و پزشکی.

این درست است که مباحثه بیش از هر زمانی در آموزش موضوعات انسانی کارآمدی دارد، اما این نکته به معنای آن نیست که در سایر علوم نباید یا نمی‌توان از مباحثه استفاده کرد. بله، همیشه مباحثه روش مناسبی برای آموزش نیست. مثلاً وقتی می‌خواهیم نحوه استفاده از یک ابزار را یاد بدهیم، ضرورتی ندارد تا دانشجویان درباره آن بحث کنند. اما در علوم عملی نیز می‌توان برای آموزش مفاهیم، اصول، و مبانی نظری از مباحثه کمک گرفت.

● مباحثه در جوامع دموکراتیک، ممکن است و کارآمدی دارد.

همان‌طور که گفتیم، اولاً یکی از اهداف و کارکردهای مباحثه، گشودن باب گفت‌وگو در جامعه به صورت کلی و تسریع روند رشد دموکراتیزاسیون است. بنابراین، در جوامع کم‌تر دموکراتیک، ضرورت گسترش مباحثه بیش از جوامع دیگر است. اگرچه می‌توان پذیرفت که در این جوامع، گسترش مباحثه با مشکلات و موانع بیش‌تری روبه‌روست، اما همان‌طور که در بخش بعد خواهیم دید، این امر ناشدنی نیست. ثانیاً زمینه‌های رشد مباحثه و دموکراسی در دانشگاه‌ها و دانشجویان به منزله نخبگان آشنا با دنیای مدرن بیش از بخش‌های دیگر جامعه است. با تکیه به این زمینه مساعد می‌توان مباحثه را گسترش داد.

● مباحثه مستلزم امکانات و درجه‌ای از توسعه خدمات و تجهیزات آموزشی است که کشورهای توسعه نیافته فاقد آن هستند.

مباحثه نیازمند آن است که استادان وقت بیش‌تری برای مشاوره و کار با دانشجویان در نظر بگیرند، اما امکانات ارتباط الکترونیکی به بهبود روش مباحثه کمک شایانی می‌کند. مباحثه وقتی مؤثر و کارآمد است که از تکنولوژی‌های آموزش و اطلاعاتی و ارتباطی استفاده شود. مباحثه مستلزم آن است که دانشجویان، دسترسی آسان و به موقع به منابع کافی آموزشی برای بحث داشته باشند. اما توجه داشته باشیم این شرایط برای هر روش آموزشی که بخواهد کارآمد

باشد، کم‌وبیش ضروری است. حتی روش سنتی سخنرانی نیز بدون استفاده از امکانات فوق، کم‌ترین تأثیر آموزشی را نخواهد داشت. بنابراین، آن چه مباحثه می‌طلبد، امکانات و تجهیزات نادر، کمیاب، دست‌نیافتنی و نامعمول نیست، بلکه مباحثه روشی است برای بهتر استفاده کردن امکاناتی که در دانشگاه در هر شرایطی باید معمول باشد. اما امتیاز مباحثه این است که در صورت فقدان برخی از امکانات مذکور، روشی مناسب‌تر برای بسااا بردن کارآیی هرگونه امکانات آموزشی موجود و در دسترس است.

● مباحثه وقتی میسر است که شرکت‌کنندگان در بحث در یک چارچوب مشترک از مفروضات اساسی شریک باشند، اما با توجه به تنوع و اختلافات قومی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی میان اعضای یک کلاس که به نحو اتفاقی در کلاس جمع شده‌اند، نمی‌توان از مباحثه نتیجه‌ای گرفت و چه بسا ممکن است به اختلاف دانشجویان دامن زند و نظم کلاس را مختل کند.

