

آموزش به شیوه گفت‌وگو
ابزارها و فنون موردنیاز برای آموزش دموکراتیک در کلاس‌های درس

چاپ دوم

نوشته

استیون دیوید بروکفیلد

استیون پرسکیل

ترجمه

ملیحه راجی

ویراستار صوری: زهره خرمایی

صفحه‌آرا: جابر شیخ‌محمدی

۲ آموزش به شیوه گفت‌وگو

این ترجمه تقدیم می‌شود به تمام
استادان، مربیان و آموزگاران کشورم
به‌ویژه آنانی که خواهان پرورش
یادگیرندگانی مشارکت‌جو،
ژرف‌اندیش و نقادند.
م. راجی

فهرست

۹	یادداشت مترجم
۱۱	مقدمه‌ای بر چاپ دوم
۱۳	مقدمه‌ای بر چاپ اول
۱۶	سازمان‌دهی کتاب
۲۵	مخاطبان ما
۲۷	قدردانی
۲۸	نویسندگان کتاب
۳۳	فصل اول: گفت‌وگو در جامعه‌ای دموکراتیک
۳۷	خلط گفت‌وگو، گفت‌وشنود و مکالمه
۳۹	انتقادی کردن گفت‌وگو
۴۱	کار بست عادت‌های گفت‌وگویی دموکراتیک
۵۱	مبارزه برای دموکراسی از راه گفت‌وگو
۵۳	نتیجه‌گیری
۵۵	فصل دوم: چگونه گفت‌وگو به یادگیری کمک می‌کند و به کلاس‌های درس روح می‌بخشد
۵۵	پانزده امتیاز گفت‌وگو
۷۰	محدودیت‌های گفت‌وگو
۷۱	چرا استادان از گفت‌وگو مأیوس می‌شوند
۷۶	نتیجه‌گیری
۷۷	فصل سوم: آماده‌شدن برای گفت‌وگو
۷۸	تأمین دستیابی پیش از موقع و برابر به اطلاعات مربوط به موضوع

۶ آموزش به شیوه گفت‌وگو

- ۷۹ به‌کارگیری دروس برای شکل‌دادن به گفت‌وگوی دموکراتیک
- ۸۴ پرسش‌نامه رویداد انتقادآمیز را به‌کار گیرید
- ۸۷ کادر آموزشی را وادار سازید تا مشارکت خود در گفت‌وگو و التزام به آن را نشان دهد
- ۹۰ ایجاد و ابداع اصول اساسی برای گفت‌وگو
- ۹۳ دانشجویان را به پیش‌خوانی سازمان‌یافته و انتقادی وادار سازید
- ۹۶ روشن‌کردن انتظارات و اهداف
- ۹۸ نامه‌هایی به دانشجویان
- ۱۰۰ نتیجه‌گیری
- فصل چهارم: آغازکردن گفت‌وگو**
- ۱۰۱ اشتباه‌هایی که در شروع گفت‌وگو می‌توان از آن‌ها اجتناب کرد
- ۱۰۳ اعلام خط‌مشی گفت‌وگو در کلاس درس
- ۱۰۵ پرسش و پاسخ از کارهای مقدماتی
- ۱۱۲ یادآوری تجربه فراموش‌نشده
- ۱۱۴ گفتن داستان‌هایی از موقعیت‌های کاری
- ۱۱۷ حلقه گفت‌وگو: شنیدن تمام دیدگاه‌ها
- ۱۲۰ تضمین مشارکت از طریق کلاه پُر از نقل قول
- ۱۲۲ نتیجه‌گیری
- فصل پنجم: تداوم بحث و گفت‌وگو از طریق پرسشگری، گوش‌دادن و پاسخ‌دادن**
- ۱۲۵ پرسشگری
- ۱۳۰ گوش‌دادن
- ۱۳۶ پاسخ‌گویی
- ۱۴۰ اعمال گفت‌وگویی
- ۱۴۱ نتیجه‌گیری
- فصل ششم: تداوم گفت‌وگو از طریق گروه‌بندی خلاقانه**
- ۱۴۳ تغییر اندازه گروه
- ۱۴۷ راهبردهایی برای ارائه گزارش به کلاس
- ۱۴۹ جایگاه‌های دوار گروه کوچک

