

## کلاس‌های درس دانشگاهی به مثابه ارتباطات عقلانی

### نقد کتاب روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی:

#### تجربه زیسته استادان دانشگاه

غلامرضا آذری\*

#### چکیده

کلاس‌های درس دانشگاهی و تجربه زیسته استادان دانشگاه در آن همواره دغدغه مهم بسیاری از نظام‌های دانشگاهی، آموزشی، و تربیتی ایران و سایر نقاط دنیا بوده است. ضرورت و اهمیت پرداختن به فضای کلاس درس قلمرو ارزش‌مندی است که می‌تواند چالش‌های گوناگونی را برای کارشناسان و مدیران آموزش به‌وجود آورد. از این‌رو، در مقاله حاضر سعی شده تا کتاب *روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی: تجربه زیسته استادان دانشگاه* که به کوشش عباس کاظمی از سوی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی در سال ۱۳۹۶ به چاپ رسیده است با دقت و به دور از هرگونه سوگیری و تمرکز بر نگاه توصیفی - تحلیلی موردنقد و ارزیابی قرار گیرد تا ضمن شناسایی نقاط قوت و ضعف آن به کاربردی‌تر شدن این اثر برای چاپ‌های بعدی توجه شود. نخست، اثر و کوشش‌گر آن معرفی و سپس کتاب در دو زمینه شکلی و محتوایی نقد شده است. در انتها نقد رویکرد ارتباطات عقلانی به مثابه مجرای ارتباطی برای کلاس درس در نظر آمده با این استدلال که می‌تواند نگاهی عمیق‌تر به فرایند آموزش باشد. در پایان، پس از نتیجه‌گیری، پیشنهادهایی به منظور رفع کاستی‌های اثر ارائه شده است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش اثربخش، ارتباطات عقلانی، ارتباطات علمی، اصل همکاری، تجربه زیسته، کلاس درس.

---

\* عضو هیئت علمی دانشکده علوم ارتباطات و مطالعات رسانه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی  
azarigh2012@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۱۶، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۰۴

## ۱. مقدمه

کتاب *روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی: تجربه زیسته استادان دانشگاه* که به کوشش عباس کاظمی در بهار ۱۳۹۶ از سوی انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری؛ به زیور طبع آراسته شده است، مجموعه‌ای از شانزده سخن‌رانی است که همگی با تمرکز بر تجربه زیسته استادان کلاس‌های درس دانشگاهی ارائه شده است. پرسش‌های اساسی که سخن‌ران‌ها، سخن‌رانی‌ها در پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری ارائه شده است، حول و حوش آن به سخن‌وری پرداخته‌اند از این قرار هستند: «تجربه زیسته استاد از کلاس‌های درس دانشگاه با عنایت به تجربه دوران دانشجویی‌شان چه بوده است؟ آیا کلاس‌های درس در گذشته مسائل کم‌تری از حال داشتند؟ چگونه می‌شود مسائل و مشکلات فرهنگی و اجتماعی و آموزش کلاس درس را فهرست کرد؟» البته، برای فهم گوناگونی‌های کلاس درس از استادان سه دانشگاه دولتی، آزاد اسلامی، و علمی کاربردی در این مجموعه سخن‌رانی‌ها دعوت شد. کتاب دارای یک دیباچه و یک مقدمه، شانزده متن سخن‌رانی و نمایه است. کتاب فاقد «واژه‌نامه تخصصی» بوده و نمایه فقط «موضوعی» است و فهرست «اسامی خاص و عام» را در بر نمی‌گیرد. ویراستار کتاب: سمیه سیاه‌پشت، طرح جلد: هاجر قربانی، چاپ اول: بهار ۱۳۹۶، تیراژ: ۷۰۰ جلد، قیمت ۲۳۰۰ تومان، ۴۶۳ صفحه.

در ادامه مشخصات کتاب به بحث اصلی مقاله می‌پردازیم. مسائل و دغدغه‌های آموزش حرفه‌ای (professional education) کلاس‌های درس دانشگاهی از دیرباز، چه قبل از انقلاب و چه بعد از انقلاب، مورد توجه استادان و صاحب‌نظران حوزه‌های مختلف آموزشی و پژوهشی بوده است<sup>۱</sup> (بنگرید به امیر هوشمند ۱۳۲۸؛ صدیق ۱۳۳۲؛ هوشیار ۱۳۲۷؛ صفوی ۱۳۷۲؛ سیف ۱۳۶۳). این مسائل و دغدغه‌ها از آن هنگامی مورد توجه قرار گرفت و اهمیت اساسی پیدا کرد که مسئله یادگیری (learning) و تجربه عملی (practical experience) برای استادان کلاس‌های درس ضرورت کانونی پیدا کرد. اما آنچه در این گستره به‌عنوان نقطه عطف مدنظر همگی استادان بوده «نظام استاد شاگردی» به‌مثابه رابطه‌ای هم‌دلانه (empathic relationship)، عمیق و عاطفی (affective) است که همواره در گرو ارتباطات عقلانی (rational communication) به‌منزله حلقه مفقوده قرار داشته که در نظام آموزشی ما بسیار کم به آن پرداخته شده است و این دو دلیل اصلی دارد:

الف) توجه صرف نهادها، سازمان‌ها، و تشکیلات دولتی به مدرک تحصیلی و ب) نبود شغل هماهنگ و مناسب برای فرد دانش‌آموخته دانشگاهی. اگر این دو دلیل منطقی و به‌جا

را از میان سایر دلایل دیگر، محوری‌تر قلمداد کنیم، اهمیت و ضرورت وجود «ارتباطات عقلانی» در مسیر حرفه‌ای و تکوینی کلاس‌های درس دانشگاهی، روشن‌تر خواهد شد. این همان بحثی است که اگر کتاب *روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی* در چهارچوب تجربه زیسته استادان دانشگاه به آن تمرکز می‌کرد، به یقین، نوع سخن‌رانی‌ها و حتی انتخاب استادان بسیار «تخصصی و فنی‌تر» می‌شد. در هر حال، نویسنده می‌کوشد تا این کتاب را که به کوشش یکی از متخصصان و فعالان عرصه مطالعات فرهنگی (cultural studies) در داخل کشور و در انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی تهیه شده، موردنقد و ارزیابی قرار دهد تا ضمن معرفی موارد و نقاط قوت و ضعف کتاب و ارائه پیشنهادهای اصلاحی، در صورت امکان راهنمایی برای خوانندگان و توصیه‌هایی برای رفع کاستی‌ها و بهبود و طرح بهتر و تخصصی‌تر کتاب باشد.

همان‌طور که می‌دانیم برای نقد و بررسی کتاب حاضر از شیوه توصیفی - تحلیلی استفاده شده و از آن طریق به طرح جُستارهای مقاله و نیز مطالعه و تحلیل ساختار و نقد درونی اثر پرداخته می‌شود. از دلایل انتخاب این اثر برای نقد و بررسی می‌توان به دو نکته مهم اشاره کرد: الف) این کتاب مورد بررسی از معدود آثار چاپ شده در حوزه تجربه شفاهی کلاس‌های درس استادان دانشگاهی ایران است و ب) این که اثر حاضر از جمله کتاب‌های منتخب شورای بررسی متن‌ها و کتاب‌های علوم اجتماعی بوده و به‌عنوان اثری قابل تأمل مورد توجه اعضای شورا قرار گرفته است.

## ۲. معرفی اثر

پیش از نقد کتاب لازم است که این اثر مورد بررسی را به لحاظ ظاهر [شکل] (form) و محتوا<sup>۱</sup> (content) در چهارچوبی قابل تأمل به معرفی گذاریم. موضوع کتاب به‌صراحت روشن‌کننده طرح جلد، محتوا، و انتخاب جُستارهای سخن‌رانی‌هاست.<sup>۲</sup> در زیر به معرفی تخصصی‌تر کتاب می‌پردازیم.

## ۳. توصیف شکلی اثر

نام کتاب: *روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی: تجربه زیسته استادان دانشگاه؛ به کوشش: عباس کاظمی، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، نوع جلد: کاغذی؛ قطع کتاب: وزیری کوچک، تعداد صفحات: ۴۶۳ صفحه. کوشش‌گر محترم کتاب*