اولاً، این نقد بر این مفروض استوار است که هدف مباحثه از میان بردن تفاوت‌ها یا نزدیک و مشابه کردن دیدگاه‌هاست. البته اگر بخواهیم چنین هدفی را در کلاس درس دنبال کنیم، احتمال وقوع حوادث تلخ قابل پیش‌بینی است. ولی اگر کلاس درس و مباحثه را با هدف تبلور یافتن دیدگاه‌ها و بهره‌جویی از تجارب مختلف برای غنا بخشیدن علم و درونی‌تر شدن آموزش بدانیم، احتمال وقوع چنین درگیری‌هایی در کلاس وجود ندارد. ثانیاً اگرچه بحث میان کسانی که در چارچوب مشترکی سهیم نیستند، دشوار است و هرچه اشتراکات بیش‌تر باشد مباحثه ظاهراً آسان‌تر است، اما همان‌طور که کارل رایموند پوپر می‌نویسد: «بحث میان افرادی که در بسیاری از مسائل اشتراک نظر دارند، هر چند ممکن است خوشایند باشد، اما مشرثمریودنش نامحتمل است... هرچه شرکت‌کنندگان در یک بحث بتوانند از یکدیگر بیش‌تر نکته‌آموزی کنند، باید بگوییم که آن بحث مشرثمرتر بوده است... و مشرثمربودن به این معنا تقریباً همواره به شکافی که میان دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در بحث وجود دارد بستگی دارد» (پوپر،

۱۳۷۹: ۸۷).

● مباحثه نقش و سهم استاد در آموزش را به مبصر کلاس که مدیریت و ساماندهی گفت‌وگو میان دانشجویان را عهده‌دار است، تقلیل می‌دهد.

این نقد مبتنی بر این مفروض است که کلاس درس محل ارائه اطلاعات و تلقین مطالب یا دیدگاه‌هایی است که مطلقاً درست فرض شده و استاد حامل آن است. این نگرش مستلزم آن است که برای استاد، شأن و منزلتی پیامبرگونه قائل شویم. شأنی که به او هم اقتدار لازم را برای قرار گرفتن در کرسی خطاب به اعطا می‌کند، هم آن برداشت جزم اندیشانه از علم آدمی را در خود دارد. اما همان طور که گفتیم، اولاً علم، محصولی اجتماعی، نقدپذیر و نسبی است. و هیچ کس نمی‌تواند به تنهایی حامل و ناقل آن باشد. ثانیاً همان‌طور که گفتیم نقش استاد در آموزش مشارکتی کاهش نمی‌یابد، بلکه تغییر می‌کند. استاد باید برای سامان دادن مباحثه‌ای جدی، قبل و بعد از کلاس دانشجویان را راهنمایی کند و مواد و منابع لازم را برای بحث در اختیار دانشجویان قرار دهد. ثالثاً استاد نیز با مشارکت جدی و انتقادی در بحث، فرصت‌های لازم را برای انتقال ایده‌های کلیدی لازم به دانشجویان دارد. البته اگر استادی بخواهد به اصول و تعهدات اخلاقی و قانونی خود مبنی بر تلاش صادقانه و جدی برای آموزش پایبند نباشد و از وقت کلاس بدزدد، ممکن است مباحثه به روشی برای گریز استاد از وظایف آموزشی‌اش تبدیل شود. اما به خاطر داشته باشیم که این خطر همواره برای روش‌های تدریس غیرمشارکتی و مباحثه‌ای نیز وجود دارد. یعنی استادانی که از روش سخنرانی استفاده می‌کنند نیز راه‌هایی برای گریز از وظایف آموزشی دارند.

● کاربرد درست مباحثه مستلزم صرف انرژی و همکاری و همدلی میان تمام عناصر کلاس درس و دانشگاه است. استادان و دانشجویان نیز در صورت فراهم بودن انگیزه‌های مادی و معنوی مانند عشق به علم و یادگیری، فراغ‌بال و آسودگی خیال از دغدغه‌های اولیه نان و آب زندگی، و پاداش‌های کافی اجتماعی و انرژی و توش و توان خود را صرف آموزش می‌کنند. با

توجه به مشکلاتی که آموزش عالی و تحصیلکردگان با آن مواجه‌اند، نمی‌توان دانشجویان و استادان را به کاربرد روش مباحثه توصیه یا وادار نمود.

پرواضح است که هر چه امکانات و زمینه‌های مادی و معنوی آموزش بهتر باشد کاربرد روش‌های مختلف در آموزش نیز سهل‌تر و موفق‌تر خواهد بود. اما همان‌طور که گفتیم، مباحثه هم برای استادان و هم برای دانشجویان مزایا و امکاناتی فراهم می‌کند که آن‌ها بپذیرند تا حدودی با صرف سرمایه‌ی زمانی و انرژی فردی بیش‌تر خود، کاستی‌های نظام آموزشی را جبران کنند یا نادیده‌انگارند. در این باره مجدداً به پانزده امتیازی که برای مباحثه ذکر کردیم توجه کنید. برای مثال، یکی از امتیازات مباحثه، لذت و شادی و نشاطی است که به خاطر آزاد گذاشتن فرد برای طرح دیدگاه‌هایش و معاشرت و تعامل با دیگران به منزله‌ی نوعی فرآیند همواره با تلاش برای به‌کارگیری آن، راه خود راه موار خواهد کرد. مهم، داشتن اراده و برنامه‌ای برای اشاعه و کاربست آن است.