فهرست ۷

- ۱۵۴ تداوم گفت‌وگو با تقبل نقش‌های مختلف
- ۱۶۴ طراحی گفت‌وگو
- ۱۶۷ نتیجه‌گیری
- ۱۶۸ فصل هفتم: گفت‌وگو در کلاس‌هایی که به لحاظ فرهنگی متفاوت هستند
- ۱۷۲ تفاوت را ارج نهیم و به آن احترام بگذاریم
- ۱۸۴ جلوگیری از گفت‌وگوی نژادپرستانه
- ۱۸۶ پیوند طبقه و نژاد
- ۱۹۲ نتیجه‌گیری
- ۱۹۴ فصل هشتم: گفت‌وگو میان جنسیت‌های متفاوت
- ۱۹۵ چگونه جنسیت [شرایط] را پیچیده‌تر می‌سازد: چهار نوشته توصیفی
- ۱۹۷ درک الگوهای گفتار زنانه و مردانه
- ۲۰۳ رهیافتی فمینیستی به تعلیم و تربیت
- ۲۰۴ بسط و گسترش گفت‌وگوها با گنجاندن هر دو شیوه گفت‌وگوی مردانه و زنانه.
- ۲۱۴ نتیجه‌گیری
- ۲۱۶ فصل نهم: متعادل نگه‌داشتن آرای دانشجویان
- ۲۱۷ وقتی برخی از دانشجویان زیاد صحبت می‌کنند
- ۲۲۶ وقتی دانشجویان خیلی کم حرف می‌زنند
- ۲۳۳ واکنش در برابر سکوت دانشجو
- وقتی دانشجویان صحبت نمی‌کنند چه چیزی از خود می‌پرسید؟ فهرستی از پرسش‌هایی را
۲۳۹ که باید پرسیده شود تهیه کنید
- ۲۴۲ فصل دهم: متوازن ساختن آرای استادان
- ۲۴۳ وقتی استادان زیاد حرف می‌زنند
- ۲۴۵ چرا استادان زیاد صحبت می‌کنند؟
- ۲۵۱ وقتی استادان بسیار کم حرف می‌زنند
- ۲۵۱ چرا برخی از استادان بسیار کم حرف می‌زنند
- ۲۵۴ تعادل مناسب بین برتری و عدم حضور استاد

۸ آموزش به شیوه گفت‌وگو

۲۵۸	سه سناریوی توازن و عدم توازن [در گفت‌وگو]
۲۶۴	نتیجه‌گیری
۲۶۶	فصل یازدهم: پوی‌شناسی گفت‌وگوی آنلاین
۲۶۷	ساختار یک نمونه بارز از کلاس آنلاین
۲۷۱	به‌کار بستن روش چهار R در گفت‌وگوی آنلاین
۲۸۲	فصل دوازدهم: ایجاد شرایط برای گفت‌وگوی آنلاین
۲۸۵	برپایی گفت‌وگوی مشارکتی آنلاین
۲۹۳	سازمان‌دهی دوره گفت‌وگوی آنلاین
۲۹۶	نگرانی‌ها درباره آموزش و یادگیری آنلاین
۲۹۸	فصل سیزدهم: نحوه تأثیر نظریه در شیوه گفت‌وگو
۲۹۹	تحلیل ساختارگرا
۳۰۲	پساساختارگرایی
۳۰۶	تساهل سرکوبگر
۳۱۳	نتیجه‌گیری
۳۱۴	فصل چهاردهم: گروه‌های گفت‌وگو به مثابه آزمایشگاه‌های یادگیری دموکراتیک
۳۱۵	انحطاط حوزه عمومی
۳۱۶	احیای حوزه عمومی از طریق کنش ارتباطی
۳۱۹	اعتبار‌مندی‌های گفت‌وگو
۳۲۱	به‌کار بستن داعیه‌های اعتبار در گفت‌وگو
۳۲۳	نظریه گفتمان دموکراسی
۳۲۶	نتیجه‌گیری
۳۲۷	فصل پانزدهم: ارزیابی گفت‌وگو
۳۳۷	ارزیابی در حکم سپاس و قدردانی
۳۳۸	نتیجه‌گیری
۳۴۱	کتاب‌شناسی