را در شانزده متن سخن‌رانی با تجربه‌های شفاهی (oral experiences) سازمان داده است. واژه‌نامه توصیفی یا فنی ندارد، نمایه موضوعی: دارد، نمایه اسامی: ندارد، ویراستار: سمیه سیاه‌پشت، طرح جلد: هاجر قربانی، چاپ اول: بهار ۱۳۹۶، تیراژ: ۷۰۰ جلد، قیمت: ۲۳۰۰۰ تومان، صفحه‌آرایی: ساده، زیرنویس، و توضیحات: ندارد. عنوان‌ها و فصل‌ها عبارت است از: دیباچه پژوهشکده، مقدمه، عباس کاظمی، زندگی‌کردن کلاس درس / مقصود فراست‌خواه، یادگیری و ماهیت ناسازگار کلاس درس / حسین ابراهیم‌آبادی، تاریخ کلاس درس در ایران پیشامدرن / اسمعیل خلیلی، ایده‌هایی درباره آموزش و پرورش عصر جدید در ایران / اسمعیل خلیلی، تجربه کلاس‌داری / پرویز اجلالی، مسئله تدریس؛ بازخوانی تجربه دانشجویی در فرانسه و آلمان سال‌های دور / منوچهر آشتیانی، دانشگاه آموزش‌پژوه / محمود مهرمحمدی، تعلیم دین در نظام‌های آموزشی براساس تجربه فرانسه / سارا شریعتی، تجربه زیسته در کلاس‌های هنر، تجربه زیسته آموزش هنر / کیوان علی‌محمدی، تجربه یک عمر تدریس در دانشگاه آزاد اسلامی / حسین علی‌نوذری، تجربه «آن» در کلاس درس / رحیم خستو، تجربه زیسته کلاس در دانشگاه علمی کاربردی / زهرا روزی بیدگلی، تجربه تدریس در دانشگاه جامع علمی کاربردی / فرزانه زُخلی، تجربه تدریس در دانشگاه جامع علمی کاربردی / مسعود کیان، تجربه زیسته تدریس در آلمان و ایران / ابراهیم توفیق و نمایه فهرست مندرجات کتاب و عنوان‌های جداگانه را در بر می‌گیرند. در پایان کتاب هیچ‌گونه منابع یا مأخذ تکمیلی به‌صورت تفکیکی برای فصل‌ها معرفی نشده است! در برخی از فصل‌ها در حد دو یا سه واژه تخصصی که به‌نظر می‌رسد در بیان یا کلام شخص سخن‌ران ارائه شده و به‌صورت پانوشت چیده شده است و البته، کوشش‌گر محترم در این زمینه به‌ویژه گسترش محتوایی مفاهیم (content extension of concepts) یا اصطلاح‌شناسی تخصصی (special terminology) تلاش چشم‌گیر و قابل‌استنادی را به‌کار بسته‌اند! چنان‌که خوانندگان گرامی و متخصص فضای آموزش علمی در کشور عنایت دارند، انتشار چنین کتاب‌هایی که برآمده از سخن‌رانی، میزگرد، یا نشست تخصصی هستند، نیازمند تدقیق، بازنگری و ارائه موضع فرد متخصص و بازخوانی حرفه‌ای اثرش یا کلامش پس از چندین بار و سپس انتشار آن است.<sup>۳</sup>

#### ۴. خلاصه محتوایی اثر

در سخن‌رانی اول، با موضوع زندگی‌کردن کلاس درس مقصود فراست‌خواه (عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی) کلاس درس را «مسئله‌مند» می‌داند و

آن را در عنوان‌های گونه‌شناسانه شخصی نظیر سازه اجتماعی، فضا، موقعیت‌ها، محیط، وضعیت، رویکرد، زنجیره، تجربه، سیستم، و میدان مبادله طرح کرده‌اند و سپس «پرسش و پاسخ» (که در اغلب سخن‌رانی‌ها در پایان بحث سخن‌ران که برآمده جُستارهای اوست و از «یک یا دو سه» کارشناس تشکیل شده آغاز و به انجام می‌رسد) ارائه می‌شود. آنچه از محتوای این سخن‌رانی برمی‌آید پراکندگی جُستارها و بی‌ربط‌بودن خیلی از مفاهیم با یک‌دیگر است. برای مثال، کلاس حاوی موقعیت‌ها (کاظمی ۱۳۹۶: ۱۷) یا کلاس به‌مثابه موقعیت (همان: ۲۱). یعنی تنیده‌شدن «مفاهیم درهم» بدون توجه به کاربرد حرفه‌ای آن‌ها در گسترش جُستارهای آموزشی کلان و خُرد.<sup>۴</sup>

در سخن‌رانی دوم، با موضوع «یادگیری و ماهیت ناسازگار کلاس درس»، حسین ابراهیم‌آبادی (عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی). کلاس درس را امری «مصنوعی و انسان ساخته» می‌پندارند و به‌تعبیری «مجازی‌بودن کلاس درس» را مورد تأکید قرار می‌دهند. او کلاس درس را ذیل نگاهی تاریخی به بازبینی فراخوانده و از عنوان‌های تغییرات آموزش عالی، مقایسه کلاس‌های سستی و وب‌محور، دانشجویان باهوش درس نخوان و ویژگی‌های استاد با توضیح‌های کاربردی به گسترش بحث پرداخته است. سپس «پرسش و پاسخ». آنچه در این قسمت توجه را جلب می‌کند مدعای پرسش‌گر محترم جناب آقای خلیلی است که تصریح کرده‌اند: ما کلمه «کلاس درس» را نیز برای واژه انگلیسی آن (class room) برگزیده‌ایم! و در واژگان لاتین، آلمانی، و فرانسه معادلی برای آن نداریم.<sup>۵</sup>

در سخن‌رانی سوم، با موضوع «تاریخ کلاس درس در ایران پیشامُدرن»، اسماعیل خلیلی (همکار پژوهشی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی) که در این کتاب دو سخن‌رانی متفاوت را ارائه کردند، و چرایی آن را کوشش‌گر محترم در مقدمه در توضیح روشن‌سازانه برگزاری هر دو سخن‌رانی تصریح نکرده‌اند! کلاس درس را به تحول تاریخی مدرسه در ایران تا دانشگاه درجه‌بندی کرده و از عنوان‌هایی نظیر آموزش در زمان مادها، آموزش و پرورش در دورهٔ هخامنشیان، مدارس یونان، مدارس عالی، آموزش و پرورش در دورهٔ سلوکیان، جندی شاپور، و سنت جُستارهایی بهره برده‌اند که به‌نظر می‌رسد بیش‌تر تکرار تاریخ و پراکندگی دوره‌ها را مدنظر قرار داده‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». در این قسمت هم بیش‌تر توجه خواننده به جهت‌گیری نظری روی افراد و شخصیت‌ها و سیر تاریخی آموزش و کلی‌گویی و در بخشی هم تمرکز بر نگاه سخن‌ران موردنظر واقع شده است و هیچ ربطی به موضوع کتاب ندارد.

در سخن‌رانی چهارم، با موضوع «ایده‌هایی درباره آموزش و پرورش عصر جدید در ایران»، اسماعیل خلیلی (که پیش‌تر معرفی شدند) به طرح ایده‌هایی کلی درباره آموزش و پرورش عصر جدید در ایران پرداخته‌اند. او با طرح دیدگاه‌های کسروی، طباطبایی، شایگان به تحلیل آموزش نوین ایران معاصر روی می‌آورد و با عنوان‌هایی مانند ویژگی‌های آموزش و پرورش ایران پیش از ورود مدرسه، لحظه رشدیه، رابطه بازار با مدرسه علمیه، نسبت فرد و جامعه، انجمن خانه و مدرسه، سبک آموزش و پرورش و سه‌گانه زبان به شرح و بسط جستارهای موردنظرشان پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». در این قسمت هم سخن‌ران محترم به «قاب و ساختار منطقی آموزش و پرورش» پای‌بند هستند و تلقی فوکوی و نقد آموزش و پرورش را مدنظر قرار داده‌اند و نه تأیید آن را و بر این ادعا تأکید ورزیده‌اند که در ایران فلسفه آموزش و پرورش در عمل وجود ندارد و بیش‌تر با «ذهن ایرانی» خود خواسته و هرچه خواسته مواجه هستیم (همان: ۱۲۴).

در سخن‌رانی پنجم، با موضوع «تجربه کلاس‌داری»، پرویز اجلالی (مدیر گروه جامعه‌شناسی فیلم و سینمای انجمن جامعه‌شناسی ایران) به تجربه زیسته جستارهایی نظیر اداره کلاس، سلطه انتقال حفظیات بر انتقال دانش، مشکلات تدریس آموزش علوم اجتماعی، افول نظام آموزشی دبیرستان، ضرورت یادگیری تاریخ و ادبیات، نحوه حضور در کلاس درس، شرایط بیرونی کلاس، سخت‌گیری در کلاس پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». در این قسمت سخن‌ران گرامی «کلاس درس» را بسیار خاص و شغل استادی را خیلی قاعده‌مند پنداشته‌اند. مدرک‌خواهی را درمقابل بی‌کاری قلمداد کرده و سعی دارد از نظام آموزشی صحیح به یک وضعیت اثرگذار پرورشی برسد که مقدمات آن را کلاس درس خوب فراهم می‌کند. او بر این باور تأکید ورزیده که کلاس آموزشی خوب در تدریس دروسی نظیر تاریخ، زبان خارجی، ادبیات فارسی، حتی املا را سرلوحه کار خود قرار می‌دهد که تاحدودی با موضوع کتاب هماهنگ است (همان: ۱۴۰).

در سخن‌رانی ششم، با موضوع «مسئله تدریس: بازخوانی تجربه دانشجویی در فرانسه و آلمان سال‌های دور»، منوچهر آشتیانی (استاد و پژوهش‌گر علوم اجتماعی) به طرح موضوع‌هایی مانند نقش استاد، عمده فکری یا سازنده فرهنگ، اضلاع تدریس، کارکردهای دانشگاه پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». در این قسمت سخن‌ران محترم به مقایسه و تاحدودی بازخوانی تجربه دانشجویی اکتفا کرده و کم‌تر وارد موارد جدی‌تر شده و به‌نظر می‌رسد یکی از دلایل آن کهولت سن و نبودن در فضای تدریس کلاس‌های درس و

آموزش و تجربه کنونی آن باشد. البته سخن‌ران گرامی در هردو فضای ایرانی و خارجی از تجربه‌های ناب و جالبی به بحث و نظر پرداخته است و مشکلات استاد و دانشجو را نقطه کانونی می‌داند و این با موضوع کتاب هم‌خوانی دارد (همان: ۱۶۹-۱۷۹).

در سخن‌رانی هفتم، با موضوع «دانشگاه آموزش پژوه»، محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تدریس مدرس) به طرح موضوع‌هایی نظیر تجربه شخصی، آموزش پژوهی، و کیفیت تدریس پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». در این قسمت سخن‌ران محترم «آموزش پژوهی» را محور اصلی پیشرفت فرهنگی و آموزشی قلمداد کرده است. از نظر او دانش پژوهی رکن اصلی دانشگاه آموزش پژوه است و برون‌داد آن تولید دانش آگاهی‌بخش در همه سطوح آموزش عالی است. از دیدگاه وی در سطح آموزش عالی فقط «تخصص‌گرایی» شرط نیست، بلکه استاد می‌تواند کلاس درس را ابداع کند و در نتیجه به امتیازهای خاص دست یابد. همان‌طور که از دیدگاه‌های این سخن‌ران برمی‌آید آموزش محدود به برهه تاریخی خاصی نیست و گستره‌ای وسیع را در بر می‌گیرد. نقد جدی بر این بحث همین نگاه وسیع و کل‌گراست که سخن‌ران را از بسیاری عوامل مهم و اثرگذار بر آموزش عالی برحذر می‌دارد (همان: ۲۰۴-۲۰۸).