راه‌های بسط مباحثه در دانشگاه‌ها

چگونه می‌توان باب گفت‌وگو را در کلاس‌های درس گشود و مباحثه را به منزله‌ی روش آموزش گسترش داد؟ در ابتدا لازم است دو تلقی از مباحثه را از منظر «سیاست‌گذاری آموزشی» (education policy) از هم تفکیک کنیم.

مباحثه به منزله‌ی پروژه: در این تلقی، گسترش روش مباحثه مانند تجهیز کلاس‌های درس به یک ابزار و تکنولوژی آموزشی مثل ویدئو تلقی می‌شود. برای این منظور طی یک برنامه‌ مشخص با بودجه و زمان تعیین شده برای گسترش مباحثه اقدام می‌کنیم. در این صورت می‌توان از شکست یا موفقیت پروژه یا برنامه‌ی گسترش مباحثه سخن گفت.

مباحثه به منزله‌ی فرآیند: در این تلقی، مباحثه فرآیندی است که به تدریج در نظام آموزشی جای می‌گیرد و رشد می‌کند. به تعبیر دیگر، تلاش برای «مباحثه‌ای کردن»

(discussionization) کلاس درس و برنامه‌های آموزشی، تلاش همیشگی است و از آن‌جا که هدف غایی، به حداکثر رساندن مشارکت دانشجویان در فرآیند آموزش است و مشارکت نیز هر چه بیش‌تر باشد بهتر است، در نتیجه نمی‌توان نقطه پایانی برای گسترش مباحثه در نظر گرفت. در این صورت، هیچ‌گاه نمی‌توان از شکست یا موفقیت کامل سیاست رشد فرآیند مباحثه شدن سخن گفت زیرا همواره این فرآیند با میزانی از رشد همراه است، هر چند ممکن است سرعت رشد فرآیند مباحثه‌ای شدن، کندتر یا شتابان‌تر باشد. با در نظر گرفتن مباحثه به منزله فرآیند، پیشنهاد‌های زیر برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در جهت بسط و رشد مباحثه‌ای شدن ارائه می‌شود:

۱- بررسی و مطالعه وضع روش‌های آموزشی در دانشگاه‌ها:

قبل از هر اقدامی لازم است شناخت دقیق و همه‌جانبه‌ای از وضعیت روش‌های تدریس و کلاس درس دانشگاهی به دست آوریم. اگر چه هر یک از ما بر اساس تجربه‌ای که در دوران دانشجویی کسب کرده‌ایم، می‌دانیم روش مباحثه در کلاس‌ها عمومیت ندارد، اما نمی‌دانیم دقیقاً میزان کاربرد یا عدم کاربرد مباحثه در کلاس‌های درس چه مقدار است؟ به چه میزان زمینه‌ها و آمادگی‌های فرهنگی برای مباحثه‌ای کردن کلاس‌های درس وجود دارد؟ موانع ذهنی و عینی برای مباحثه‌ای کردن کلاس‌ها کدامند؟ الگوهای مباحثه مطلوب و کارآمد در کلاس‌های درس ایرانی چه الگوهایی هستند؟ دانشجو یا استاد کدام بیش‌تر در به کارگیری مباحثه آمادگی دارند یا در برابر آن مقاومت می‌کنند؟ در کدام رشته، کاربرد مباحثه در ایران موفق‌تر خواهد بود؟ پیشنهادها و انتقادهای استادان و دانشجویان برای رشد فرآیند مباحثه‌ای کردن کلاس‌ها چیست؟ و بسیاری پرسش‌های دیگر. تلاش برای گسترش مباحثه وقتی حداکثر نتیجه را می‌دهد که پاسخ روشنی برای پرسش‌های مذکور داشته باشیم. برای پاسخ‌دهی به این پرسش‌ها نمی‌توان به حدس و گمان و تحلیل‌های نظری و داده‌های تجربی جوامع دیگر متکی بود. از

این‌رو، اگر برنامه‌ریزان آموزش عالی ضرورت حول روش‌های تدریس و کاربرد مباحثه را بپذیرند، اولین گام بررسی‌های تجربی برای یافتن پاسخ برای پرسش‌های مذکور برداشته خواهد شد.