یادداشت مترجم

نویسندگان این کتاب، هر دو، به جریان نوین فکری در آموزش بزرگسالان تعلق دارند. تأکید عمده این جریان فکری پرورش بزرگسالان توانمند و خود-گردان است؛ افرادی که خودشان بتوانند اهداف و ارزش‌های خود را تعیین کنند. اندیشمندان این جریان، برخلاف نظریه‌پردازان سنتی عرصه آموزش بزرگسالان همچون ملکم ناولز^۱ و سایرین که آموزش بزرگسالان را خطی-محور تلقی می‌کردند، به موقعیت یا زمینه یادگیری توجه نشان می‌دهند و بر این باورند که شرایط تأثیرگذار در یادگیری خود-گردان، به همان اندازه که تربیتی-آموزشی است، سیاسی نیز هست.

از نظر ایشان، پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه یادگیری در اواسط سده بیستم میلادی، از جمله پژوهش‌های ناولز که اساس نظریه‌های سنتی در آموزش بزرگسالان بوده است، به دلیل آن‌که با افراد سفیدپوست طبقه متوسط جامعه آمریکا بدون در نظر گرفتن تنوع و گونه‌گونی نژادی، جنسیتی، گروه‌های مختلف اجتماعی-اقتصادی انجام شده است، سوگیرانه است. پژوهش‌های اخیر شاهد حرکتی از رویکرد اثبات‌گرایانه و به‌دست‌دادن گام‌های صریح و مراحل مشخص در یادگیری به سوی فرایندی دیالکتیکی و درهم‌پیچیده است. عوامل متعددی، از جمله موقعیت یادگیری و به‌هم‌پیوستگی عوامل متعددی که انگیزه فرد را تحت تأثیر قرار داده و یادگیری او را تحت الشعاع قرار می‌دهند، در این پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند.

به دلیل اهمیت و نقش یادگیری در زندگی انسان‌ها، نظریه‌های یادگیری پیچیده‌تر و فراگیرتر شده‌اند. اشکال جدید فناوری در آموزش و یادگیری، همچون آموزش و یادگیری آنلاین، تغییرات بسیار مهمی را در عرصه آموزش بزرگسالان به وجود آورده است، به گونه‌ای که آموزش بزرگسالان بیش از پیش جای خود را به یادگیری بزرگسالان داده است. از این روی، آموزش رسمی تنها عرصه یادگیری نیست، بلکه یادگیری‌های اتفاقی و غیررسمی نیز نقش مهمی در تحول

فکری یادگیرندگان ایفا می‌کند. به نظر بروکفیلد و اندیشمندی که در این عرصه نوین قرار می‌گیرند، در یک فعالیت آموزشی - یادگیری مؤثر تمام شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند و هیچ فردی در آن دارای شناخت و بصیرت منحصر به فرد نیست و اختلاف و انتقاد جزء اجتناب‌ناپذیر و مطلوب این فرایند به‌شمار می‌رود. از این‌روی، روش گفت‌وشنود، مشارکت فعال یادگیرنده بزرگسال در آن و نقش استاد یا مربی در مقام تسهیلگر، که مشوق رشد و شکوفایی فردی در زمینه 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 نقادانه بروکفیلد است. این نوع آموزش مستلزم تلاش استادان یا مربیان برای کاوش و بررسی پیش‌فرض‌هایی است که شیوه تدریس آنان را تعیین می‌کند. نقد و بررسی این پیش‌فرض‌ها کاری نیست که به‌تنهایی از عهده 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: از منظر زندگی‌نامه خودنوشت استاد یا مربی در نقش یادگیرنده؛ از منظر دانشجویان؛ از خلال دریافت‌های همکارانی که در یک گروه آموزشی به‌سر می‌برند و نهایتاً از منظر متون و ادبیات فلسفه آموزشی - 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 فرزندانم، امیر سلیمان مهین بهزادی، که از سر 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 پژوهشکده اخلاق و تعلیم و تربیت که فرصت ترجمه 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 ۱۳۹۹