در سخن‌رانی هشتم، با موضوع «تعلیم دین در نظام‌های آموزشی براساس تجربه فرانسه»، سارا شریعتی (عضو هیئت علمی دانشگاه تهران) به طرح موضوع‌هایی مانند الگوی آموزش دین در غرب، نظام‌های آموزش دین در ایران و فرانسه، دین در دو معنا، دین در قانون اساسی فرانسه، آموزش دین در ایران بعد از انقلاب، مقایسه دو الگو براساس مفهوم دین و فرهنگ، خوانش دوباره از منابع فرهنگی پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». در این قسمت سخن‌ران محترم به مقایسه تحلیلی تجربه‌های فرانسه و ایران در «مفهوم‌شناسی دین» و درک متفاوت از آن تمرکز کرده است. نگاه سخن‌ران در سراسر بحث جامعه‌شناختی است و تمایز هنر و دین کانون توجه او و لایک‌بودن دین در فرانسه و دینی‌بودن در ایران و بستر آموزشی آن جان کلام او را تشکیل می‌دهد و این نحوه رویارویی با این دو نوع پی‌آمد نقطه مرکزی بسیاری از جستارها و دیدگاه‌های سخن‌ران است. در نهایت سخن‌ران «هنر» و آشنایی با آن را حلقه مفقوده آموزش عالی در ایران تلقی کرده که جوامعی چون فرانسه سال‌ها از شناخت درست و صحیح آن بهره‌مند بوده‌اند و این ربط زیادی به موضوع کتاب ندارد (همان: ۲۶۲).

در سخن‌رانی نهم، با موضوع «تجربه زیسته در کلاس‌های هنر»، ساسان فاطمی (عضو هیئت علمی دانشگاه تهران) به طرح موضوع‌هایی نظیر دوگانگی در هدف،

نظم‌گریزی، پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». در این قسمت سخن‌ران محترم که از استادان دانشگاه هنر است، و وضعیت این دانشگاه را به واکاوی گذاشته و دغدغه اصلی او جستارهای نظری و رویکرد عملی به فضای آموزش هنر است. ایشان عامل اصلی بسیاری از مشکلات را در «نظم‌گریزی» دانشجویان هنر می‌داند و بر این باور است که دانشجویان ایرانی ضعیف هستند، به‌خصوص در حوزه‌های علوم انسانی و هنر. به‌نظر می‌رسد که این سخن‌رانی هم بسیار کلی و بیش‌تر توأم با دغدغه‌ها و نظرهای شخصی سخن‌ران هم‌راه است و اغلب مثال‌ها و نمونه‌ها نیز بدیهی و آشکار هستند (همان: ۲۶۶-۲۷۱).

در سخن‌رانی دهم، با موضوع «تجربه زیسته آموزش هنر»، کیوان علی‌محمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تهران) به طرح موضوع‌هایی مانند آموزش و پرورش بیمار، هنرمند یا پژوهش‌گر، تفاوت آموزش سنتی و مدرن، متغیرهای مؤثر در دانشجویان، تفاوت دانشگاه آزاد و دولتی و فضای مجازی می‌پردازد و در پایان هیچ «پرسش و پاسخی» وجود ندارد! در این قسمت سخن‌ران محترم که از استادان هنر دانشگاه تهران است بر این باور اصرار می‌ورزد که «کلاس درس» به‌هیچ‌وجه «قلب دانشگاه» نیست! از نظر او دانشگاه به کارهای علمی و آثار هنری استادان اهمیتی نمی‌دهد و ارزیابی‌ها را فقط به تدریس و تولید محتوای مقاله محدود کرده است. این سخن‌رانی بیش‌تر به حواشی تمرکز دارد تا اصل موضوع. گاهی به «ساختار» بدون توجه به «مقدمه» می‌پردازد و زمانی محتوا را عامل بسیاری از مشکلات برمی‌شمرد (همان: ۲۸۳-۲۸۸).

در سخن‌رانی یازدهم، با موضوع «تجربه یک عمر تدریس در دانشگاه آزاد اسلامی»، حسین علی‌نوذری (عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی) به طرح موضوع‌هایی نظیر کیفیت تحصیل در مسیر فهقرا، نوستالژی ورود به دانشگاه، آموزش تحقیق بنیاد، عوامل افت کیفیت، امامزاده آموزش، شیوه سنتی تدریس، تعامل استاد و دانشجو، کلاس درس به‌مثابه حوزه عمومی، فضای آموزشی، مقایسه دو نهاد آموزش عالی و ناقوس مرگ استاد پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». در این قسمت سخن‌ران محترم که از استادان با سابقه دانشگاه آزاد اسلامی است با نگاهی به اکمال «انتقادی» به کاهش کیفیت آموزش دانشگاهی در مقایسه‌ای توصیفی و توجه به مثال‌های کاربردی تمرکز می‌کند. ایشان ناهم‌خوانی رشته‌ای از دوره کارشناسی به کارشناسی ارشد و کم‌سوادی افراد به ظاهر متخصص را دو عامل کلیدی ضعف این نهاد دانشگاهی ذکر می‌کند. آنچه ماحصل بحث این سخن‌ران است، رابطه انتقاد و انتقادپذیری بر وضعیت آموزشی دانشگاه‌هاست که باید به‌طور جدی مطمح نظر قرار گیرد. درس گفتارها و منابع به روز باشند و استاد به موضوعی که تدریس



می‌کند احاطه کامل داشته باشد و منابع را به‌جا و درست معرفی کند. این سخن‌رانی با موضوع کتاب هماهنگی زیادی دارد (همان: ۲۹۷-۳۳۱).

در سخن‌رانی دوازدهم، با موضوع «تجربهٔ آن» در کلاس درس، رحیم خسستو (عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی) به طرح موضوع‌هایی مانند مهم‌ترین جلسهٔ کلاس، گفت‌وگوی متن‌محور، سری‌دوزی عنوان دکتر، ارزیابی استاد، و اخلاق معلمی پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». این سخن‌ران بیش‌تر به نقش تعامل و گفت‌وگو بین استاد و دانشجو تأکید کرده و در این زمینه نظارت استاد را بسیار اثرگذار تلقی می‌کند. این سخن‌رانی اغلب به توضیح وضعیت موجود توجه داشته و کم‌تر به پی‌آمدهای حرفه‌ای و تخصصی - آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی تمرکز می‌کند. نکتهٔ آخر این‌که محور نگاه سخن‌ران تربیت دانشجو مبتنی بر «حال خوب» استاد است! که به‌نظر گنگ و نامفهوم بیان شده است (همان: ۳۵۰-۳۵۱).

در سخن‌رانی سیزدهم، با موضوع «تجربهٔ زیستهٔ کلاس در دانشگاه علمی کاربردی»، زهرا روزی بیدگلی (مدرس دانشگاه جامع علمی کاربردی) به طرح موضوع‌هایی نظیر نگاه تحقیرآمیز به دانشگاه علمی کاربردی، دسته‌بندی دانشجویان، جزوه یا کتاب، ماهیت دانشگاه، کار جمعی دانشجویی، رابطهٔ استاد و دانشجو پرداخته‌اند و در پایان هیچ «پرسش و پاسخی» وجود ندارد! به‌نظر می‌آید که این سخن‌ران در کل به ارتقای سطح مهارت در کلاس‌های درس توجه داشته و کم‌تر به کاربردی‌کردن «سطح تجربه» و «باورپذیری آن» در بین دانشجویان اعتقاد دارد. از نظر سخن‌ران مراکز علمی کاربردی تعدد دارند و درحقیقت رکن اجرایی و سیستمی آموزش هستند. ایراد اصلی بر این سخن‌ران عدم انسجام و یک‌پارچگی مطالب است.

در سخن‌رانی چهاردهم، با موضوع «تجربهٔ تدریس در دانشگاه جامع علمی کاربردی»، فرزانه زحلی (مدرس دانشگاه جامع علمی کاربردی) به طرح موضوع‌هایی مانند استاد یا مادر، ارزش‌یابی ظالمانه، تعامل احساسی دانشجو و استاد، ناهم‌گونی کلاس و خبرگی در تدریس، تفاوت کلاس دیروز با امروز، تغییر ارزش‌ها پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». به‌نظر می‌رسد که این سخن‌رانی اغلب به تجربهٔ حسی و اخلاقی درکنار تجربهٔ علمی توجه دارد و در آن «ناهم‌گونی» به‌عنوان مفهوم کلیدی مدنظر سخن‌ران نقشی مهم در عقب‌افتادگی کلاس درس ایفا کرده است. از دیدگاه سخن‌ران دانشگاه علمی کاربردی هم سازمانی خصوصی بوده (چون هر شخص حقیقی می‌تواند آن را تأسیس کند!) و هم نهادی دولتی با حضور شخصیت‌های حقوقی است،

مثل صداوسیما. از این نظر، چنین دانشگاهی نمی‌تواند حضوری وسیع و اثرگذار برای پیشرفت‌های علمی داشته باشد! کلی‌گویی و ابهام در مواضع از جمله انتقادهای اساسی به این سخن‌رانی است.