۲- گسترش فرهنگ مباحثه در جامعه:

مباحثه علاوه بر فرآیند، نوعی فرهنگ است. در نتیجه نباید مباحثه را به تکنیک و فنی ساده برای آموزش بهتر تقلیل داد. همان‌طور که دیدیم، مباحثه با ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی بسیاری، از جمله همدلی، همکاری، تفاهم، تسامح و تساهل، دموکراسی و مردم‌سالاری و گفت‌وگو ارتباط درونی و تنگاتنگ دارد. گسترش فرهنگ مباحثه از خانواده و مدرسه آغاز می‌شود و در دانشگاه، حاصل و میوه آن به ثمر می‌رسد. از این‌رو، برای گسترش فرهنگ مباحثه باید از ابزارها و رسانه‌هایی که می‌توانند با عموم مردم ارتباط برقرار کنند استفاده شود. مطبوعات، رادیو و تلویزیون، فیلم، عکس و دیگر رسانه‌ها می‌توانند کمک شایانی به آموزش و تبلیغ مباحثه بکنند. برای این منظور پیشنهاد می‌شود که مرکزی برای اشاعه و گسترش فرهنگ گفت‌وگو و مباحثه در نهادهای آموزش عالی کشور تأسیس شود تا برای این امر به روش سیستماتیک و نهادی‌شده، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی کند.

۳- آموزش تکنیک‌ها و روش‌های مباحثه به استادان:

آموزش مباحثه به استادان امری ضروری است. نباید گمان کرد که همه استادان از تجربه و دانش و مهارت لازم درباره مباحثه برخوردارند؛ به خصوص معرفی روش‌ها و تکنیک‌های مباحثه بسیار اهمیت دارد. برای این منظور نیازمند آن هستیم که هم روش‌ها و تجارب تاریخی و سنتی حوزه‌های علمی دینی در زمینه روش مباحثه و هم روش‌ها و الگوهای کنونی در دانشگاه‌های جهان را بشناسیم. در این زمینه، مطالعه تطبیقی کشورهای مسلمان، اروپایی و

غیراروپایی می‌تواند ما را به مدل‌های کارآمدتری برای دستیابی به الگوهای بومی شده ایرانی از آموزش مشارکتی و روش مباحثه‌ای برساند.

۴- به‌کارگیری فرهنگ مباحثه در آموزش عالی:

مدیران ارشد و سیاست‌گذاران آموزش عالی، رؤسای دانشگاه‌ها و دانشکده‌های کشور نقش مهمی در اشاعه فرهنگ مباحثه و آموزش مشارکتی می‌توانند ایفا کنند. از آن‌جا که روش‌های غیرمشارکتی مبتنی بر نظام اقتدارگرایانه و ارزش‌های حامی آن است، مقامات و مسئولان آموزش عالی به منزله افراد صاحب قدرت باید پیش‌تاز شکستن آن تلقی از علم و آموزش شوند. آن‌ها نه تنها از طریق سیاست‌ها و تأکید زبانی و تبلیغ روش گفت‌وگو و مباحثه می‌توانند حمایت خود را از این روش و فرهنگ آن نشان دهند، بلکه در کلاس‌های درس، جلسات اداری، کارشناسی، و کلیه فعالیت‌های روزمره اداری خود نیز می‌توانند الگوی عملی و سرمشقی واقعی برای مباحثه‌ای کردن فضای دانشگاه‌ها باشند. به خاطر داشته باشیم که کلاس درس، پاره‌ای از مجموعه بزرگ‌تری به نام دانشکده و دانشگاه است. اگر مشارکت و دموکراسی و فرهنگ گفت‌وگو و مباحثه در تمامیت نظام آموزش عالی تحقق و عینیت نیابد، نمی‌توان انتظار داشت که کلاس‌های درس تحول یابند.