مقدمه‌ای بر چاپ دوم

پس از چاپ اول کتاب آموزش به شیوه گفت‌وگو در سال ۱۹۹۹، واکنش‌های بی‌وقفه‌ای در باب نکات مثبت و نکات جاافتاده 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 از قلم افتاده بود مدنظر قرار داده‌ایم. اولین مورد مربوط به انفجار یادگیری آنلاین در نخستین سال‌های سده ۲۱ میلادی است. در چاپ اول این کتاب، تلویحاً به این موضوع اشاره کردیم. اما با توجه به پیشرفت‌های انجام‌شده در این زمینه از سال ۱۹۹۹ به بعد، بی‌تردید آن بررسی‌ها کافی نبود. از این رو، فصول یازده و دوازده برای بررسی این پدیده 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 پویایی‌شناسی آن چندان متفاوت از گفت‌وگوهای رودررو نیست، حاکی از شیوه کارها و رهیافت‌های خاصی است که کاملاً مناسب فضای مجازی آنلاین است. فصل دوازدهم نشان می‌دهد که چگونه فضای آنلاین می‌تواند با شیوه آموزشی گفت‌وگو و شنود سازگار باشد. در این فصل، نحوه 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 از قلم افتاده است و خوانندگان متذکر شده‌اند بی‌توجهی به دیدگاه‌های نظری معاصر همچون ساختارگرایی و پساساختارگرایی و معناداری آن‌ها به منظور فهم و کاربری آموزش گفت‌وگو - مبناست. برای جبران این قصور، فصول سیزده و چهارده را نگاشته‌ایم. در این دو فصل، تعدادی از مفاهیم نظری مانند سرمایه فرهنگی، قدرت انضباطی، استادان در حکم داوران وضعیت

۱۲ آموزش به شیوه گفت‌وگو

طبیعی، رواداری سرکوبگرانه و نظریه گفتمان دموکراسی با توصیف شیوه کارها و فعالیت‌هایی که این آرای مختلف برمی‌انگیزند مورد بررسی قرار می‌گیرد.

اوت ۲۰۰۵

سنت پُل، مینیسوتا

آلبیورکری، نیومکزیکو

استیون بروکفیلد

استیون پرسکیل

مقدمه‌ای بر چاپ اول

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

ما دو نفر هنگامی که 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 اولیه ما نقش بارزی داشت، به دوستی مان پروبال بخشید. اما آنچه باعث حفظ این دوستی شد به زمانی برمی‌گردد که ما هر دو درباره تجربه 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 درباره مشکلاتی که هنگام کاربست روشی در کارمان با آن مواجه می‌شدیم پایان می‌گرفت.

در خلال این گفت‌وگوها غالباً از اشتیاق خود به داشتن کتابی حرف می‌زدیم که برای ما قابل استفاده 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 در باب گفت‌وگوهای هدایت‌شده خواهند گفت؟ (موضوعی که ما مکرراً و با شور و حرارت درباره آن صحبت می‌کردیم.)

به نظر 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». تصویری که در بدو امر سرسری و شوخی تلقی می‌شد، زمانی که استیون پرسکیل^۱

1. Stephen Preskill

شغلی را در دانشگاه نیومکزیکو در آلبوکرکی^۱ 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 به‌منزله مؤلفان همکار ایفای نقش کنیم کنجکاوای درباره چیزی بود که در نهایت 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 نحوه صحبت کردن دانشجویان در کلاس و حمایت از دموکراسی در جامعه نمی‌دیدند. چگونه می‌توانستیم به این اتهام پاسخ دهیم که گفت‌وگو نوعی ائتلاف وقت است که استادان را از انجام وظیفه اصلی‌شان، که انتقال محتوا به دانشجویان است، باز می‌دارد؟ توصیه ما درباره نحوه آماده کردن دانشجویان برای گفت‌وگو چیست؟ بهترین شیوه‌هایی که برای شروع گفت‌وگو و ادامه آن می‌شناختیم کدام بودند؟ انعطاف‌های خیلی خلاقانه‌ای که باید در نظر می‌گرفتیم تا مانع از رخنه تدریجی روزمرگی و احساس پوچی به گفت‌وگو شود کدام بودند؟ عواملی همچون نژاد، طبقه و جنسیت چه نقشی در گفت‌وگوها ایفا می‌کردند؟ برای این که 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 از دست داده باشند. برای بسیاری از دانشجویان، گفت‌وگو به‌ظاهر کاری سرگرم‌کننده برای پُر کردن وقت استاد یا برای استراحت دادن به او در نظر گرفته شده است.

دانشجویان اغلب ادعا می‌کنند که گفت‌وگوها تاکنون بسیار پرت بوده و ارتباط کمی با برنامه درسی آنان داشته است. برخی دیگر شکایت از این دارند که تجربه گفت‌وگو ناخوشایند است. برای تعداد اندکی از دانشجویان [گفت‌وگو] فرصتی برای اثبات تفوق و برتری‌شان است

1. Albuquerque New Mexico

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 به شیوه‌ای غیرنقدانه و ناآزموده، که صرفاً موجب بی‌آبرویی هرچه بیشتر این روش می‌شود، استفاده می‌کنند. همچنین، می‌دانیم استادانی که ملتزم به کار بست گفت‌وگو هستند و آن را از سرِ علاقه به کار می‌گیرند تحت فشار عوامل اقتصادی هستند. کالج‌ها بیش از پیش 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 نشان دادن این‌که چگونه می‌توانند بیش از پیش در خدمت مردم باشند، سودآوری و فایده‌مندی خود را به‌نمایش بگذارند. این باور که اندازه کلاس درس برابر با افزایش سوددهی یا حساسیت و تمایل بیشتر به گروه یا اجتماع است تیشه به ریشه آموزش گفت‌وگو - محور می‌زند.

این کتاب را می‌خواهیم برای کمک به مربیانی تقدیم کنیم که در تلاش‌اند تا به گفت‌وگو متعهد باقی بمانند. ما تلاش کرده‌ایم، تا آنجایی که می‌توانیم، کتابی مفید و مناسب ارائه دهیم. گرچه کاملاً به اهمیت اخلاقی، سیاسی و تربیتی گفت‌وگو معتقدیم، علاقه چندانی به وعظ شعارگونه نداریم. مایلیم که کتاب آموزش به شیوه گفت‌وگو سرشار از ایده‌ها، روش‌ها و نظرات قابل استفاده باشد. امیدواریم استادانی که تحت فشار گلیه‌های دانشجویان یا محدودیت‌های سازمانی قصد دست‌کشیدن از گفت‌وگو را دارند کتاب ما را بخوانند و التزام دوباره 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 زیرپا گذاشتن محتوا یا از دست دادن نظارت بر برنامه درسی با روش‌ها و فنونی که ما پیشنهاد می‌کنیم، [این شیوه 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. در واقع، تجربه 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 هنگامی که شاهد تجربه

همکاران خود هنگام به‌کارگیری این روش هستند احساس درگیری مسرت‌بخش، در گفت‌وگو، کنجکاوای 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. به‌جتهاتی، خود را بین این دو گروه به‌شمار می‌آوریم. بنابراین، این کتاب را برای خودمان و همچنین برای آنان نگاشته‌ایم.

سازمان‌دهی کتاب

قبل از این که 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 توجیحات 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 شیوه گفت‌وگو برای آموزش و یادگیری دارد می‌پردازد. در این فصل، پانزده ادعا درباره 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 از دست می‌دهند به‌پایان می‌رسد.

فصل سوم و چهارم کتاب به مراحل اولیه گفت‌وگو می‌پردازد. یکی از دلایلی که استادان دست از شیوه 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 درباره موضوع گفت‌وگو هستند. ما نشان می‌دهیم که استادان چگونه می‌توانند از سخنرانی برای نشان دادن 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، انتظارات و اهداف را به تدریج بسط و توسعه می‌دهند و به آن‌ها وضوح می‌بخشند. به جریان انداختن 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، به نظر ما، برای تشویق دانشجویان به گفت‌وگو مفید است در اختیار خوانندگان قرار می‌دهیم. همچنین، شیوه‌های متعددی برای تهیه گزارشی از مطالعات و نوشته‌های قبلی دانشجویان را پیشنهاد می‌کنیم.

فصل پنجم و ششم کتاب به نحوه حفظ و تداوم گفت‌وگو می‌پردازد. فصل پنجم کتاب به بررسی انواع پرسش‌هایی که استاد در گفت‌وگو طرح می‌کند و فایده و هدف هر یک از آن‌ها می‌پردازد. ما سه تمرین به منظور بهبود و پرورش گوش دادن دقیق دانشجویان پیشنهاد می‌کنیم و نیز سه شیوه برای این که استادان بتوانند پاسخ‌گوی تشریح‌مساعی دانشجویان باشند. فصل ششم به بررسی پویا شناسی تقسیم دانشجویان به گروه‌های کوچک می‌پردازد. ما راه‌های مختلفی را برای این که مباحث گروه‌های کوچک به کلاس بزرگ‌تر منتقل شود و از نو مطرح گردد پیشنهاد می‌کنیم و، برای هدایت گفت‌وگوهای کوچک گروهی، اشکال مختلفی را که به نظرمان مفید است ارائه می‌دهیم. این فصل با بررسی کوتاهی درباره این که چگونه ارتباط الکترونیکی (ایمیل) گفت‌وگوی کلاسی را بهتر می‌کند به پایان 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 به لحاظ فرهنگی متنوع هستند بحث و گفت‌وگو باید با احترام و حرمت گذاشتن به تفاوت‌ها آغاز شود. این که چگونه این امر رخ می‌دهد از طریق مجموعه‌ای از تمرین‌ها توضیح داده می‌شود. ما اشکال مختلفی از به‌تصویر کشیدن گفت‌وگو یا نمایشی کردن 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 طبقه متوسط و کارگر و باز نمود نامتناسب آن‌ها در گفت‌وگو به پایان می‌رسانیم. نویسنده

فصل هشتم کتاب دوست و همکارمان النی رولیس^۱ است که الگوهای گفتاری مردانه و زنانه در گفت‌وگو و نحوه ابراز آن را مورد توجه قرار می‌دهد. این فصل با ارائه چهار توصیف کوتاه که تعاملات پیچیده بین گفت‌وگو و جنسیت را روشن می‌سازد آغاز می‌شود. موضوعاتی چون اهمیت اذعان به مذاکره و گفت‌وگوی ارتباطی و مفاهیم و نقش تعلیم و تربیت فمینیستی تمرین‌های این فصل را تحت تأثیر قرار می‌دهند و این امر، در جای خود، به نقشی که جنسیت در شکل دادن به گفت‌وگوی ما با یکدیگر ایفا می‌کند وضوح می‌بخشد.

چگونه می‌توان آرای استادان و دانشجویان را به نوعی متوازن ساخت؟ همچنین، هنگامی که این آرا به شدت 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 پر حرف هستند و نیز برای به حرف درآوردن دانشجویانی که علاقه‌ای به مشارکت ندارند ارائه می‌دهیم. فصل دهم به بررسی نحوه حفظ و توازن نظرها و آرای رهبر یا گرداننده [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 درباره مداخله بسیار زیاد، کم، درست و به موقع استاد در گفت‌وگو و این که در هر یک از این سه حالت چه اتفاقی می‌افتد به پایان 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،^۲ پاسخ‌گویی،^۳ احترام^۴ و ارتباطات^۵ را شرح می‌دهیم. فصل دوازدهم به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه می‌توانیم شرایطی را برای گفت‌وگوی مؤثر که مشارکتی، اندیشمندانه و منضبط باشد ایجاد کنیم. در این فصل، به بررسی این موضوع

-
1. Eleni Raulis
 2. Research
 3. Responsiveness
 4. Respect
 5. Relationship

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 از منظر دیدگاه‌های نظری مختلف مورد بررسی قرار می‌دهد. فصل سیزدهم سه دیدگاه ساختارگرایی، پساساختارگرایی و تساهل سرکوبگرانه را که برای نحوه اجرای گفت‌وگو دارای استلزامات قابل توجهی هستند بررسی می‌کند.

ما از هر یک از این دیدگاه‌ها خطوطی کلی به دست می‌دهیم و آن‌گاه به بررسی تأثیر آن‌ها در شیوه کار هدایت‌کنندگان گفت‌وگو می‌پردازیم. فصل چهاردهم این کتاب، به تفصیل، به بررسی آثار یورگن هابرماس، نظریه پرداز انتقادی آلمانی، می‌پردازد.

هابرماس معتقد است که یک جامعه، بنابر میزان به‌کارگیری گفت‌وگو برای تصمیم‌گیری در باب مسائلی که زندگی اعضای آن جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد، کم‌وبیش دموکراتیک است. آرای او در باب کنش ارتباطی را مورد بررسی قرار می‌دهیم، آنچه را او «دعایه‌های اعتبار در گفت‌وگو» می‌نامد به کار می‌بندیم و، برای داوری درباره این‌که آیا دموکراتیک رفتار می‌کنیم یا نه، معیارهای گفت‌وگو را به کار می‌گیریم.

در فصل پانزدهم، به این پرسش غامض که چگونه گفت‌وگو را مورد ارزیابی قرار دهیم می‌پردازیم. ما مخالف تحمیل هرگونه تفاهم‌نامه ارزیابانه عینی و استاندارد شده هستیم. بر این باوریم که چنین رویکردی بافشارمندی اغلب گفت‌وگوهای کلاسی را نادیده می‌گیرد. در عوض، ترجیح می‌دهیم که ارزشیابی‌ها را براساس ذهنیت‌های متعدد دریافت‌های دانشجویان قرار دهیم. برای بررسی نحوه ضبط و ثبت این دریافت‌ها از ابزارهایی چون بازرسی‌ها و گزارش‌های گفت‌وگو، پورتفولیوی (کارنامه) دوره و فرم‌های ارزیابی اجباری استفاده می‌کنیم. این کتاب با پیشنهادهایی درباره 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 علاقه شما به آزمودن برخی از شیوه‌های موجود در آن با تردیدهایی کلیشه‌ای در باب واقع‌بینانه بودن آن‌ها مواجه می‌شود. دوست داریم این تردیدها را بپذیریم و دیدگاه‌های خود را درباره آن‌ها ارائه دهیم.

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

آن دسته از استادانی که معتقدند مطالب درسی ای 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 دغدغه مشترکی داریم. ما دوست داریم که دانشجویانمان به‌شکل جدی درگیر آرا و اطلاعاتی شوند که به‌نظر ما مهم هستند. در واقع، 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 گوش دادن 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، مطالعه آزاد، ویدئو، خوانش عمیق و هر روش دیگری که دانشجویان را به یادگیری وامی دارد استفاده می‌کنیم. ما معتقدیم که برای به‌کارگرفتن بدن و ذهن باید نهضتی جنبشی^۱ در کلاس‌های درس معمول گردد. به‌نظر ما، هر چیزی، تاجایی که 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 ارائه 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 این که گاهی