در سخن‌رانی پانزدهم، با موضوع «تجربه تدریس در دانشگاه جامع علمی کاربردی»، مسعود کیان (مدرس دانشگاه جامع علمی کاربردی) به طرح موضوع‌هایی نظیر سوء‌هاضمه‌های علمی، جایگاه استاد از دیروز تا امروز، دانشگاه هزینه یا سرمایه، امکان کار جمعی در کلاس، رضایت دوسویه می‌پردازند. در پایان این سخن‌رانی هیچ «پرسش و پاسخی» صورت نگرفته است! آنچه ماحصل کلام این سخن‌ران را تشکیل می‌دهد، نگاه مقایسه‌ای دوران دانشجویی خود با تجربه تدریس در دانشگاه علمی کاربردی است و بر این باور صحنه می‌گذارد که امروزه دانشجو مانند دیروز فقط شنونده صرف نیست و در بسیاری از جنبه‌ها از استادان خود جلوتر است. به دیگر معنا، شاخص‌های رضایت استاد، دانشجو غلط و نوع دیگری شده است. از این نظر، در دانشگاه جامع علمی کاربردی امنیت شغلی خیلی پایین است، حق‌الزحمه‌ها به موقع پرداخت نمی‌شوند، ارزیابی آموزشی مناسبی وجود ندارد و رضایت من به‌عنوان یک مدرس این دانشگاه زیر پنجاه درصد است! بنابراین، این نهاد دانشگاهی هرگز نهاد مؤثر و حرفه‌ای قلمداد نمی‌شود. این سخن‌رانی بیش‌تر به‌نظر شخصی نزدیک است.

در سخن‌رانی شانزدهم، با موضوع «تجربه زیسته تدریس در آلمان و ایران»، ابراهیم توفیق (پژوهش‌گر علوم اجتماعی و مدرس دانشگاه) به طرح موضوع‌هایی مانند تجربه دانشجویی در آلمان، تجربه تدریس در آلمان، تجربه تدریس در ایران، نگاه از بالا به پایین، عقلانیت خاص پرداخته‌اند و سپس «پرسش و پاسخ». در این سخن‌رانی، محتوای بحث بین «تجربه و حضور سخن‌ران» به‌مثابه عامل اثرگذار بر محیط خارجی و عامل تأثیرپذیر از محیط داخلی در چالش و نظر قرار می‌گیرد. به دیگر معنا، به‌نظر سخن‌ران کلاس‌های درس در هر زمان تجربه‌های ناب خود را دارند و مشمول زمان دیروز و امروز یا خوب و بد بودن نمی‌شوند. از طرفی، هراندازه استاد «فضای کلاس» را جدی‌تر گرفته و به ساختن و «شرایط گفت‌وگویی» بیش‌تر تمرکز کند، به همان اندازه دانشجو پیروتر و دنباله‌روتر می‌شود! از نظر این سخن‌ران تجربه تدریس در هر دو کشور ایران و آلمان ویژگی‌ها و مناسبات منطقه و عقلانی خاص خودشان را دارند و هیچ فضایی را نباید بر دیگری ارجح دانست و آنچه مهم است «تجربه» است. این سخن‌رانی به‌لحاظ مفهومی با موضوع کتاب هماهنگی زیادی دارد.

## ۵. معرفی کوتاه کوشش گر: گردآورنده سخن‌رانی‌ها

عباس کاظمی (ویراستار و مدیر برنامه تحقیقاتی مطالعات کلاس درس در پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری) از جمله مدرسان و پژوهندگان جوان، علاقه‌مند، و معاصر حوزه مطالعات فرهنگی و جامعه‌شناسی ایران است که مدرک کارشناسی را از دانشگاه تهران در رشته پژوهش‌گری اجتماعی (۱۳۷۵)، مدرک کارشناسی ارشد را از دانشگاه تهران در رشته جامعه‌شناسی (۱۳۷۸)، و مدرک دکتری تخصصی را در رشته جامعه‌شناسی از دانشگاه تهران اخذ کرده‌اند. او در حال حاضر استادیار پژوهشکده مذکور نیز هستند. علایق تخصصی او به موضوع‌هایی نظیر زندگی روزمره، اخلاق شهروندی، روشن‌فکری دینی، جامعه‌شناسی تاریخ، روایت و سایر مرتبط می‌شود و تجربه‌های متعدد سخن‌رانی و نشست در این موارد و تدوین کتاب و مقاله‌های کاربردی، تخصصی، و مطبوعاتی داشته است.

## ۶. نقد شکلی اثر

اثر موردبررسی دیباچه دو صفحه‌ای دارد. پیش‌گفتار ندارد. دارای مقدمه‌ای پنج صفحه‌ای به قلم کوشش‌گر است. فهرست مطالب به‌صورت اجمالی است. قالب آن فصلی نیست. مجموعه سخن‌رانی و نشست تجربی است که در پایان هر موضوع به استثنای سه مورد از سخن‌رانی‌ها، پرسش و پاسخ از جانب برگزارکنندگان، همکاران، و کوشش‌گر با شخص سخن‌ران صورت گرفته است. نتیجه‌گیری در اصل از پرسش و پاسخ‌ها و نوع نگاه سخن‌ران‌ها به «تجربه زیسته در کلاس درس» برآمده است. کتاب دارای طرح ساده، قلم متناسب، صفحه‌آرایی معمولی، کیفیت چاپ خوب، و صحافی معمولی است. اما، طرح روی جلد به‌نظر کاستی‌هایی دارد، از جمله بخشی از پایین جلد خیلی خالی است و خوب بود طراح جلد از طراحی‌های آموزشی تصویر کلاس درس یا مشابه آن روی جلد استفاده می‌کردند. باتوجه‌به شمارگان کتاب که ۷۰۰ نسخه است، قطع کتاب مناسب درآمده و بهتر بود ناشر محترم از شمارگان ۱۰۰۰ نسخه استفاده می‌کردند تا در بازار نشر و آشنایی بیشتر مخاطبان علاقه‌مند به توزیع بیشتر دست پیدا می‌کرد.

## ۷. نمونه خوانی و اغلاط چاپی

کتاب از نظر بررسی میزان اشکال‌ها و اغلاط املائی و چاپی به‌دقت موردبررسی و مطالعه ویراستار قرار گرفته و به‌نظر می‌رسد که موردخاصی به‌عنوان خطا مشاهده نمی‌شود.

ویراستار اثر جدیت خوب و مطلوبی داشته‌اند و نمونه‌خوانی دقیقی روی هر فصل انجام گرفته است. اما خیلی بهتر بود اگر مواضع سخن‌ران در مقایسه مفهومی با هم زیرنویس می‌شدند، یعنی ویراستار محترم از مجموع دیدگاه‌های موافق و مخالف به «اجماع نظر» یا «توافق کلی» در پایان هر فصل در چهارچوب ویراستاری‌های مقایسه‌ای به‌شکل «زیرنویس تطبیقی» کار را به سرانجام کاربردی بهینه‌ای می‌رساندند.

### ۸. میزان رعایت قواعد عمومی نگارش و ویرایش تخصصی اثر

ظاهر و محتوای هر کتاب نشان‌دهنده این اصل است که مسائل ویرایشی و نگارشی در طول متن رعایت شود و در کل می‌توان اذعان کرد که کتاب حاضر به‌لحاظ نگارش و ویرایش دارای مشکل خاصی نیست و متن از روانی و روشنی خاصی برخوردار است. به‌نظر می‌رسد که ویراستار محترم در این بخش هم از دقت بالایی بهره‌مند بوده‌اند و متن پالوده‌ای را فراهم کرده‌اند.

### ۹. روانی و رسایی اثر

باتوجه به این که کل اثر مجموعه سخن‌رانی‌های مجزا، اما به‌لحاظ محتوایی در کل با هم مرتبط هستند و در کارهایی گردآوری در این شکل و سیاق توجه به روانی و رسایی متن در نقد اثر بسیار مهم است، از این رو، متن کتاب در سطح و وضعیت قابل‌تأمل و مطلوبی قرار دارد و مورد خاصی مشاهده نشد. حتی در برخی از فصل‌ها اگر سخن‌ران از واژه کلیدی خاصی در بیان و کلام استفاده کرده، کوشش‌گر محترم سعی کرده‌اند درست و دقیق آن را در زیرنویس متن لحاظ کنند.

### ۱۰. نقد محتوایی: نظم منطقی اثر

همان‌طور که توصیف شد، کتاب حاضر در اصل مجموعه‌ای از سخن‌رانی‌های به‌هم پیوسته به‌لحاظ نظری و محتوایی بوده و مبتنی بر «تجربه زیست استادان دانشگاه‌های متفاوت» است. در ترتیب فصل‌ها، کوشش‌گر محترم سعی کرده‌اند از همه آرا و عقاید بهره ببرند تا از نظر نظم موضوعی و محتوایی به «نظام منطقی مطالب» پای‌بند باشند. در کل کتاب، هرکدام از سخن‌رانی‌ها مستقل هستند و به تنهایی از معنا و مفهوم خود برخوردارند و

شاید جابه‌جایی برخی از سخن‌رانی‌ها به جای سایر موارد، هیچ تأثیری در کل اثر نداشته باشد. در مجموع، اگر از جُستارهای «فلسفه و تاریخ تدریس در کشور ایران» از دیرباز تاکنون در قالب میزگردهای تلفیقی هم استفاده می‌شد، نظم منطقی اثر معنای عمیق‌تری به خود می‌گرفت و در نظر خوانندگان مؤثرتر واقع می‌شود. باید اضافه کرد به دلیل مستقل بودن هر سخن‌رانی مشابهت منطقی مطالب پایین است، ولی نزدیک بودن محتوای کلی مطالب بالاست.

### ۱۱. نظم منطقی فصل‌ها

کتاب از «دیباچه عمومی» پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (که اغلب در آثار تألیف و ترجمه از آن بهره برده است) آغاز می‌کند و پس از «مقدمه روان و روشن» کوشش‌گر محترم به عنوان‌های سخن‌رانی‌ها پرداخته و در نهایت با «نمایه» به پایان رسیده است. اغلب سخن‌رانی‌ها مستقل بوده و هر کدام نظم خود را دارند و البته چون با مواضع اشخاص و استادان متفاوت بیان شده‌اند، طبیعی است که دارای اختلاف نظر و چالش‌های مشابه هم هستند. ولی در مجموع هر سخن‌رانی نظم منطقی خود را دارد و از بخش‌های تفکیک‌شده و مرتب برخوردار بوده و به نظر می‌رسد که کوشش‌گر محترم سعی کرده در طرح سخن‌رانی از رعایت «اصل بی‌طرفی» بهره‌مند باشد و این موجب مطلوبیت تجربی کار شده است. البته اگر در پایان هر سخن‌رانی دو عنوان «نتیجه‌گیری» و «ارائه پیش‌نهادها» به هر سخن‌رانی افزوده می‌شدند، هر بحث به‌طور جداگانه می‌توانست بسیار مفید و اثرگذارتر باشد.

### ۱۲. میزان اعتبار منابع به لحاظ علمی

از آن‌جایی که کتاب، گردآوری مجموعه سخن‌رانی‌های ارائه‌شده مستقل در چهارچوب تجربه زیسته استادان و در نهایت «پرسش و پاسخ» از آن‌هاست، نمی‌توان از آن انتظار کتاب علمی خاص با معیارهای آموزشی روز داشت؛ از این رو طبیعی است که ما در کل اثر با «منابع ارجاعی» مواجه نباشیم. اما، اگر قرار بود این کتاب برای آموزش‌های ملی دانشگاه‌های سراسر کشور اختصاص داده شود، بدیهی است که کوشش‌گر محترم باید از منابع پایانی یا مکمل هر سخن‌رانی با هماهنگی شخص سخن‌ران به واسطه جمع‌آوری از داوران علمی به کار معنایی دیگر می‌بخشیدند.

### ۱۳. میزان اعتبار منابع از نظر روزآمدی

همان‌طور که در توصیف پیشین آمد، کتاب مجموعه سخن‌رانی‌های تجربه زیسته استادان دانشگاه در کلاس درس است و باتوجه به دیدگاه کوشش‌گر محترم چون حیث ارتباطات شفاهی و تجربه‌ای دارد، نیازی به اعتبارآوری منابع از نظر «روزآمدی» ندارد. اما اگر این مورد در نظر گرفته شده بود به کار اعتبار بالایی می‌داد.

### ۱۴. دقت در استنادها و ارجاع‌ها

سراسر کتاب مملو از استنادهای شفاهی و ارجاع‌های ذهنی و کلامی به اعتبار تجربه‌هایی است که سخن‌ران‌ها بیان کرده‌اند. به دیگر معنا، هیچ نوع ارجاع درون‌متنی یا استناد برون‌متنی در کل اثر به لحاظ محتوا و ساختار ارائه نشده است، چون نوع کار و شیوه ارائه آن چنین بوده است؛ ولی اگر چنین دقتی به کار آمده بود، خیلی به ارزش مندتر شدن اثر کمک می‌کرد.

### ۱۵. بررسی علمی اثر

باتوجه به زمان هر سخن‌رانی و اصل محتوای آن، هرکدام سعی کردند به تحلیل مضمون‌ها و مسائل مهم آموزش و تجربه زیسته در کلاس درس بپردازند و به نظر می‌رسد با هدایت و مدیریت جستارها به‌ویژه جلسه‌ها از پس این امر نیز به‌خوبی برآمده‌اند؛ لیک مسئله این است که در طی سال‌های اخیر با عنایت به مسائل و موارد فراوانی که در حوزه «تجربه‌باوری کلاس درس» پیش آمده، جای برخی از عنوان‌ها و موضوع‌های تخصصی‌تر خالی است و به بعضی جستارها نیز باید نگاه ارزیابانه و اصولی‌تری داشت، برای نمونه آزادی بیان در کلاس درس، ارتباطات عقلانی استاد و دانشجو، مسائل اخلاقی در کلاس درس، وجدان و انضباط در کلاس درس، و غیره ... اما در کل اثر حاضر به لحاظ علمی کار قابل توجه و مطلوبی است و می‌تواند الگوی علمی - عملی مناسبی برای اغلب استادان و پژوهندگان حوزه آموزش و پرورش در سطح کشور باشد.

### ۱۶. نحوه ارائه نظرها و سوگیرهای احتمالی

در اغلب سخن‌رانی‌ها دیدگاه‌ها و نظرهای سخن‌ران‌ها به‌عنوان «استادان و متخصصان حوزه‌های آموزشی» باتوجه به نوع تجربه تدریس و دایره نگاهشان به مسائل دانشجو و کلاس درس مطرح شده که برخی نقل مستقیم «تجربه فردی» و بعضی به‌صورت «نقد

غیرمستقیم» از کلاس درس است. البته، همه این موارد در چهارچوب «تجربه زیسته» و «سیر تحولی آموزش» ارائه شده که جنبه سوگیری احتمالی نداشته و بیش‌تر ابعاد «توصیه‌ای یا تذکری» در آن‌ها وجود دارد. برای نمونه، در سخن‌رانی‌های دوم تا هفتم این موضوع بیش‌تر از سایر سخن‌رانی‌ها به‌چشم می‌آید.

## ۱۷. نوآوری و روزآمدی

به‌نظر می‌رسد که «متن حاضر» به‌لحاظ فقدان منابع فارسی در این حوزه همواره «نو و به روز» باشد. لیک، با توجه به تشابه برخی از سخن‌رانی‌ها به‌لحاظ «مضمونی و موضوع مشترک آن» اگر حتی نو و به‌روز هم باشد، لازم است تا در چاپ‌های بعد «منابع مکمل» سخن‌رانی‌ها از نظر نوع نگاه به آموزش و توجه به دیدگاه‌های روز در قالب درس‌نامه یا سایت پانویس شوند.

درباره میزان روزآمدی داده‌ها و اطلاعات شفاهی در کلام سخن‌ران‌ها مورد خاصی دیده نمی‌شود، و نمی‌توان هر سخن‌رانی را به‌طور جداگانه، پاسخ‌گوی مسائل بنیادی آموزش دانشگاهی امروز تلقی کرد، از این‌رو، ضروری است تا در ویراست‌های بعدی «تحشیه‌ها یا نکته‌های به‌روز» به اصل هر سخن‌رانی (در کل یا جزء آن) افزوده شود. بخش‌های پرسش و پاسخ در پایان هر سخن‌رانی بیش‌تر به نقل «تجربه صرف و تبادل علمی» اختصاص دارد و کم‌تر در آن شاهد روزآمدی نگاه‌های نظام‌مند و ملی و جهانی هستیم.

## ۱۸. سازواری محتوای علمی و پژوهشی اثر با مبانی و پیش‌فرض‌های موردقبول

از نظر پرداختن به موضوع‌هایی نظیر زندگی‌کردن در کلاس درس، یادگیری و ماهیت ناسازگار کلاس درس، تاریخ کلاس درس در ایران، مسئله تدریس، تجربه زیسته در کلاس درس و مانند آن‌ها ... کتاب تا حد مطلوبی با پرسش‌های اساسی یا فرض‌های موردقبول هماهنگی دارد؛ ولی پرداختن به جُستارهایی هم‌چون فرهنگ تدریس، تجربه حرفه‌ای موفق، تجربه مقایسه‌ای، تجربه کارکردی، تجربه ساختی، اخلاقیات تدریس، استدلال‌های بصری، ادراک جمعی که نیاز روز بستر آموزشی استادان و دانشگاه‌های کشور است، مطلب خاصی در محتوای سخن‌رانی‌ها وجود ندارد. هم‌چنین در بخش پرسش و پاسخ هم که باید شاهد تأکید بر این موارد مزبور باشیم، بیش‌تر شاهد نقل تجربه یا اظهارنظرهای فردی

شخص سخن‌ران یا گروه پرسش‌گران هستیم. برای مثال، سخن‌رانی‌های نهم و دهم به‌هیچ‌وجه کلاس درس هنر و آموزش‌های مرتبط با آن را «مسئله‌مند» نمی‌کنند و با توضیح کلی از آن می‌گذرند یا سخن‌رانی‌های دوازدهم و چهاردهم که در اغلب موارد تحلیل مسائل «واضح و معمولی» است و به ارائه راه‌حل یا توصیه‌های کاربردی منجر نمی‌شود!

یکی از ضرورت‌های نظام آموزش عالی گسترش و تقویت مهارت‌های تحصیلی لازم و اساسی در دانشجویان است. در جوامع پیچیده و پیشرفته کنونی دیگر وظیفه نظام آموزشی یا دانشگاه نیز مداخله مستقیم در جریان یادگیری نیست، بلکه بر آموزش چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن بنا شده است (بنگرید به هاشمی و هم‌متی ۱۳۹۰). در سخن‌رانی‌های کتاب این نگاه کنونی وجود ندارد. هم‌چنین، بهبود و توسعه عملکرد تحصیلی دانشجویان یکی از هدف‌های مهم دانشگاه‌هاست که اساس موفقیت و پیشرفت در هر مقطع تحصیلی محسوب می‌شود. عملکرد تحصیلی افراد متأثر از عوامل مختلفی است که یکی از این عوامل، عادت‌ها یا مهارت‌های مطالعه و خواندن افراد است (کوشان و حیدری ۱۳۸۵: ۱۸۶). در مجموعه سخن‌رانی‌ها و محتوای علمی و پژوهشی آن‌ها به این نوع عملکردها هیچ اشاره‌ای نشده است. درحالی‌که فقط «تجربه‌آوری» آن هم به‌صورت «شفاهی و کلامی» مدنظر سخن‌ران‌ها قرار گرفته است.

## ۱۹. سازواری محتوای علمی با مبانی و اصول دینی و اسلامی

کتاب موردبررسی، چنان‌که پیش‌تر توصیف شد، بیش‌تر به طرح «تجربه زیسته» استادان و متخصصان دانشگاه‌های مختلف در قالب «سخن‌رانی‌های مستقل فردی» پرداخته است. طرح جستارهای استادان محترم هیچ منافاتی با مبانی و اصول دینی و اسلامی ندارد و همگی علمی ارائه شده‌اند. نکته حائز اهمیت تعهد اخلاقی و ادب کلامی استادان گرامی است که نشانه ارزش بالای آن‌ها به‌لحاظ احترام و ارادت به «کلاس درس» به‌عنوان «فضای مقدس» است که خود این امر از اصول و پای‌بندی‌های اعتقادی آن‌ها به جایگاه والا و رفیع «آموزش و پرورش» است.

## ۲۰. میزان به‌کارگیری ابزارهای علمی برای تفهیم موضوع‌ها

کتاب چنان‌که توصیف شد، دربردارنده دیباچه‌ای دو صفحه‌ای است که به‌نظر سخن و پیام کلی ناشر است و نمونه یا مثال‌های خاصی ندارد. مقدمه کتاب به قلم کوشش‌گر



(عباس کاظمی) فراهم آمده که به‌نوعی شرح مختصر و معرفی کوتاه سخن‌رانی‌هاست، اما پیام برجسته‌ای هم ندارد و در حدود پنج صفحه است. فهرست مطالب کتاب تفصیلی نیست، اما کتاب دارای «نمایۀ موضوعی» است و این می‌تواند از نقاط قوت اثر باشد. جمع‌بندی نهایی و خلاصۀ فصل‌ها نیز در کتاب وجود ندارد؛ که با توجه به اهداف درسی کتاب بهتر بود باشد. در پایان هر سخن‌رانی یا فصل تنها کلید تفهیم موضوع «پرسش و پاسخ» با شخص سخن‌ران است. در ضمن، بهتر بود که پرسش‌های پایانی هم به قلم سخن‌ران‌ها یا هیئت پرسش‌گران مطرح شود تا در پایان هر فصل برای تأمل بیشتر گنجانده شود. این نوع پرسش‌ها، از جمله ابزارهای علمی تحلیلی هستند که مخاطب را به کاوش، جست‌وجو، و تفکر برمی‌انگیزند. از مؤلفه‌ها، ارقام، تصاویر، جدول، و آمار یا ارقام خاصی در هیچ سخن‌رانی (در متن اثر) توسط هیچ سخن‌رانی استفاده نشده است! و این هم از جمله نقاط ضعف کتاب است. در پایان کتاب، واژه‌نامه‌ای فراهم نشده و فقط در برخی از فصل‌ها بعضی واژه‌های سخن‌ران زیرنویس شده‌اند. در نهایت، میزان به‌کارگیری ابزارهای علمی برای تفهیم موضوع در این کتاب بسیار محدود و ناچیز و در حد توضیح‌های مزبور است.

## ۲۱. وضعیت اصطلاحات و مفاهیم تخصصی اثر

تدوین کتاب و ترتیب سخن‌رانی‌ها در کل قابل توجه و تأمل است، اما هیچ فصلی در پایان یا در انتهای بحث اصطلاحات یا مفاهیم تخصصی ندارد. به‌نظر می‌رسد که خود سخن‌ران‌ها هم از جستارهایشان چنین برداشتی نداشته و فقط به نقل و طرح موضوع موردنظرشان و نیز سخن‌رانی درباب آن پرداخته‌اند. در برخی از سخن‌رانی‌ها یا فصل‌ها و در حد چند واژه معمولی آن هم به‌صورت زیرنویس شاهد برخی از مفاهیم هستیم. برای مثال، صفحات ۱۶، ۲۱، ۲۲، ۲۶، ۳۱ یا ۳۲، ۳۴ یا ۳۵ (از سخن‌رانی اول)، صفحات ۴۳، ۵۱، ۵۳ (از سخن‌رانی دوم)، صفحات ۱۰۵ و ۱۱۶ (از سخن‌رانی چهارم)، و غیره ... بهتر آن بود که کوشش‌گر محترم در جمع‌آوری نهایی کتاب، دست به چنین اقدامی می‌زدند و برای هر فصل یا پایان کتاب اصطلاحات و مفاهیم تخصصی مدنظر سخن‌ران‌ها فهرست می‌شد.

## ۲۲. نظام استاد - شاگردی به‌منابۀ «ارتباطات عقلانی»

در مقدمه این مقاله، نویسنده به طرح این بحث پرداخت که در کتاب حاضر نقطه عطف مدنظر همگی استادان توجه خاص به مفهوم کلی «نظام استاد شاگردی» به‌منابۀ رابطه‌ای

هم‌دلانه، عمیق، و عاطفی است که همواره در گرو «ارتباطات عقلانی» به‌منزله حلقه مفقوده قرار دارد که در نظام آموزشی ما در کشور ایران اسلامی بسیار کم به آن توجه شده است و دلایل آن هم عبارت‌اند از:

الف) توجه صرف نهادها، سازمان‌ها، و تشکیلات دولتی به مدرک تحصیلی.

ب) نبود شغل هماهنگ و مناسب برای فرد دانش‌آموخته دانشگاهی. اگر این دو دلیل منطقی و قابل قبول باشند، اهمیت و ضرورت وجود «ارتباطات عقلانی» به‌دلیل پنج ویژگی زیر در مسیر حرفه‌ای و تکوینی کلاس‌های درس دانشگاهی [که انتظار می‌رود کتاب حاضر در ویراست‌های بعدی به آن توجه خاص داشته باشد] بسیار کارآمد و تخصصی‌تر خواهد بود؛ اما پیش از طرح ویژگی‌های پنج‌گانه سعی می‌شود که «ارتباطات عقلانی» را تعریف و ماهیت آن را باز شناسیم.

## ۲۳. ارتباطات عقلانی: تعریف و ماهیت

ارتباطات عقلانی فعالیتی تقابلی (reciprocal)، تعاملی (interactional)، و هدف‌محور (goal oriented) است که سه جنبه دارد. درابتدا، پیام‌های تعاملی میان دو فرد به‌معنای دست‌یابی به برخی از هدف‌ها و پاسخ‌گویی به نیازهای موقعیت است. بعد از آن، تعامل‌های عقلانی هدف‌ها و برنامه‌های دیگر طرفین رابطه را در نظر می‌گیرند، و سپس، تعامل‌های عقلانی در اصل هدف‌های دیگر را به‌منظور دست‌یابی به هدف مشترک می‌پذیرند، طوری‌که تعامل‌هایشان به واقع فعالیت مشترک است و دو فرد در رابطه را به نتیجه مشترک می‌رساند (Eemeren et al. ۱۹۹۳: ۶). ارتباطات علمی<sup>۶</sup> و به‌طور خاص ارتباطات عقلانی ارتباطی است که در بافت آن سازوکارهای افراد اعم از متفکران یا پیروان آن‌ها و به‌تعبیر دیگر «استاد - شاگردها» به هدف اصلی مشترک در تعاملشان یا «پیشرفت علم» (advancement of science) توجه دارند (Hanson ۱۹۷۳: ۱۴-۱۵). از دیدگاه هانسون دانشمندان، دانش‌پژوهان، و فناوری‌ان نیازمند ارتباطاتی مؤثرند تا بتوانند:

۱. اندیشه و عمل را از طریق تزریق اندیشه‌ها (thoughts)، تجربه‌ها (experiences)، دانش (knowledge)، و پیشرفت‌های دیگران و تعامل با آن‌ها برانگیزانند و بارور سازند؛
۲. با آگاهی از کارهای دیگران احتمال دوباره کاری را کاهش داده و از اتلاف وقت و انرژی افراد پیش‌گیری کنند؛

کلاس‌های درس دانشگاهی به‌منابۀ ارتباطات عقلانی؛ نقد کتاب *روایتی از کلاس‌های ...* ۱۰۳

۳. اطلاعات مقدماتی و پیشینه‌های لازم را برای فعالیت در زمینه‌های جدید یا ناشناخته فراهم سازند؛

۴. اطلاعات و داده‌های لازم را برای انجام فعالیت موجود فراهم آورند (علیدوستی و همکاران ۱۳۸۸: ۶).

مشاهدۀ فعالیت‌های ۱۳۰۰ شیمی‌دان فعال نظر هانسون را تأیید کرد و نشان داد که نیمی از وقت این افراد در ارتباط با دیگران، به‌ویژه در تبادل اطلاعات (exchang of information)، گفت‌وگو (dialogue)، گوش‌دادن (listening)، نوشتن (writing)، و خواندن (reading) صرف شده است. به‌هر حال، استادان، دانشمندان، یا پژوهندگان با شاگردان، پیشینیان، و هم‌عصران خویش در تعامل، و به‌تعبیری «ارتباطات عقلانی»، هستند و هر شاخه از علم و فناوری با دیگر شاخه‌ها ارتباطات متقابل (mutual) دارد. علم (science) کل واحد و «ارتباطات علمی» بخشی از آن است، نه چیزی که به آن افزوده شده است. ارتباطات علمی، که بنیان اصلی ارتباطات عقلانی است، عامل کانونی گسترش دانش و تسریع استفاده از «علم» است. ارتباطات کامل و باز<sup>۷</sup> این امکان را فراهم می‌آورد که کارهای علمی تکرار (repetition) و نتایج آن‌ها بررسی شود؛ این نقد، بررسی، و قضاوت آگاهانه (consciously) درباره‌ی اثری علمی بسیار ضرورت دارد (Hanson ۱۹۷۳: ۱۳)، به‌نقل از علیدوستی و همکاران (۱۳۸۸: ۷). بنابراین، چنان‌که تا این‌جا از تعریف و ماهیت ارتباطات عقلانی برمی‌آید، نه‌تنها آموزش و تدریس در کلاس درس که تداوم و پیوستگی آن نیز نیازمند ارتباطات علمی و به‌کارگیری قواعد آن است. در واقع، بدون ارتباطات علمی که در گروی رابطه‌ی هم‌دلانه، عمیق، و عاطفی با دیگری است، دانش یا علم نه انتقال یافته و نه از نسلی به نسل دیگر بازتولید می‌شود. ویژگی‌های پنج‌گانه‌ی زیر در مسیر تکوینی و حرفه‌ای کلاس‌های درس دانشگاهی به شرطی که مورد توجه و تدقیق استادان محترم قرار گیرد، بسیار کارآمد و تخصصی خواهد بود؛ این ویژگی‌ها به‌نوعی مشخصه‌ی بارز «ارتباطات عقلانی» هم محسوب می‌شوند:

۱. **مسرت علمی:** استاد در کلاس درس و در انتقال مطالب آموزشی نیازمند نوعی مسرت علمی (scientific pleasure) است. به دیگر معنا، لذت یادگیری در گرو لذت دانستن (knowing) است و دانشجویی که از این مسرت دوسویه بی‌نصیب نماند، به یقین به جاذبه‌ی میان‌فردی خود و استاد آگاه شده و راه آموختن را مؤثر و عمیق طی خواهد کرد.

۲. **هم‌دلی علمی:** استاد در کلاس درس و در انتقال مطالب آموزشی نیازمند هم‌دلی علمی (scientific empathy) با دانشجو به‌صورت غیرکلامی (nonverbal) (تبسم، نشاط، و

خوش‌رویی) یا کلامی (verbal) (بیان، اقناع، و روایت شفاهی) است. دانشجو از این طریق به کلاس درس احساس تعلق کرده و این فضا را بخشی از وجود خود می‌داند.

**۳. خودیت علمی:** استاد در کلاس درس و انتقال مطالب آموزشی نیازمند خودیت علمی (scientific selfhood) یا خودبودگی دانشی است. اگر استاد به برداشت، تفسیر، و نگرش معینی در جستارهای موردنظرش دست نیازد نمی‌تواند برای دانشجو به صرف این‌که فقط مدیر یا استاد کلاس است، معتبر باشد. مشروعیت علمی در گرو خودیت علمی است.

**۴. نظارت علمی:** استاد در کلاس درس و در انتقال مطالب آموزشی نیازمند نظارت علمی (scientific supervision) یا مهار دانش سوگیرانه است. استاد خوب و آگاه در کلاس با دانشجو در تعامل پیوسته قرار دارد؛ گفت‌وگو، بحث، اختلاف‌نظر، تردید، برتری، و بی‌توجهی او را به‌ورطه سوگیری کشانده، اما اگر هرکدام از این کنش‌های رفتاری به عزت نفس (self-esteem) دانشجو مدد رساند، میزان سوگیری کاهش یافته و به طبع نیز جاذبه میان‌فردی آن‌ها را مستحکم می‌سازد. استادانی که بر حیات ظاهری و باطنی کلاس درس توأمان نظارت علمی دارند در نزد دانشجویانشان از اعتبار بالایی برخوردار هستند.

**۵. عقلانیت علمی:** استاد در کلاس درس و در انتقال مطالب آموزشی نیازمند عقلانیت علمی (scientific rationality) یا منطقی بودن در طرح جستارهای علمی است. کارکردهای ابرازی - استدلالی، اطلاعاتی - آگاهی‌بخش، اجتماعی - هنجاری، و کنش‌آمیز - برانگیزاننده به‌نوع تدریس استاد وجهه عقلانی داده و او را در کلیه فعالیت‌های تعلیمی و تربیتی متفاوت می‌کند. استادانی که به این کارکردهای عقلانی اهمیت داده و آن‌ها را به‌کار گیرند به یقین کلاس‌های درس برجسته و اثرگذاری خواهند داشت.

بدین ترتیب، کلاس درس به‌منزله مجرای ارتباطی (communicative channel) و بستر اصلی «ارتباطات عقلانی» مجموعه روابط اجتماعی آموزشی و تعلیمی پرورشی میان استادان و دانشجویان در دانشگاه‌هاست و به رفع نیازهای اولیه هر نظام آموزشی کمک می‌کند (مقایسه شود با لِنسکی و لِنسکی ۱۳۶۹: ۴۶). تاریخ تحلیلی علم ارتباطات نشان‌دهنده آن است که اجتماع علمی (scientific community) استادان کلاس‌های درس می‌تواند به انسجام گفتارهای علمی آن‌ها و اندیشه و عملشان حتی شجره‌نامه آموزشی (educational pedigree) منجر شود (بنگرید به راجرز ۱۳۸۷: ۷۶۹؛ ۱۹۹۵: ۵۴ Jonassen ۱۹۹۳: ۷۴-۹۲).

## ۲۴. ارتباطات عقلانی: روایتی برای آموزش اثربخش

ارتباطات عقلانی تنها روایتی است که کلاس درس می‌تواند بر پایه آن به اصل همکاری (cooperative principle) بین استاد و دانشجو بدل شود. از این نظر، دیدگاه معناشناختی پاول گرایس (Paul Grice) زبان‌شناس بسیار آموزنده است. اگر آموزه‌های گرایس را در چهارچوب «ارتباطات عقلانی کلاس درس» به‌ویژه میان استاد و دانشجو به‌کار بندیم به یقین روایتی متفاوت برای آموزش اثربخش در کلاس‌های درس خواهیم داشت. در این‌جا، آموزه اصل همکاری گرایس را از نظر می‌گذرانیم: «ارتباطات خود را در حد لازم در مرحله‌ای که در آن «گفت‌وگو» رخ می‌دهد و با هدف موردقبول یا درجهت تبادل کلام در گفت‌وگویی که در آن شرکت‌داری به انجام برسان!» برای نمونه، اصول همکاری بین استاد و دانشجو می‌تواند در چهار اصل زیر خلاصه شود (راسخ مهند و همکاران ۱۳۹۴: ۲۲۳-۲۲۴).

۱. اصل کیفیت: (quality) سعی کنید اظهارهای شما صحیح باشند. به دیگر سخن، اگر چیزی را بیان می‌کنید باید به‌اندازه کافی برای آن شواهد در اختیار داشته باشید. چه استاد و چه دانشجو در تعامل زبانی باید بر مبانی شواهد و قراین سخن‌ورزی کنند تا کلاس به اعتبار مکانی و زمانی تبدیل شود.

۲. اصل کمیت: (quantity) ارتباط کلامی شما تاحد موردنیاز برای هدف‌های کنونی مکالمه اطلاع‌دهنده باشند. به دیگر معنا، در تعامل زبانی با دانشجو استاد موظف است تاحد موردنیاز به ارائه اطلاعات موثق (credible information) پردازد و ارتباط کلامی (verbal communication) خود را بیش‌تر از حد انتظار گسترش ندهد.

۳. اصل رابطه: (relation) به اجزای کلام و گفته‌های خود انسجام داده و مرتبط با موضوع موردبحث سخن بگویید. از کلام یا واژه‌های بی‌ربط (irrelevant words) یا اظهارهای پراکنده چه استاد و چه دانشجو امتناع کنند.

۴. اصل شیوه بیان: (expression manner) صریح و روشن سخن بگویید. از گنگی و دوپهلویی معنا اجتناب کرده مختصر، موجز، و منظم صحبت کنید. استادانی که جستارهای خود را با استدلال‌های دقیق و روشن بیان می‌کنند، فضای کلاس را عقلایی و منطقی می‌سازند (Grice ۱۹۸۹: ۲۶-۲۷).

«اصول همکاری» گرایس بحثی معناشناختی (semantic) است که در کلاس درس و فضای تدریس (teaching space) و تجربه آن به‌شدت کارآمد و مؤثر است. در کشور ما، ارتباطات عقلانی با کاربرد این اصول به روایتی برای آموزش اثربخش کلاس‌های

درس بدل خواهد شد و زمینه شکل‌گیری آن نه تنها توجه به مهارت‌های تدریس (teaching skills) بل کاربرد حرفه‌ای آن از جانب استادان و مدرسان حوزه‌ها و رشته‌های مختلف علمی را طلب می‌کند.

## ۲۵. نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

بررسی، تحلیل و نقد کتاب روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی، تجربه زیسته استادان دانشگاه که به کوشش عباس کاظمی در بهار ۱۳۹۶ از سوی انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری به چاپ رسیده است و همان‌طور که در مقاله حاضر هم پیداست، نشان‌دهنده نکته‌های مثبت و ارزش‌مند و اندکی نکته‌ها شامل اشکال و ضعف در اثر است. در مجموع و از نظر موضوعی کتاب اثری قابل تأمل است، زیرا مسائل مهم مرتبط به جهان تجربه زیسته استادان دانشگاه‌های مختلف تهران به‌خصوص مسائل فردی و شخصی آمیخته با جهان‌بینی روایتی‌شان را در قالب سخن‌رانی‌های جداگانه مطرح می‌کند. اما همه استادان جدی، با تجربه و صاحب نام را در بر نمی‌گیرد و به نظر می‌رسد که در این مورد یعنی انتخاب استادان دقت نظر حرفه‌ای و کافی نشده است و خیلی کلی و اجمالی به این انتخاب توجه شده است. هر شانزده سخن‌رانی در متن اثر به‌لحاظ علمی، نحوه پرسش و پاسخ‌ها به‌واسطه دیدگاه ناشر و توجه صادقانه انتقال مطالب قابل‌اعتنا و تأمل هستند. نگاه کوشش‌گر محترم و تک‌تک سخن‌ران‌ها قابل‌اعتناست و می‌تواند نیم‌رخ مناسبی از وضعیت کنونی تجربه زیسته استادان دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی تهران باشد که از نقاط قوت اثر حاضر است. کتاب قلم روان و رسایی دارد و به نظر می‌رسد که ارتباط خواننده با اثر به‌خوبی در طول جُستارها و موضوع‌ها حفظ می‌شود.

کاستی‌های اثر هم به‌طور نسبی عبارت‌اند از: الف) کتاب فاقد «منابع تکمیلی» از جانب سخن‌ران‌هاست و در حد پرسش و پاسخ و طرح جُستارها باقی می‌ماند. لیک، توصیه می‌شود که در چاپ‌های بعدی این منابع افزوده شوند؛ ب) کتاب فاقد «واژه‌نامه تخصصی» سخن‌ران‌هاست و در برخی از صفحه‌ها به تعداد اندکی از واژه‌ها اشاره کرده که لازم است دوباره متن سخن‌رانی‌ها به سخن‌ران‌ها بازگردانده شود تا هر کدام جداگانه واژه‌های تخصصی‌شان را به‌صورت پانویس و حتی توضیح به اصل بحث اضافه کنند؛ ج) غیر از «منابع تکمیلی» که در بند «الف» از آن یاد کردیم، بخش مربوط به منابع و مراجع پیشنهاد می‌شود که هر فصل با توجه به معیارهای علمی بحث سخن‌ران می‌تواند در پایان، منابع و

مأخذ جداگانه داشته باشد، البته هم فارسی و هم انگلیسی؛ د) اولویت‌بندی موضوعی «تجربه زیسته کلاس درس در ایران» به‌ویژه در میان استادان و دانشگاه‌های مختلف رعایت نشده است و نوعی کل‌نگری در اهم تجربه‌های ذکر شده دیده می‌شود، از این‌رو توصیه می‌شود این اولویت‌بندی لحاظ شود؛ ح) زندگی‌نامه شغلی و معرفی آثار سخنران‌ها در آغاز هر سخن‌رانی و فصل مربوطه نیامده است و به‌عبارت‌دیگر «تجربه زیسته آن‌ها» اغلب به خاطره‌گویی و درد دل یا نقل یادمان به‌شکل کلی معطوف شده که با سن و سال برخی از سخن‌رانان محترم هم‌خوانی ندارد و پیش‌نهاد می‌شود که در نسخه‌های بعدی با دعوت از پیش‌گامان این نقصان نیز جبران شود.

### پی‌نوشت‌ها

۱. شکل‌گیری آموزش حرفه‌ای و بازتاب‌های آن در کلاس درس در ایران معاصر با تأسیس مدرسه دارالفنون در تهران و اقدام‌های بزرگ امیرکبیر آغاز شد. در دوران جدید، کسانی نظیر محمدباقر هوشیار، علی‌اکبر صنعتی، عیسی صدیق، اسدالله بیژن، امیرحسین آریان‌پور، علی شریعت‌مداری، علی‌اکبر شعاری‌نژاد، حسن شعبانی، باقر ساروخانی، غلامحسین شکوهی، و استاد شهید مرتضی مطهری از جمله استادان و پژوهش‌گران مختلفی هستند که درباره آموزش و پرورش یا تولید و ترجمه آثار تربیتی گام‌های برجسته‌ای برداشتند. اغلب نظریه‌های آموزش به چهار عامل استاد، دانشجو، موضوع درس، و شیوه تدریس در فضای آموزش حرفه‌ای کلاس درس توجه کرده‌اند. برای نمونه بنگرید به شعبانی (۱۳۷۱)؛ شکوهی ۱۳۳۸.
۲. **سخن‌رانی** [speaking]: در جهان آموزش و پرورش با سخن‌رانی در جهان آگاهی‌بخشی به‌منظور تنویر افکار عمومی متفاوت است. در نوع اول مخاطبان خاص‌اند و در نوع دوم مخاطبان عام.
۳. **سخن‌رانی‌های تخصصی** (special lectures): در حوزه‌های مختلف علمی باتوجه‌به نوع مسائل یا دغدغه‌های آموزش و پژوهش موجودیت پیدا می‌کنند و نه‌فقط برای سیاست‌گذاری یا برنامه‌چینی.
۴. کاربرد حرفه‌ای در گسترش جُستارهای کلان و خُرد آموزشی جنبه‌های گوناگون از القاء تا اقصاء را در بر می‌گیرد و این بستگی تام به نوع نگرش مدیریت تربیتی و پرورشی دارد.
۵. «کلاس درس» در لاتین [curabitur aliquet]: در آلمانی [unterricht] و در فرانسه [salle de classe] را قرار داده‌اند.
۶. **ارتباطات علمی** (scientific communication): فرایندی است که به‌موجب آن پیام‌های علمی از منابع به گیرنده انتقال می‌یابد و عناصر اصلی آن مانند هر شکل دیگری از «ارتباطات» عبارت‌اند

از: منبع، پیام، مجرای ارتباطی، و گیرنده. جامعه‌شناسان علم ارتباطات علمی را از عوامل مؤثر بر تولید و گسترش دانش می‌دانند. نوشتن و انتشار مجرای اصلی ارتباطات علمی است. به دیگر معنا، ارتباطات علمی به مفهوم تبادل یا جریان اندیشه‌ای میان مولدان علم است. یعنی فردی اندیشه‌ای را می‌پروراند و کلام یا نوشته خود ناقل اندیشه میان افرادی دیگر در درون رشته‌ای علمی یا ورای رشته‌ای خاص می‌شود. ارتباطات علمی به دو شکل رسمی (مانند کتاب و انتشار مقاله در مجله‌ها) و غیررسمی (تماس‌های شخصی و شفاهی و نیز مجازی مانند ارسال پیام به گروه‌های جستاری) تبلور پیدا می‌کند (به نقل از داورپناه ۱۳۸۶؛ هم‌چنین برای بحث بیشتر بنگرید به حری ۱۳۷۲؛ Gregory and Miller ۱۹۹۸؛ Rowland ۱۹۹۸).

۷. «معنا» (Meaning): در این نوع از ارتباطات شامل مفاهیم ذهنی و عینی است که موجب پدیداری اشتراک‌های هدف‌محور می‌شود و طرفین ارتباطی را درگیر مسائل روش‌شناختی می‌کند.

## کتاب‌نامه

- امیرهومند، فتح‌الله (۱۳۲۸)، *فلسفه آموزش و پرورش*، تهران: دانشگاه تهران.
- حری، عباس (۱۳۷۲)، *آیین نگارش علمی*، تهران: کتابدار.
- داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۶)، *ارتباط علمی، نیاز اطلاعاتی، و رفتار اطلاع‌یابی*، تهران: چاپار.
- راجرز، اورت میچل (۱۳۸۷). *تاریخ تحلیلی علم ارتباطات: رویکردی شرح حال‌نگارانه*، ج ۲، ترجمه غلام‌رضا آذری، تهران: دانژه.
- راسخ مهند، محمد، مجتبی علیزاده صحرايي، و راحله ایزدی‌فر (۱۳۹۴)، *فرهنگ توصیفی مکاتب زبان‌شناسی*، تهران: علمی.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۶۳)، *روان‌شناسی پرورشی*، تهران: آگاه.
- شعبانی، حسن (۱۳۷۱)، *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*، تهران: سمت.
- شکوهری، غلام‌حسین (۱۳۶۸)، *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، تهران: آستان قدس رضوی.
- صدیق، عیسی (۱۳۳۲)، *سیر فرهنگ در ایران و مغرب زمین*، تهران: دانشگاه تهران.
- صفوی، امان‌الله (۱۳۷۲)، *کلیات روش‌ها و فنون تدریس*، تهران: معاصر.
- علیدوستی، سیروس، محمود خسروجردی، و بهزاد دوران (۱۳۸۸)، *مدیریت ارتباطات علمی*، تهران: چاپار.
- کاظمی، عباس (۱۳۹۶)، *روایتی از کلاس‌های درس دانشگاهی: تجربه زیسته استادان دانشگاه*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کوشان، محسن و عباس حیدری (۱۳۸۵)، «بررسی عادت‌های مطالعه در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی سبزوار»، *فصل‌نامه دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، دوره ۱۳، ش ۴.



کلاس‌های درس دانشگاهی به‌منابۀ ارتباطات عقلانی؛ نقد کتاب روایتی از کلاس‌های ... ۱۰۹

لنسکی، گرهارد و جین لنسکی (۱۳۶۹)، *سیر جوامع بشری*، ترجمۀ ناصر موفقیان، تهران: انقلاب اسلامی.

هاشمی، احمد و ابوذر همتی (۱۳۹۰)، *بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی لامرد در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹*، لامرد: دانشگاه آزاد اسلامی.

هوشیار، محمدباقر (۱۳۲۷)، *اصول آموزش و پرورش*، تهران: دانشگاه تهران.

Eemeren, F. H. Van, R. Grootendorst, S. Jackson, and S. Jacobs (۱۹۹۳), *Reconstructing Argumentative Discourse*, Tuscaloosa etc.: The University of Alabama Press.

Gregory, J. and S. Miller (۱۹۹۸), *Science in Public: Communication, Culture, and Credibility*, Cambridge, M A: Basic Books Press.

Grice, P. (۱۹۸۹), *Studies in The Way of Words*, Cambridge, M A: Harvard University Press.

Hanson, C. W. (۱۹۷۳), *Introduction to Information-Science Work*, London: Aslib Press.

Jonassen, D. H. (ed.) (۱۹۹۵), *Handbook of Research for Educational Communication and Technology*, Simon and Schuster/ MacMillan: New York Press.

Laurillard, D. (۱۹۹۳), *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*, London: Routledge and New York Press.

Rowland, F. (۱۹۹۸), "Scientists in Communication", in E. Scanlon, R. Hilland, and K. Junker (eds.), *Communicating Science*, vol. ۱: Professional Contexts, London: Routledge Press.