۵- تبلیغ آموزش مشارکتی و فرهنگ مباحثه در دانشگاه‌ها:

علاوه بر فراهم کردن امکانات لازم برای آموزش مشارکتی مانند فن‌آوری اطلاعاتی و آموزشی، باید برای جلب همکاری دانشجویان و ترغیب استادان به مباحثه، محیط دانشگاه و فضای آموزشی دائماً آنها را به ارزش‌های دموکراتیک و آموزش مشارکتی و بحث و گفت‌وگو دعوت کند. نصب پوسترهای تبلیغی و تصاویر و نمادهای مناسب می‌تواند ساده‌ترین ابزار در

این زمینه باشد.

نتیجه گیری

در این مقاله تلاش کردیم تا تعریف، اهمیت، روش‌ها و گونه‌های «مباحثه» به منزله روشی برای تدریس در دانشگاه را بیان کنیم. همچنین برخی از پرسش‌ها درباره میزان و امکان تحقق عملی کاربست مباحثه به منزله روش آموزش دانشگاهی در ایران و در رشته‌های مختلف را بررسی کردیم. علاوه بر آن، برخی خط‌مشی‌ها و برنامه‌هایی را که می‌تواند در اشاعه و بسط مباحثه به منزله روش تدریس دانشگاهی در ایران کمک کند، اجمالاً شرح دادیم. متأسفانه مطالعات جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی دانشگاه در ایران هنوز آن مقدار بسط نیافته تا داده‌های تجربی و تحلیل‌های علمی کافی درباره چگونگی کاربرد روش «مباحثه» در دانشگاه‌های ایران بتوان بیش از آن چه گفتیم، مطرح نمود. از این‌رو، این بحث را بیش‌تر می‌توان پیشنهادی برای طرح موضوع در نظر گرفت و زمینه مطالعات گسترده‌تر در این باره را فراهم ساخت. همان‌طور که گفتیم، «مباحثه» روش اصلی آموزش حوزه‌های علمی دینی بوده است. از این‌رو، تجربه تاریخی انباشته ارزشمندی در ایران در این زمینه وجود دارد. شاید یکی از راه‌های شروع مطالعات علمی، شناسایی و تدوین این تجربه تاریخی باشد. بدون تردید، ما ناگزیر به سوی روش‌های مشارکتی‌تر در آموزش حرکت خواهیم کرد زیرا با مدرن‌تر شدن ساختارهای اجتماعی، تقاضای اجتماعی برای حضور بیش‌تر در تمام فعالیت‌ها از جمله آموزش و همچنین تمایل به بیان بیش‌تر خود، افزایش می‌یابد. از طرف دیگر، با توجه به ضرورت استقلال اقتصادی دانشگاه‌ها و مشتری‌محور شدن بازار آموزش عالی، ناگزیر، روش‌های آموزش دانشگاهی نیز باید دانشجو یا مشتری‌محور شود و به سوی مشارکت بیش‌تر دانشجو در کلاس درس تحول یابد. در کنار عوامل فوق، باید ناکامی و شکست روش‌های موجود در

آموزش علم به دانشجویان را هم در نظر بگیریم. به هر حال، نمی‌توان تا بی‌نهایت روش‌هایی را به کار بست که ناموفق بودن آن‌ها آشکار است. «مباحثه» یکی از بدیل‌ها و شاید بهترین آن‌ها برای جایگزینی روش‌های موجود باشد.

منابع

- Bourdieu, Pier. *Homo Academicus*. Trans. P. Collier. Cambridge: Plity Press, 1988.
- Bridge, D. *Education, Democracy, and Discussion*. Lanham, MD: University Press of America, 1988.
- Brookfield, S. D. & S. Preskill. *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. London: Open University, 1999.
- Dewey, J. *Democracy and Education*. Old Tappan, N.J: Macmillan, 1916.
- Freir, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1993.
- Freir, P. *Pedagogy of Hope*. New York. Continuum, 1994.
- Habermas, J. *The Theory of Communicative Action*, Vol.1, Reason and Rationalization of Society. Boston: Beacon Press, 1984.
- Lipman, M. *Thinking in Education*. Cambridge: CUP, 1991.
- Mercer, N. *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
- Rorrry, R. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1979.

- پوپر، کارل رایموند. اسطوره چارچوب: در دفاع از علم و عقلانیت. ترجمه علی پایا، تهران: طرح نو، ۱۳۷۶.

- شارع‌پور، محمود. «جامعه‌پذیری سیاسی»، فصلنامه فرهنگ عمومی. شماره ۱۸-۱۹، صص ۱۳۱-۱۳۶، ۱۳۷۸.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی