

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ  
وَصَلَّى اللَّهُ عَلَى مُحَمَّدٍ وَآلِهِ الطَّاهِرِينَ



درباره

# تدریس دانشگاهی

تألیف:

دکتر نعمت‌الله موسوی‌پور



## فهرست مطالب

سخن ناشر.....	۱۱
پیشگفتار.....	۱۳
مقدمه .....	۱۵
فصل ۱. جایگاه تدریس در نظام دانشگاهی .....	۲۷
مقدمه .....	۲۸
۱-۱. مأموریت‌های دانشگاهی و تکالیف اعضای هیئت علمی.....	۲۸
۱-۲. نسبت مأموریت‌های دانشگاهی .....	۳۲
۱-۳. عوامل مؤثر بر تدریس دانشگاهی .....	۳۷
۱-۴. مأموریت آموزشی دانشگاه یا وظیفه آموزشی آموزشگران؟.....	۴۱
بی‌نوشت‌ها.....	۴۳
فصل ۲. تعریف مفاهیم اساسی .....	۴۵
مقدمه .....	۴۶
۲-۱. تدریس و آموزش .....	۴۶
۲-۲. تدریس و کارآموزی، تلقین و شرطی سازی .....	۵۱
۲-۳. تدریس و یادگیری .....	۵۴
۲-۴. تدریس مدرسه‌ای/ تدریس دانشگاهی .....	۵۵
۲-۵. تدریس خوب/ تدریس موفق/ تدریس باکیفیت .....	۶۱
بی‌نوشت‌ها.....	۶۴
فصل ۳. ماهیت آموزش و تدریس دانشگاهی .....	۶۵
مقدمه .....	۶۶
۳-۱. مفهوم تدریس دانشگاهی .....	۶۶

۳-۱. تدریس به مثابه عمل آموزشگر.....	۶۸
۳-۲. تدریس به مثابه عمل دانشجو.....	۷۱
۳-۳. تدریس به مثابه تعامل آموزشگر و دانشجو.....	۷۳
۲-۳. تبیین تدریس دانشگاهی .....	۷۷
۲-۳. هدف‌ها و ابزارهای تدریس دانشگاهی .....	۸۷
پی‌نوشت‌ها.....	۹۱
<b>فصل ۴. پرسش‌های اساسی در تدریس دانشگاهی .....</b>	۹۳
مقدمه.....	۹۴
۴-۱. تدریس چگونه فعالیتی است؟.....	۹۵
۴-۲. چه اشخاصی در فعالیت تدریس مشارکت دارند؟.....	۱۰۳
۴-۳. هر یک از اشخاص شریک در فعالیت تدریس، چه سهمی در آن دارد؟.....	۱۰۵
پی‌نوشت‌ها.....	۱۱۰
<b>فصل ۵. دیدگاه‌های بنیادی تدریس .....</b>	۱۱۱
مقدمه.....	۱۱۲
۱-۵. منطق تمایز دیدگاه‌های بنیادین تدریس .....	۱۱۳
۲-۵. تشریح دیدگاه‌های تبیین گر تدریس .....	۱۱۵
۱-۲-۵. تدریس به مثابه علم .....	۱۱۵
۱-۲-۵. تدریس به مثابه هنر .....	۱۲۰
۱-۲-۵. تدریس به مثابه علم مبتنی بر هنر یا هنر مبتنی بر علم .....	۱۲۴
۱-۲-۵. نقد و بررسی دیدگاه‌های تدریس .....	۱۲۷
پی‌نوشت‌ها.....	۱۳۶
<b>فصل ۶. مراحل و انواع تدریس دانشگاهی .....</b>	۱۳۷
مقدمه.....	۱۳۸
۶-۱. استعاره‌های یادگیری .....	۱۳۸
۶-۲. انواع تدریس: طبقه‌بندی عمل آموزشگران.....	۱۴۰
۶-۳. مراحل تدریس دانشگاهی .....	۱۴۲
۱-۳-۶. ایجاد ارتباط .....	۱۴۳
۲-۳-۶. استمرار ارتباط .....	۱۴۴
۳-۳-۶. اثربخش ساختن ارتباط .....	۱۴۵
۴-۳-۶. اتمام و ارزشیابی ارتباط .....	۱۴۷

۶-۴. راهبردها و روش‌های تدریس.....	۱۵۰
بی‌نوشت‌ها.....	۱۵۵
<b>فصل ۷. شایستگی‌های عمومی تدریس دانشگاهی .....</b>	<b>۱۵۷</b>
مقدمه.....	۱۵۸
۷-۱. دیدگاه مخالفان شایستگی‌های عمومی تدریس.....	۱۵۹
۷-۲. دیدگاه موافقان شایستگی‌های عمومی تدریس.....	۱۶۲
۷-۳. مؤلفه‌های عمدۀ شایستگی‌های عمومی تدریس.....	۱۶۷
۷-۴. توانایی‌های عمومی تدریس دانشگاهی: دیدگاهی تلفیقی .....	۱۷۹
۷-۵. شایستگی‌ها و کفایت‌های اساسی تدریس دانشگاهی .....	۱۸۵
بی‌نوشت‌ها.....	۱۹۳
<b>فصل ۸ راهبردهای تدریس دانشگاهی در محک تجربه .....</b>	<b>۱۹۰</b>
مقدمه.....	۱۹۷
۸-۱. موضع پایه .....	۱۹۷
۸-۲. جهت‌گیری اصلی پژوهش‌های تدریس .....	۱۹۸
۸-۳. نتایج پژوهش‌های نمونه درباره تدریس .....	۱۹۹
۸-۴. روش تدریس شبیه‌سازی اینای نقش .....	۱۹۹
۸-۵. روش‌های تدریس موردى و حل مسئله .....	۲۰۲
۸-۶. روش تدریس الگوی سقراطی آموزش .....	۲۰۳
۸-۷. الگوی یادگیری مشارکتی .....	۲۰۶
۸-۸. تدریس گفتاری -شنیداری .....	۲۱۰
۸-۹. نمایش تجزیه و تحلیل مشکل .....	۲۱۰
۸-۱۰. آموزش توسط همکلاسی مجرب .....	۲۱۴
۸-۱۱. تدریس به روش پدیده‌پردازی .....	۲۱۵
۸-۱۲. روش‌های تدریس بازاریابی .....	۲۱۶
۸-۱۳. روش تدریس رأی‌گیری کلاسی .....	۲۱۷
۸-۱۴. روش تدریس مباحثه‌ای .....	۲۲۲
۸-۱۵. روش تدریس بازی‌های آموزشی .....	۲۲۳
۸-۱۶. روش گفتگوی سقراطی در مقایسه با روش موردى .....	۲۲۶
۸-۱۷. ابتکار با هدف ایجاد ارتباط .....	۲۲۷
۸-۱۸. راهبرد و الگوی آموزش تعلق محور» (همسفری در آموزش) .....	۲۳۰

۱۶۳۸	۲۴۰	۱۶. الگوی مذاکره‌ای تدریس.....
۷۳۸	۲۴۲	۱۷. روش‌های تدریس مدیریت پژوهه تحقیق و توسعه بین‌المللی .....
۸۳۸	۲۴۴	۱۸. تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی.....
۹۳۸	۲۴۶	۱۹. تدریس همتایان.....
۸	۲۴۷	۲۰. دستاورد پژوهش‌ها برای آموزشگران دانشگاهی.....
	۲۵۲	پی‌نوشت‌ها.....
۵۳	۲۵۳	<b>فصل ۹. تدریس دانشگاهی و رشته‌های تحصیلی.....</b>
	۲۵۴	مقدمه.....
۹	۲۵۵	۱. تدریس متناسب با رشته تحصیلی.....
۹	۲۶۰	۲. بنیادهای دانش محتوایی - تربیتی.....
۹	۲۶۴	۳. بسترها تولید دانش محتوایی - تربیتی.....
۹	۲۶۶	۴. انواع (سطوح) دانش محتوایی - تربیتی .....
۹	۲۶۹	۵. مؤلفه‌های دانش محتوایی - تربیتی .....
	۲۷۳	۶. منطق تمایزات رشته‌ای.....
۹	۲۷۷	۷. تأثیر ساختار دانش بر روش‌های تدریس .....
۹	۲۸۰	۸. سوابق و روش‌های تربیت آموزشگر دانشگاهی .....
	۲۹۲	پی‌نوشت‌ها.....
۱۰	۲۹۵	<b>فصل ۱۰. واقعیت‌های تدریس دانشگاهی در ایران: در تدارک گامی فراتر .....</b>
	۲۹۶	مقدمه.....
۱۰	۲۹۷	۱. فرهنگ تدریس دانشگاهی.....
۱۰	۲۹۹	۲. چالش‌ها و مخاطرات کاربست روش‌های تدریس متنوع .....
۱۰	۳۰۰	۳. تولید برنامه درسی دانشگاهی یک‌دست و پیامدهای آن.....
۱۰	۳۰۲	۴. محتوای برنامه درسی .....
۱۰	۳۰۵	۵. توانایی و صلاحیت آموزشگران .....
۱۰	۳۰۸	۶. گرایش‌ها و نگرش‌های اجتماعی .....
۱۰	۳۰۹	۷. آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌های مشابه .....
۱۰	۳۱۱	۸. زمان اختصاص یافته به درس .....
۱۰	۳۱۳	۹. امکانات آموزشی و شرایط فیزیکی .....
۱۰	۳۱۴	۱۰. بی‌اعتمادی به روش‌های تدریس غیر مستقیم .....
۱۰	۳۱۶	۱۱. چگونگی کاربست روش‌های تدریس متنوع در دانشگاه‌های ایران .....

## فهرست مطالب □ ۹

۳۱۸.....	۱۰. اصلاح نظام تربیت آموزشگر دانشگاهی
۳۲۲.....	۱۰. بازنگری شاخص‌های انتخاب آموزشگر دانشگاهی
۳۲۵.....	۱۰. در اختیار نهادن هدف‌های آموزش عالی
۳۲۶.....	۱۰. زمینه‌سازی برای انتقال تجارت آموزشگران
۳۲۷.....	۱۰. ایجاد امکانات زمینه‌ای
۳۲۹.....	۱۰. ایجاد فرصت و حمایت از تدریس پژوهی پی‌نوشت‌ها
۳۳۲.....	
۳۳۳ .....	پیوست‌ها
۳۴۱ .....	فهرست منابع
۳۵۹ .....	نمایه



«بسم الله الرحمن الرحيم»

وَكَفَدْ ءاتَيْنَا دَارُودَ وَ سُلَيْمَانَ عِلْمًا وَ قَالَا أَلْحَمْدُ لِللهِ الَّذِي

فَضَلَّنَا عَلَيْ كَثِيرٍ مِنْ عِيَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ

(قرآن کریم، سوره مبارکه النمل، آیه شریفه ۱۵)

## سخن ناشر

فلسفه وجودی دانشگاه امام صادق علیه السلام که از سوی ریاست دانشگاه به کرات مورد توجه قرار گرفته، تربیت نیروی انسانی ای متعدد، باتقوا و کارآمد در عرصه عمل و نظر است تا از این طریق دانشگاه بتواند نقش اساسی خود را در سطح راهبردی به انجام رساند.

از این حیث «تربیت» را می‌توان مقوله‌ای محوری یاد نمود که وظایف و کارویژه‌های دانشگاه، در چارچوب آن معنا می‌یابد؛ زیرا که «علم» بدون «تزریقیه» بیش از آنکه ابزاری در مسیر تعالی و اصلاح امور جامعه باشد، عاملی مشکل ساز خواهد بود که سازمان و هویت جامعه را متأثر و دگرگون می‌سازد.

از سوی دیگر «سیاست‌ها» تابع اصول و مبادی علمی هستند و نمی‌توان منکر این تجربه تاریخی شد که استواری و کارآمدی سیاست‌ها در گرو انجام پژوهش‌های علمی و بهرمندی از نتایج آنهاست. از این منظر پیشگامان عرصه علم و پژوهش، راهبران اصلی جریان‌های فکری و اجرایی به حساب می‌آیند و نمی‌توان آینده درخشانی را بدون توانایی‌های علمی - پژوهشی رقم زد و سخن از «مرجعیت علمی» در واقع پاسخ‌گویی به این نیاز بنیادین است.

**دانشگاه امام صادق علیه السلام** درواقع یک الگوی عملی برای تحقق ایده دانشگاه اسلامی در شرایط جهان معاصر است. الگویی که هم اکنون ثمرات نیکوی آن در فضای ملی و بین‌المللی قابل مشاهده است. طبعاً آنچه حاصل آمده محصول نیت خالصانه و جهاد علمی مستمر مجموعه بنیانگذاران و دانش آموختگان این نهاد است که امید می‌رود با اتكاء به تأییدات الهی و تلاش همه جانبه اساتید، دانشجویان و مدیران دانشگاه، بتواند به مرجعی تمام عیار در گستره جهانی تبدیل گردد.

**معاونت پژوهشی دانشگاه امام صادق علیه السلام** با توجه به شرایط، امکانات و نیازمندی جامعه در مقطع کنونی با طرحی جامع نسبت به معرفی دستاوردهای پژوهشی دانشگاه، ارزیابی سازمانی - کارکردی آنها و بالاخره تحلیل شرایط آتی اقدام نموده که نتایج این پژوهش‌ها در قالب کتاب، گزارش، نشریات علمی و... تقدیم علاقه‌مندان می‌گردد. هدف از این اقدام - ضمن قدردانی از تلاش خالصانه تمام کسانی که با آرمان و اندیشه‌ای بزرگ و ادعایی اندک در این راه گام نهادند - درک کاستی‌ها و اصلاح آنها است تا از این طریق زمینه پرورش نسل جوان و علاقه‌مند به طی این طریق نیز فراهم گردد؛ هدفی بزرگ که در نهایت مرجعیت مكتب علمی امام صادق علیه السلام را در گستره بین‌المللی به همراه خواهد داشت. (ان شاء الله)

وَلِلّٰهِ الْحَمْدُ

**معاونت پژوهشی دانشگاه**

## پیشگفتار

این کتاب حاصل تأملات و فعالیت‌های علمی اینجانب، طی پانزده سال گذشته است که با تدریس درس روش تدریس در دانشگاه، برگزاری ده‌ها کارگاه آموزشی روش تدریس برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های مختلف، انجام چند پژوهش در این موضوع، راهنمایی و مشاوره چند رساله و پایان‌نامه و انتشار چند مقاله همراه بوده است. برای تدوین این اثر، ساختار بدیعی در هر فصل دنبال شده است که علاوه بر متن اصلی، مشتمل است بر سه بخش:

اول: در ابتدای هر فصل به طرح چند موضوع اقدام شده است؛ که نوعی زمینه‌سازی برای ورود به بحث‌های فصل محسوب می‌شود و عنوانین آنها عبارتند از:

- دستاوردهای ممکن

- شما چگونه می‌اندیشید؟

- واژگان کلیدی

- موضوعات

دوم: در متن هر فصل، تحت دو عنوان مجزا به طرح مباحثی اقدام شده است که مرتبط با مباحث اصلی فصل هستند ولی طرح مستقیم آنها، سازمان مباحث را دچار مشکل می‌کرد. این عنوانین عبارتند از:

- حاشیه

- پرسش‌هایی برای تأمل

**سوم:** در پایان هر فصل نیز قسمتی تحت نام «تکمله» قرار گرفته و از خواننده برای ارائه نظرات خود دعوت شده است.

تألیف این مجموعه، با کمک‌های مستقیم و غیر مستقیم اشخاص متعددی آمیخته است؛ مخصوصاً استادانم در دوره‌های تحصیلی، مخاطبان نکته‌اندیش و عملگرای کلاس‌های درس و کارگاه‌های آموزشی و استادان و همکاران مشارکت‌کننده در جلسات هماندیشی و اعلام نظر. در این میان، علاوه بر همراهی همسر و دخترانم، پنج نفر به طور آشکارتری به تدارک برخی مطالب و مواد لازم برای تألیف نهایی این متن، با همت و کوشش فراوان، کمک کرده‌اند: سرکار خانم سیمین پاشاخانلو، سرکار خانم دکتر عظیمه‌سادات خاکباز، جناب آقای دکتر لطفعلی عابدی، سرکار خانم لیلا کرمیانی و سرکار خانم آزیتا سلاجقه. ضمن سپاس از این عزیزان، اجازه می‌خواهم این اثر را تقدیم همه کسانی نمایم که برای اعتلای تدریس دانشگاهی در ایران می‌اندیشند و می‌کوشند.

## مقدمه

بَعْثَةُ حِسِينَ لَا عَلَمْ قَائِمٌ، وَلَا مَنَازُ سَاطِعٌ، وَلَا مَنْهِجٌ وَاضِعٌ  
(امام علی (ع) خطبه ۱۹۷ نهج البلاغه).

خداآوند پیامبرش را زمانی مبعوث کرد که نه نشانه‌ای (از دین و ایمان) برپا بود؛ نه چراغ هدایتی روشن و نه طریق حقی آشکار.

پیامبران را «منار ساطع» قلمداد کرده‌اند؛ چرا که آنان برای رونده راه، هدایتگرند. چراغ روشن برای مسافری که مقصد را می‌شناسد و برای حرکت بدان جهت می‌کوشد و البته از توان پایه برای تشخیص در راه بودن خود برخوردار است، معنا دارد. چراغ هدایت را نمی‌توان خورشید عالمتاب قلمداد کرد؛ اما نور اندک این چراغ، راهگشاست و جهت‌دهنده. چراغ هدایت را مسافر راه می‌شناسد و آن را می‌فهمد. فهم او بنیاد اعمال او را شکل می‌دهد. چراغ هدایت، فقط روشنایی می‌افکند؛ اما کسی که چشمان خود را بینند از آن بهره‌ای عاید نخواهد کرد. هدایت فقط خواهند گان خود را خیر می‌رساند؛ و اینان همان کسانی هستند که خود را در معرض هدایت قرار می‌دهند.

پس، در هدایت آدمی سه پیش فرض ملاحظ است: اول آنکه آدمی «هدایت‌پذیر» است؛ یعنی آنکه دارای طبیعت از پیش تعیین‌یافته و سرنوشت محتمم نیست بلکه آنچه هستی او را می‌سازد، امکان لازم برای فعالیت خود شخص را هم فراهم می‌آورد. دوم آنکه آدمی از «نقضی» برخوردار است؛ که از نقص خود به استقلال یا آگاهی بخشی دیگری آگاهی یافته و با توصل به هدایت، کمالی را می‌جوید و بنا دارد در وضعیت دیگری قرار گیرد. آنچه در نقص مطرح است، لزوماً از جنس هدف نیست؛ بلکه

می‌تواند از نوع انگیزه یا روش باشد. به عبارت دیگر، نقص می‌تواند حکایت از رسیدن به جایی کند و یا رفتن در راهی را شامل شود. سوم آنکه آدمی «اختار» است؛ یعنی می‌تواند کمال مورد نظر را به انتخاب پیگیری کند و یا خود را در مسیری به پیش برد. اختیار بدان معناست که او از حق انتخاب برخوردار است. البته، در اینجا سخن از اختیار در محدوده خاص انسان بودن است. آنچه انسان بودن را تشکیل می‌دهد، مجموعه‌ای از توان‌ها، قابلیت‌ها و محدودیت‌هاست. این مجموعه «امکانات انسانی» است که اختیار آدمی را حد می‌زند. مختار بودن، در حوزه افعال آدمی مطرح می‌شود و دارای دو شرط است: ارادی بودن و رضایتمدی. هر جا فعلی را شخص به اراده خویش به انجام رساند و از اقدا بدان احساس رضایت کند، فعل اختیاری ظهر یافته است.

ماهیت هدایت با ماهیت تربیت دارای مشابهت است. سه پیش فرض مهم هدایت، در جریان تربیت نیز حضور دارند. تربیت را می‌توان «هدایت همه‌جانبه ابعاد وجود شخص (خود یا دیگری)» شمرد؛ که هم دارای وجه «دروونی» است و هم دارای وجه «بیرونی». منظور از وجه درونی هدایت آن است که خود شخص، راهبر و تدبیرکننده آن است. اما، در بیرون از فرد نیز، برای جهت‌گیری‌های فرد و برای عمل او، اموری تدارک می‌شود. این تدارک، وجه بیرونی هدایت است؛ که، دست‌کم از سوی تدارک‌کننده، به امید اثرگذاری به انجام می‌رسد. پس در تربیت، آنچه «هسته اصلی یا جرم بحرانی» محسوب می‌شود، ادراک و انتخاب تربیت‌شونده است. همه تلاش‌های بیرونی در پیرامون هسته اصلی به انجام می‌رسند و در صورتی که «فرصت آمیختن» برای آنها پدید آید با آنچه شخص اختیار کرده، می‌آمیزند و او را در شدن کمک می‌رسانند؛ در غیر این صورت، در راه شدن او مانع می‌سازند. «بذر» شدن در درون فرد شکل می‌گیرد – و البته تمام تلاش بیرونی هم باید متوجه آن باشد تا زرع مناسبی شکل گیرد – اما این بذر در فرایند شدن، فقط خودش می‌شود. گرچه بذر از محیط پیرامون تغذیه می‌کند، اما هر بذر همان می‌شود که اقتضای ماهیت آن است. تربیت نیز «سفری» است که «مسافران» آن را زندگان تشکیل می‌دهند؛ همانان که به پای خویش می‌روند نه آنکه آنان را می‌برند.

با چنین نگاهی به تربیت، تدریس معنا می‌شود؛ و آن کاری است که آموزشگران / معلمان در تعامل با شاگردان خود (به صورت واقعی یا مجازی) به منظور تربیت به

انجام می‌رسانند. پس می‌توان پرسید که آموزشگران در تعاملات تربیتی با شاگردان، چه می‌کنند؟ آموزشگران در فرایند تدریس، با چه تصویری از مخاطبان خود، برای آنان برنامه می‌سازند و به تعامل با آنان می‌پردازنند؟

در فرایند تدریس، هر یک از آموزشگران که به درستی ایفای نقش معلمی کند، همین گونه عمل خواهد کرد. او همچون منار ساطع به راهنمایی می‌نشیند یا همچون نورافکن به راهنمایی می‌پردازد. پرتوافکنی بر راه است که در جهت‌یابی راه رخ می‌نمایاند. راه روشن فقط برای کسی مفید است که خواهان سفر است و آنهم سفر کردن از آن راه. در غیر این صورت، چه فرقی خواهد کرد که راه بی‌رهرو، روشن باشد یا روشن نباشد؟

در تدریس، آموزشگران کسی را نمی‌کشانند؛ کسی را نمی‌برند؛ و الزامی کارساز نیست. اشتیاق، بنیاد حرکت را می‌سازد و فرد را به پیش می‌راند؛ اشتیاقی که بر اختیار استوار است و با انرژی شخصی و درونی، آمیخته است. شاگردان هر درس، مسافران یک سفرند؛ آن هم سفری علمی. مسافران علمی دارای انرژی حرکتند؛ حرکت از آنان آغاز می‌شود، در آنان جریان می‌یابد و از آنان صادر می‌شود. اصولاً، دانایی چنین ماهیت و بنیادی دارد و هر چیز که از جنس دانایی باشد، چنین است.

دانایی، فعل آدمی است؛ و به همین جهت در آن اختیار، با آن عمل و از آن شعور سرمی‌زنند. دانایی از شخص آغاز می‌شود و در شخص جریان می‌یابد و با شخص عجین می‌شود؛ آنچنان که جداسازی آن از شخص ناممکن است. به همین دلیل، دانایی در فرهنگ عمومی «تنها سرمایه ماندگار» محسوب می‌شود. دانایی، توانگری است و برترین نوع آن. آنچه دانایی را واجد احترام کرده است، تنها آثار آن نیست؛ که شاید بیش از آن، چگونگی تحقق دانایی مطرح است. «اکتسابی بودن» دانایی، وصف بارز و حرمت‌بخش آن است. دستاورده است که با کوشش فردی - ولی در زمینه فراهم آمده توسط دیگری - حاصل شده است. این زمینه‌سازی برای تحقق دانایی، تعلیم نامیده می‌شود. پس در جهان بشری، «تعلیم» چگونه تبیین می‌شود؟ تاریخ بلند تعلیم را تجربه بشر حفظ کرده است، هرچند که آنچه توسط ادیان در قصه خلقت مطرح و بر آن تأکید شده، دارای اعتبار دیگری است. در روایت اسلامی قصه خلقت، خداوند «آموزشگر» شد و آدمی «آموزنده» بود. اما آیا در آن قصه، آموختن یک سویه به انجام رسیده است؟

اگر فرموده‌اند که «همه اسماء به آدم آموزش داده شد<sup>۱</sup>»، آموزش اسماء در واقع همان بنیاد (قوه) عالی شدن است؛ نه علم نهاده شده. این بنیاد عالمیت، برآمده از اسمای حسنای الهی است و منشأ آن، اسم حسنای «علیم» است. پاسخ خداوند به اعتراض فرشتگان، که با یادآوری عبادت خود آن را مطرح کردند، نیز به همین موضوع اشاره دارد: *إِنَّى أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ* (بقره، ۳۰). این دانایی که در حضور خداوند با پاسخگویی به پرسش مطرح شده از سوی آموزشگر، آزمون گردید؛ بیش از پاسخ یک پرسش در یک آزمون است. دانستن اگر هم فعلیتی در مقام حضور در پیشگاه خداوند داشته است، در مقام هبوط فقط نقش «قوه‌ای» یافته و می‌تواند به بازیابی آن دانایی، با کوشش فراوان، منجر شود. پس، دانایی وجه ممیزه آدمی با فرشتگان و وجه مشابهت انسان با خداوند است. «دانایی» است که آدمی را شایسته برای «خلیفه بودن» می‌کند و می‌توان آن را گوهر نادر و امانت الهی دانست؛ گوهری چنان عظیم و سنگین که «آسمان‌ها، زمین و کوه‌ها» از پذیرش آن سر باز زندن!<sup>۲</sup>

آدمی، توان آموزشگری خوبیش را نیز در مقام حضور نشان داد و به آموزش فرشتگان اقدام کرد. اما این آموزش در دنیای واقعی آدمیان چگونه انجام می‌شود؟ آیا تجربه بشری به دفاع از طریق خاصی متمایل است؟ آیا می‌توان به امید تأثیر بیشتر بر روشی خاص تمرکز کرد؟

۱. تفسیر اطیب البیان: و علم آدم الاسماء کلها (بقره، ۳۱)؛ و خداوند همه اسماء را به آدم (ع) تعلیم داد. یعنی قدرت و درک حقایق را در او ایجاد کرد، (ثم عرضهم): (سپس مصادیق و مسمیات آن اسماء را عرضه کرد)، (علی الملئکه): (بر فرشتگان) به واسطه سؤالشان، (فقال اینشونی باسماء هولاء ان كتم صادقين): (پس فرمود: خبر دهید مرا از این اسماء، اگر از راستگویان هستید) و مسلمان این اسماء را نمی‌دانستند، چون آیه اشعار دارد به اینکه اسماء نامبرده و یا مصادیق و مسماهای آنها موجوداتی زنده و ذی شعور هستند که در پس پرده غیب بوده‌اند و علم به آنها نباید از سinx علم ما به اسماء موجودات باشد، و علم آدم، حقیقت علم به اسماء بود، (نوعی علم حضوری و وجودی نه نظری و کسبی) و ملانکه از علم به آنها بی‌بهره بوده‌اند و برای آنها غایب بوده و منظور از تعلیم اسماء ابداع علم در انسان است به حیثی که اگر به راهی هدایت شود برای انسان میسر است که آن را از قوه به فعل درآورد و این شرافت برای انسان بود، لذا اگر علم به آنها از نوع علم حصولی باشد، این شرافتی برای آدم نبود، چون ملانکه هم می‌توانستند آن را کسب کنند، پس آدم بواسطه علم حقیقی به اسماء شایسته مقام خلافت شد، نه فقط خبر دادن از آنها و به همین خاطر ملانکه علم خود را نسبت به آن اسماء نفری کردند.

۲. انا عرضنا الامانه على السموات والارض والجبال فابين ان يحملنها و اشفقن منها و حملها الانسان انه كان ظلوما جهولا (قرآن کریم، آیه ۷۲ سوره احزاب).

یکی از تفسیرها بر ماهیت و حدود تدریس، تبیینی است که بر بنیاد سخن امام علی(ع) می‌توان ارائه کرد. امام در نامه ۳۱ یعنی وصیت‌نامه‌ای که خطاب به فرزند خود نوشته‌اند، او را به غور عمیق در زندگی گذشتگان فراخوانده، به دانایی رهنمون شده و برای دانایی، اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی را تعیین کرده است. این بیان چنین است:

و اعلم يا بني ان احب ما انت آخذ به الى من وصيتي تقوى الله و الاقتصار على ما فرضه الله عليك، و الاخذ بما مضى عليه الاولون من آبائك، و الصالحون من اهل بيتك، فانهم لم يدعوا ان نظروا لانفسهم كما انت ناظر، و فكرروا كما انت منكر، ثم ردhem آخر ذلك الى الاخذ بما عرفوا، و الامساك عما لم يكفووا، فان ابت نفسك ان تقبل ذلك دون ان كما علموا فليكن طلبك ذلك بفهم و تعلم، لا بتورط الشبهات، و علق الشخصيات و ابدا قبل نظرك في ذلك بالاستعانة باللهك، و الرغبه اليه في توفيقك، و ترك كل شائبه او لجتك في شبهه، او اسلمتك الى ضلاله فان ايقنت ان قد صفا قلبك فخشع، و تم راييك فاجتمع و كان همك في ذلك هما واحدا، فانظر فيما فسرت لك، و ان لم يجتمع لك ما تحب من نفسك، و فراغ نظرك و فكرك، فاعلم انك انما تخبط العشواء، و تتورط الظلماء و ليس طالب الدين من خبط او خلط، و الامساك عن ذلك امثل فتفهم. پسرم! بدان محبوب‌ترین چیزی که از میان گفته‌هایم در این وصیت‌نامه به آن تمسک می‌جوئی، تقوی و پرهیزکاری است و اکتفا به آنچه خداوند بر تو فرض و واجب شمرده است؛ و نیز حرکت در راهی است که پدرانت در گذشته از آن راه رفته‌اند و صالحان خاندانت آن طریق را پیموده‌اند؛ زیرا همانگونه که تو درباره خویش نظر می‌کنی آنها نیز نظر افکندند و همانگونه که تو برای صلاح خویش می‌اندیشی آنها نیز می‌اندیشیدند. آنها پس از فکر و دقت به اینجا رسیدند که آنچه را به خوبی شناخته‌اند بگیرند و آنچه را که مکلف نیستند رها سازند؛ و اگر روحت از قبول این ابا دارد که تا همانند آنها آگاهی نیابی اقدام نکنی می‌بایست از راه صحیح این راه را بپوئی نه اینکه خود را به شباهت بیفکنی و یا به دشمنی‌ها تمسک جوئی. اما پیش از آنکه در طریق آگاهی در این باره گام نهی از خداوند استعانت بجروی و در توفیقت در این راه رغبت و میل نشان ده و هر گونه عاملی را که موجب خلل در افکارت می‌شود یا تو را در شباهه می‌افکند یا تو را تسلیم گمراهی می‌سازد رها ساز؛ پس آنگاه که یقین کردی

قلبت صفا یافته و در برابر حق خاضع شده و نظرت تکامل یافته و ارادهات تمرکز یافته، در آنچه برایت تفسیر می‌کنم نظر افکن و اگر آنچه را در این زمینه دوست می‌داری برایت فراهم نشد و فراغت خاطر حاصل نکردن بدان که در طریقی که ایمن از سقوط نیستی گام برمی‌داری و در دل تاریکی‌ها قدم می‌زنی چرا که آن کسی که در اشتباه یا در حال تحیر و تردید است طالب دین نیست و در چنین موقعی امساك و خودداری از چنین راههای بهتر است.

بدین ترتیب، برای هر آموزنده‌ای<sup>۱</sup> آگاهی از اینکه پیش از او کسانی بوده‌اند که در امور خویش تدبیر نموده و با سرانجامی مواجه شده‌اند؛ و دانستن آنچه مقدمه و پیش‌نیاز آموختن محسوب می‌شود، لازم است. «تقوای الله»، «عمل به واجبات الله» و «پیمودن راه صالحان و نیکان» از جمله پیش‌نیازهای آموختن می‌باشند؛ زیرا صالحان نیز در اعمال خویش نظر کرده‌اند و چیزی را که شناخته‌اند، برگردانده‌اند و از آنچه بر آن تکلیف نداشته‌اند روی گردانده‌اند. اما؛ اگر کسی راه آنان را برای پیمودن انتخاب کرد لازم است «از خداوند یاری جوید» و با «اشتیاق» بدان پردازد و اگر لازم دید که آزموده‌های آنان را خود بیازماید، پس باید خود را برای «فهمیدن» و «آموختن» آماده نماید. زیرا؛ آدمی همواره نه می‌تواند و نه اقتضا زمانه است که به راه رفته دیگران و امر یافته آنان اقتداء و اکتفا کند. در موقعي که امکان پیمودن راه نیکان ممکن نیست، و یا آزمون آنچه آنان دانسته‌اند لازم است، باید برای دانستن تلاش شود نه برای دشمنی. همچنین، درخواست‌های آدمی باید از روی درک و آگاهی باشد و از شباهات پرهیز شود و به آنچه «مربوط» است قناعت گردد و در اقدام بدان، «فهمیدن» در رأس قرار گیرد و دل آموزنده از همه آنچه غیر علم است، خالی گردد.

بر اساس آنچه بیان شد و متکی بر دیدگاه امام علی (ع)، نکاتی کلی برای اقدام به

تدریس دانشگاهی بیان می‌شود:

اول آنکه به آموزنده‌گان (دانشجویان) نشان داده شود که آنان در میانه راه تاریخ بشرند. سفری که ابناء بشر آغاز کرده‌اند، با تجربه بسیار آمیخته است و البته بناست که هر یک از آدمیان «قصه» خود را بر آن بیفزاید. اینکه گذشتگان نیز تدبیر زندگی کرده‌اند

۱. این وصف بدان جهت ترجیح داده شد که هم «عمل بر خویش» یعنی بادگیری و هم «عمل بر دیگری» یعنی باددهی را شامل می‌شود. آموختن هم دارای همین ویژگی است.

و آزمون‌هایی فراوان بر این زندگی نهاده‌اند و البته به دستاوردهایی نیز نایل آمده و از صحنه بیرون رفته‌اند، این امکان را می‌دهد که «جایگاه» بشری آموزنده‌گان آشکار شود و قصه حیات گذران روش‌گردد و عمل در آن با افزایش عمر از طریق آشنایی با تجربه دیگران، تسهیل گردد و قدرشناسی از تجربه انبوه شده پیشین، محور فعالیت‌های یادگیری قرار گیرد.

دوم آنکه به مخاطبان نشان داده شود که خود شما (آموزشگر) نمونه بارز همان آموزنده‌ای هستید که از آنان (دانشجو) طلب می‌کنید. آموزنده‌گان را برای یافتن نمونه‌های واقعی، به دور دست ارجاع ندهید. خود را «نمونه» سازید تا بیش از آنچه نیاز به ارجاع باشد، آموزنده‌گی در وجود و عمل شما به عنوان معلم واقعی متبلور شود؛ که هم واقعیت دارید و هم تحريك به عمل می‌کنید. اگر خود را «نمونه اعلاه» نمی‌پایید، دست کم نشان دهید که مسافر راهید. شاید حتی در سفر بودن برای مسافر تازه، که در پی پا نهادن در راه است، دارای جاذبه بیشتری باشد؛ زیرا نزدیکی و همانندی بیشتری را ایجاد می‌کند. اما، این از توصیفات و القایات حاصل نمی‌شود؛ بلکه تبلور آن در عمل واقعی آموزشگر مهم است.

سوم: ذکر اختلاف نظرها را به وقتی واگذارید که بیان‌هایی برای ادراک کلیست موضوع ساخته‌اید. آگاهی از تفاوت آراء وقتی مفید است که هویتی شکل گرفته و قوه نقادی به کار افتاده است؛ و این دو زمانی حاصل می‌شوند که اصول پایه برای پدیده آمدن هویت، مخصوصاً هویت رشته‌ای، به گونه‌ای مطمئن عرضه شده‌اند و فرد از دانش کافی برای اقدام به نقد برخوردار است. ورود به عرصه اختلاف آراء همچون حرکت بندبازان است؛ که اگر امکانی برای حفظ تعادل نداشته باشند، سقوط پرهزینه‌ای خواهد داشت. گرچه ممکن است با پرورش قوه نقد و دانش موضوعی این امکان پدید آید که شخصی به کار نقادی وارد شود؛ اما مطمئناً چنین شخصی برای چنین عملی در یک رشته خاص، بیش از آن به کسب هویت رشته‌ای نیاز دارد. «هویت رشته‌ای» به وضعیت و ادراکی اطلاق می‌شود که شخص به واسطه آشنایی درست با ساختار، اصول، موضوعات و مفاهیم یک حوزه از دانش بشری کسب می‌کند و خود را در گروه متعلقان آن رشته - دانش وارد می‌سازد. در هویت رشته‌ای، پذیرش بیرونی با نگرش

درونى آميخته مى شود؛ يعني چنین شخصى از سوئى توسط ساير اعضای گروه متعلق به رشته پذيرفته مى شود و هم خود او خودش را متعلق به آن رشته ارزىابى مى کند.

چهارم: برای شروع به آموختن، اعتماد به نیکان و عالمان رشته‌ای که ورود بدان

مورد نظر است ضرورت دارد. اين اعتماد، که با اطلاع از تلاش‌های فكري آنان حاصل مى شود، هم دانش لازم را در اختیار مى گذارد و هم پيوند با تجربه بشرى را مقدور مى سازد. اعتماد به نیکان با نوع احساسات ابراز شده در کلاس‌های درس آميخته است. معرفى عالمان و راهنمایی به استفاده از دانش تولید شده و کمک برای شناسایی منابع معتبر، از جمله کمک‌های آموزشگران برای آموختن محسوب مى شوند. اما اين نیکان فقط در دوردست (از حيث مكانی، زبانی و زمانی و گاه رشته‌ای) حضور ندارند؛ در پيرامون ما به وفور يافت مى شوند. کافى است از طلسم عادي شدن پدیده‌های حیات علمی و از زندان نادیدن خودی‌ها، خارج شد. آنگاه مى توان به يافتن و معرفی کردن نیکان و عالمان رشته‌ای، يعني سرمایه‌های عمومی اجتماعات بشری، اقدام کرد و امکان تعامل و استمرار را فراهم ساخت.

پنجم: اقدام به دانستن پژوهشگرانه، نياز به تلاش جدي برای فهميدن دارد؛ در هدف‌های آموختن، تدبیر لازم است. به مقاصد متعددی مى توان آموخت؛ اما همه اين مقاصد دارای ارزش و روش يكسان نیستند. «فهم» حوزه مورد نظر مى تواند در صدر اهداف نشانده شود و شرایطی پذید آيد که شخص جويای آن باشد؛ و اين وقتی حاصل مى شود که فرد به شباهت وارد نشود و برای اهدافی چون مخاصمه، مبارزه، مجادله و مفاخره به آموختن نپردازد. آموختن مى تواند به انگيزه درک پدیده‌های جهان برای دستکاري آن بر وفق نيازها و انتظارات انساني و يا به منظور درک عميق خلقت برای فهم درست رسالت انساني در جهان کنوی باشد. اما کدامين انگيزه مى تواند به علم نافع بینجامد؟

ششم: آنكه آموزنده بداند که آنچه نمى داند، ناشی از ناآگاهى اوست؛ زيرا دانايى كونى او نيز در جريان حيات حاصل شده است. اين پذيرش از دو جهت، آموزنندگى دارد: اول در ارزياي توانيي بشري برای آموختن و دوم در درک جايگاه خداوند در دانايى خود. وقتی از ناآگاهى گستره امروز آگاهى حاصل مى شود، توان محدود آدمى برای دانايى و ضرورت مشاركت در جريان بزرگ كسب دانايى آشكار مى گردد. اينکه

آدمیان اگر اکنون نیز چیزی می‌دانند، حاصل بکارگیری تجربه «همه بشر» است؛ که البته هنوز هم با نادانی بسیار همراه است. پس، آموزنده با این واقعیت مواجه می‌گردد که آنچه او نمی‌داند ممکن است توسط دیگران ادراک و یافته شده باشد. در عین حال، آموختن نیازمند آن است که ادراک شود که بسیارند چیزهایی که فقط خداوند بر آنها واقف است و ممکن است با تلاش و طلب کمک از او حاصل آیند؛ اوست که تقدیر جهان و انسان را رقم زده و تدبیر آن را در دست خود دارد. از خواست اوست که قابلیت یادگیری حاصل آمده و امکان تدبیر شکل گرفته و ناتوانایی‌هایی بر آدمی مستولی شده است.<sup>۱</sup>

هفتم: آموختن با هدف‌هایش معنی می‌یابد و هر آموختنی را نباید دنبال کرد. آموزنده همچون مسافری است که راه را برای رسیدن به مقصد می‌پیماید. او در میانه راه، از هر گذرگاهی بیرون نمی‌رود و هر بستانی بر سر راه دل او را نمی‌رباید. او از دیدن مناظر و شگفتی‌های طبیعت، به وجود می‌آید، اما در آنها باقی نمی‌ماند. هدف‌ها را به درستی بر می‌گزیند و همواره بر آنها تأمل می‌کند ولی به سوی هدفی که درست است حرکت می‌نماید. مسافران در سفر خود، گاه از دوستان می‌برند؛ سختی فراوان را تحمل می‌کنند؛ به وادی‌های ناشناخته قدم می‌گذارند ولی چون مقصدی را در پیش دارند، آنها را تحمل می‌کنند. پس باید اندیشید که کدام مقصد در پیش است و آیا آن را منزلت تحمل سختی‌ها هست یا خیر. مفید بودن دانش، معیاری برای انتخاب برای آموختن است؛ هر چند که تشخیص نافع بودن علم، کار آسانی نیست.

هشتم: در آموختن، تعامل با دیگران ضرورت دارد و در آن تعامل به حدود اخلاقی باید پایبند بود. چنان با دیگران رفتار نمایید که برای خود آن را پسندیده می‌شمارید. این را می‌توان بنیاد رفتار اخلاقی در فرایند آموزش قلمداد کرد. آموختن از نیکان و عالمان، با حق آنان آمیخته است. وقتی کسی به آموختن دیگری کمک می‌کند، حقی نسبت به او دارد؛ فارغ از اینکه طریق این آموختن چه باشد؛ مستقیم یا غیر مستقیم؛ حضوری یا غیر حضوری؛ شفاهی یا کتبی؛ در موقعیت‌های آموزشی رسمی یا در موقعیت‌های دیگر؛ و .... این آموزندگی، فارغ از شخصیت، دین، نژاد، باورها و رفتارهای آموزنده مطرح می‌شود و در همه حال برای آموزنده ایجاد حق می‌کند.

۱. این موضوع را می‌توان با فهم نسبت بین عقل جزئی و عقل کل بهتر فهمید.

نهم: آموختن هر کس محدود به توان و زمان اوست. شناخت این دو، لازمه واقع‌بینی در یادگیری است. همه آدمیان در این دو با یکدیگر مشابهند. اما، این نیز اصلی خدشه‌ناپذیر است که اقدام به هر کاری برای رسیدن به هدف مباح نیست. هدفی که با پستی به دست می‌آید، آن هدف نیز حقیر و پست است. نیکی با شر به دست نمی‌آید؛ و اگر چیزی به طریق شر به دست آمده است آن نیز جلوه‌ها و نشانه‌هایی از شر را با خود دارد.

دهم: در فرایند آموختن، زیاد گفتن و زیاد پرسیدن نیازمند مراقبت است. نه گفتن زیاد نشانه دانایی زیاد است و نه پرسش از هر چیز، ضرورت زمان است. برخی از اشخاص، نادانی‌های امروز را فردا پشت سر خواهند گذاشت و بسیاری از پرسش‌ها ممکن است به پاسخی بینجامند که شخص را منفعتی در آن نیست. چه بسا پرسیدن بسیار که دانستن را نمی‌افزاید و چه بسا دانستن کم که دارای فواید بسیار است. درست‌تر آن است که شخص بتواند بر «زبان» خود مسلط گردد؛ که این البته قدرتی شگرف می‌خواهد. آنکه پرسش خود را از سر ترس نمی‌پرسد و آنکه راه تعیت را در پیش می‌گیرد، مورد نظر نیستند؛ آنان که پرسش دارند و از توان طرح آن برخوردارند، نیاز به آن دارند که مهار زبان را در دست خویش داشته باشند. قضاوت در باره گفتارهای کلاس درس نیز همین گونه است. کلاس درس، تجمعی گوش‌هایی برای ارسال هر پیام و به هر میزان نیست. آموزشگر و دانشجو در فرایند آموختن، با مهار زبان، به پرهیز از خطای زبان هم می‌پردازند.

و اما؛ به کدام شیوه می‌توان در این مسیر ماند و به پیش رفت؟ آیا می‌توان گونه‌ای از «آموزشگر / معلم بودن» را ترسیم کرد که متصف شدن بدان برای همیشه بسنده باشد؟ عطف توجه من به مبحث تدریس، به‌طور عملی با تدریس کوتاهی در سال ۱۳۶۶ به عنوان معلم موقت در یک دبیرستان در شهر تهران آغاز شد و با تدریس دانشگاهی از سال ۱۳۶۹ ادامه یافت. اما آنچه بهشت مرا با این موضوع درگیر ساخت، تدریس «روش تدریس» در کارگاه‌های آموزشی اعضای هیئت علمی از سال ۱۳۷۷ بود. این تدریس‌ها که طی این سال‌ها برای آموزشگران رشته‌های مختلف در دانشگاه‌های متعدد انجام شد، از سویی آشکار ساخت که آموزشگران دانشگاهی ایران با چه بضاعت اندکی از دانش تربیتی ولی اعتماد به نفس بالابی به عرصه تدریس وارد می‌شوند و از

سوی دیگر نشان داد که چه تجربه‌های متنوعی از بکارگیری موفق روش‌های گوناگون نزد آنان موجود است. همچنین، در این آموزش‌ها آشکار شد که آموزشگران دانشگاهی ایران با چه مسائلی مواجه هستند و چگونه می‌توان از تجارب سایر همکاران برای مواجهه با آن مسائل تدابیری را تولید کرد. تلاش برای یافتن پاسخ‌هایی و ارائه راهنمایی برای این آموزشگران مشتاق به شناسایی و بکارگیری روش‌های مؤثر تدریس، مخصوصاً طی دهه گذشته، این باور را برای من سامان بخشیده است که: هر آموزشگر مؤثری (که با احراز صلاحیت‌های آموزشگری، خود را به حفظ و اعتلام آن صلاحیت ملزم می‌دارد) در هر زمان «مسئله» خود را در کلاس (موقعیت) شناسایی می‌نماید و با استفاده از تجارب دیگران و خود، برای مواجهه با آن «تأمل» می‌کند و دستاوردهای حاصل از تأملات خویش را در قالب الگویی عملی سازمان می‌دهد و به کار می‌بندد و بر دستاورد حاصل از کاربست آن، مجدداً می‌اندیشد و به بازنگری آن برای تجربه‌اندوزی اقدام می‌کند. این فرایند بازآندیشی و بازنگری تدریس روزمره (مبتنی بر زمان - مکان) برای شخص آموزشگر انرژی لازم آموزشگری را فراهم می‌آورد و سبب می‌شود تا او در هر مرحله تدریس با عشقی افزون‌تر از پیش به آموزش پردازد. این گونه عمل را می‌توان «تولید روش بر اساس دانش» نام نهاد؛ که خود لوازمی دارد: دانش کافی درباره ابعاد موضوع (دانشمند موضوعی بودن / موضوع‌شناسی)، آگاهی از روش‌های تدریس یک مبحث علمی (آشنا بودن با اقتضایات آموزش / آموزش‌شناسی)، تأمل بر تجربه عملی تدریس خود (پژوهشگر تدریس بودن / تدریس پژوهی) و توانایی پایه برای تولید روش (بهره‌گیری از قابلیت‌های ترکیب کردن / خلاقیت).

عمل واقعی آموزشگر به شرحی که تشریح شد، در واقع همان است که «برنامه‌ریزی درسی در سطح خرد» یا «برنامه‌ریزی درس<sup>۱</sup> نامیده می‌شود. بنابراین، آموزشگران مؤثر، برنامه‌ریزان درسی بهره‌گیر<sup>۲</sup> یا برنامه‌ریزان درسی عملیاتی هستند؛ فارغ از اینکه در کدام عرصه دانشی اقدام کنند و در آن عرصه چه نامی بر عمل آنان نهاده شود و یا خود چه نامی را برای این عمل خود ترجیح دهند.

#### 1. Course Development

۲. این تعبیر متعلق به کائلی (۱۹۸۷) است. او معتقد است که دو گروه برنامه‌ریزی درسی در نظام‌های آموزشی فعالیت دارند: برنامه‌ریزان درسی تولیدگر و برنامه‌ریزان درسی بهره‌گیر. اولی برنامه‌ای را می‌سازد و دومی آن را بکار می‌بنده؛ اما پس از بازطراحی خودش.

بنیاد آنچه در این کتاب دنبال می‌شود، همین دیدگاه است. اینکه آموزشگری (علمی کردن) جزء با تدریس ظهور نمی‌یابد و اینکه تدریس یک فعالیت «اجتهادی - ابتکاری» در موقعیت است. نمی‌توان برای تدریس مؤثر (خوب/باکیفیت) الگو یا روش خاصی را بدون عنایت به موقعیت (زمان - مکان) تجویز کرد. روش‌های تدریس به همان میزان که تا اکنون در موقعیت‌های تجربه شده دیگر دارای قدرت تأثیرگذاری مثبت بوده‌اند، احتمال دارد که در موقعیت‌های آینده دارای تأثیر متفاوت (یا منفی) باشند. آموزشگران مؤثر کسانی هستند که بر اساس درکی که از مسأله، مخاطب، موضوع و موقعیت (چهار میم) دارند، به تولید الگو و روش خاص آن موقعیت عملی اقدام می‌کنند. آنان با عشق به تدریس و یادگیری بدین عرصه وارد شده و کار آموزش را با فراهم‌آوری لوازم آن، تدبیر می‌کنند. پس آنان به راهنمایی خردمندانه ملأینه واقف (۱۰۹۶-۱۱۵۸ هجری شمسی) در قالب تمثیل «جستجوی قبر لیلی» گوش فرا می‌نهند و «روش مؤثر تدریس» خود را در انطباق با «مسأله» مشخصی که در زمان - مکان با آن مواجه‌اند، «می‌سازند»:

شندستم که مجnoon دل افگار  
گریبان چاک زد با آه و افغان  
به سوی تربت لیلی شتابان  
در آنجا کودکی دید ایستاده  
به هر سو دیدهی حسرت گشاده  
نشان قبر لیلی را از او جست  
پس آن کودک بخندید و بدو گفت:  
تو ای مجnoon، ترا گر عقل بودی  
ز من کسی این تمّا می‌نمودی  
میان قبرها خود جستجو کن  
ز هر مرقد کفسی از خاک بو کن  
یقین کن تربت لیلی همانجاست  
تو هم واقف در این دیر جگرسوز  
رموز عشق از آن کودک بی‌اموز

نعمت الله موسى پور  
نوزدهم مرداد ماه ۱۳۹۱  
صادف با بیستم رمضان المبارک ۱۴۳۳



## جایگاه تدریس در نظام دانشگاهی

دستاوردهای ممکن:

هدف این بحث آن است که ضرورت آشنایی اعضای هیئت علمی با مقررات دانشگاهی را یادآور شود و با عنایت به مأموریت‌های دانشگاهی، جایگاه آموزش (تدریس) در نظام دانشگاهی را آشکار کند و بر اساس آن مشخص سازد که آموزشگران در این اقدام چه نقشی ایفا می‌کنند. در این فصل نشان داده خواهد شد که حقوق و تکاليف اعضا هیئت علمی در نظام آموزش عالی ایران کدامند و چگونه می‌توان به آنها عنایت کرد.

شما چگونه می‌اندیشید؟

- ❖ اعضای هیئت علمی با چه حقوق و تکاليفی به نظام آموزش عالی وارد می‌شوند و جایگاه تکاليف آنان نسبت به یکدیگر چیست؟
- ❖ اعضای هیأت علمی دانشگاه به چه شیوه‌هایی از تکاليف و اختیارات خود، آگاه می‌شوند؟ (یا: آیا اصولاً آگاه می‌شوند؟)
- ❖ کارکردهای نظام آموزش عالی کدامند و چگونه می‌توان از آنها مطلع شد؟
- ❖ تحولات تاریخی حرکت پاندولی دانشگاه در تمرکز بر آموزش - پژوهش در ایران، چه سرنوشتی داشته و چه آینده‌ای برای آن قابل پیش‌بینی است؟
- ❖ «دانشگاهی بودن» به چه معناست و نشانه‌های آن کدامند؟

واژگان کلیدی: دانشگاه، آموزش / تدریس دانشگاهی، آموزشگر دانشگاهی، تکاليف و اختیارات اعضای هیئت علمی دانشگاه، عمکرد دانشگاه، کارکرد دانشگاه، سرنوشت و آینده دانشگاه در ایران.

مقدمه	موضوعات
	مقدمه
۱-۱. مأموریت‌های دانشگاهی و تکالیف اعضای هیئت علمی	
۲-۱. نسبت مأموریت‌های دانشگاهی	
۳-۱. عوامل مؤثر بر تدریس دانشگاهی	
۴-۱. مأموریت آموزشی دانشگاه یا وظیفه آموزشی آموزشگران؟	

### مقدمه

ورود به کسوت تدریس در دانشگاه به طور ارجالی این پرسش را در پی دارد که: عضو هیئت علمی چه تکالیف و چه اختیاراتی دارد؟ پاسخ به این پرسش بسیاری از مواقع با تجربه روزمره حضور در محیط‌های دانشگاهی یکی گرفته می‌شود؛ در حالی که معمولاً بین این دو فاصله‌ای جدی وجود دارد. گاهی تحصیل و تدریس ضمن آن یا مشارکت در آموزش‌های پراکنده در دانشگاه سبب می‌شود که اعضای تازه وارد به جمع آموزشگران دانشگاهی، آگاهی خود برای عمل را کافی بدانند. این یکی از مخاطراتی است که هم برای عضو هیئت علمی و هم برای دانشگاه مطرح است. گرچه انتظار آن است که دانشگاه‌ها پیش از هر چیز، کسانی را که به عضویت می‌پذیرند برای ایفای نقش دانشگاهی آماده نمایند، اما در عمل به این موضوع ضروری عنايت لازم نشده است. این آمادگی نه تنها برای چگونگی ایفای نقش مورد تأکید نبوده، که حتی در آگاهی دادن نسبت به تکالیف و اختیارات هم مورد غفلت قرار گرفته است. از سوی دیگر، حضور در محیط‌های دانشگاهی نیز برای اعضاء این ذهنیت ناصواب را پدید آورده که خود را بی‌نیاز از کسب اطلاعات ارزیابی کنند. آیا واقعاً می‌توان بدون کسب اطلاع از حدود اختیارات و نوع تکالیف و اختیارات، عضوی مفید برای دانشگاه بود؟ در عین حال، آیا دانشگاه‌ها به شناسایی و تدوین و انتشار تکالیف و اختیارات اعضای هیئت علمی اقدام کرده‌اند و چه منابعی برای شناخت آنها وجود دارد؟

**۱-۱. مأموریت‌های دانشگاهی و تکالیف اعضای هیئت علمی**  
دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مأموریت‌های<sup>۱</sup> مختلفی را ممکن است برای خود و برای اعضای هیئت علمی خود تعریف کنند یا بر عهده بگیرند - به خصوص در جایی

که اختیار عمل (استقلال) دانشگاهها برای تعریف مأموریت‌ها به رسمیت شناخته شده است - ولی در سنت دانشگاهی ایران، به طور رسمی در «آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهشی و فناوری» (موضوع نامه شماره ۱۵/۲۷۳۲۹۸ مورخ ۱۳۹۰/۱۲/۲۷)، فصلی از مواد به «حقوق و تکالیف» اختصاص یافته<sup>۲</sup> و اعلام داشته است که: «تکالیف و وظایف عضو بر شش فعالیت ذیل استوار است:

- فعالیت فرهنگی، تربیتی و اجتماعی؛
- فعالیت آموزشی (نظری و عملی)؛
- فعالیت پژوهشی و فناوری؛
- فعالیت علمی و اجرایی؛
- راهنمایی دانشجو و سایر خدمات دانشگاهی؛
- همکاری تخصصی با حوزه کاربردی مرتبط» (ماده ۲۲).

گرچه در متن این فصل آیین‌نامه جدید موضوع «اختیارات» اعضای هیئت علمی مطرح نشده، اما در مباحث و نظریه‌پردازی درباره فعالیت‌های اعضای هیئت علمی بر هر دوی تکالیف و اختیارات تأکید می‌شود و صورت‌بندی مطرح در بیان غالب صاحب‌نظران به عنوان مأموریت اصلی دانشگاه با این عنوانی مطرح گردیده است: آموزش<sup>۳</sup>، پژوهش<sup>۴</sup> و خدمات علمی<sup>۵</sup> (عارفی، ۱۳۸۵؛ بایر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰؛ متی و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴؛ پیترسون و ویزینبرگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶؛ هوستون و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶، کارلسون<sup>۱۰</sup> و گانمن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷). البته موضوع اختیارات دارای چنان پیچیدگی‌هایی است که نه تنها در مقررات رسمی که حتی در شرح متخصصان نیز یا از ورود به آن پرهیز شده و یا به بیان کلیات بسته گردیده است.

#### حاشیه

در «آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهشی و فناوری» (موضوع نامه شماره ۱۵/۲۷۳۲۹۸ مورخ ۱۳۹۰/۱۲/۲۷) در فصلی مستقل از «حقوق و تکالیف» (فصل چهارم) سخن گفته شده است (که این موضوع در آیین‌نامه استخدامی قبلی (هیأت سه نفره جانشین هیئت‌های امناء، ۱۳۶۰) و پیوست‌های آن، نیز در فصل هفتم مطرح شده بود. همین موضوع در آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی (مصوب ۱۴ دی ماه ۱۳۸۹ شورای عالی انقلاب فرهنگی) با تفاوت‌هایی مطرح شده است - و

در قانون مقررات انتظامی هیئت علمی و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی کشور (مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۴) هم فصلی به «تخلفات انتظامی و جرائم» (فصل دوم) و فصلی به «مجازات‌های انتظامی» (فصل سوم) اختصاص یافته، اما در این مقررات به «اختیارات و حقوق اعضای هیئت علمی» اشاره نشده است.

این مقررات جدای از آنکه راهنمای فعالیت دانشگاهی محسوب می‌شوند و لازم است هر یک از اعضای هیئت علمی به طور مستمر به آنها مراجعه نمایند، در عین حال از حیث همخوانی درونی نیز نیازمند بررسی استند. آیا تاکنون چنین فرصتی فراهم شده است که به بررسی مقایسه‌ای این مقررات در آموزش عالی ایران و بین نظام آموزش عالی ایران با کشورهای مشابه یا توسعه‌یافته‌تر اقدام نمایید؟

در میان اقسام مأموریت‌های دانشگاه، بر اساس این تقسیم‌بندی‌ها، مأموریت «آموزش» دارای سابقه و نمود بیشتری است و از قدیم‌الایام بر آن توافق وجود داشته است (بتوریت و توماس<sup>۱۲</sup>). اینکه آیا دانشگاه در تأسیس خود با این مأموریت زاده شده یا این مأموریت دانشگاه در عمل چنان بارز و مقبول بوده که در تصور عمومی معادل مفهوم دانشگاه قلمداد شده، جای تأمل است؛ اما در اینکه یکی از مأموریت‌های واقعی در نظام‌های دانشگاهی دنیا، هم‌اکنون در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات هم، آموزش است، نمی‌توان تردید کرد. تمرکز ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی نیز در دانشگاه‌های کشور برای اعطای پایه‌های سالیانه، ارتقاء مرتبه و برخورداری از مزیت‌های خاص مثل فرست مطالعاتی، بر اساس سه محور آموزش، پژوهش و فعالیت‌های علمی - اجرایی، بوده است؛ هرچند که صورت‌بندی آنها تحت عنوانی چهارگانه (آیین‌نامه ارتقاء مرتبه: شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹) یا شش‌گانه (آیین‌نامه استخدامی: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۰) انجام پذیرد.

لازم است اشاره شود که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در قالب آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت علمی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۰) طبقه‌بندی شش مقوله‌ای از وظایف اعضای هیئت علمی مطرح کرده است؛ که در راستای بازنگری وظایف اعضا توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹) است. پیشتر در آیین‌نامه ارتقاء مرتبه اعضای هیئت علمی، وظایف و تکالیف اعضا بازنگری شد و قسم دیگری از فعالیت‌های دانشگاهی با عنوان «فعالیت‌های فرهنگی - تربیتی - اجتماعی» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹) در شرح وظایف اعضا قرار گرفت و فعالیت‌های

پژوهشی نیز با عنوان «فعالیت‌های پژوهشی - فناوری» مطرح گردید. بر اساس این بازنگری عناوین اصلی فعالیت‌های اعضا با این عناوین معرفی شده است:

- فعالیت‌های فرهنگی - تربیتی - اجتماعی؛
- فعالیت‌های آموزشی؛
- فعالیت‌های پژوهشی - فناوری؛
- فعالیت‌های اجرایی؛

اینکه هر یک از این تکالیف و اختیارات چه جایگاهی در فعالیت‌ها باید داشته باشد و کدامیک ممکن است بتواند نقشی منحصر به فرد ایفا نماید و با بودن آن، آموزشگران از بقیه اقسام فعالیت بی نیاز شوند؛ موضوع مهمی است که احتمالاً با مراجعه به مقررات جاری، مخصوصاً آینه‌نامه ارتقاء اعضای هیئت علمی (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹) اطلاعاتی حاصل می‌شود. با وجود این، کیفیت اقدام به این تکالیف و اختیارات و چگونگی تلفیق آنها هم حائز اهمیت است و از تعامل آنهاست که فرهنگ و سبک زندگی دانشگاهی شکل می‌گیرد.

#### پرسش‌هایی برای تأمل

- در چه مواقعي تلاش کرده‌اید اصل اسناد مربوط به تکالیف و اختیارات اعضاي هیئت علمی را به دست آورده و مطالعه نمایید؟
- آیا تاکنون به منطق و پیامدهای تکالیف و اختیارات اعضاي هیئت علمی فکر کرده‌اید؟
- چه مواردی را می‌توان به تکالیف و اختیارات اعضاي هیئت علمی افزود؟
- چه تفاوت‌هایی باید بین تکالیف و اختیارات اعضاي هیئت علمی از حیث متغیرهای متمایز‌کننده (مثل نوع استخدام یا جنسیت یا رشته تحصیلی) ایجاد شود؟ در صورت انجام نشدن تکالیف و یا محدود شدن اختیارات و یا استفاده نابجا از اختیارات توسط اعضاي هیئت علمی، دانشگاه‌ها تا کنون چگونه رفتار کرده‌اند؟
- وظیفه دانشگاه در قبال انجام تکالیف و استفاده از اختیارات اعضاي هیئت علمی چیست؟
- آیا از موارد ۲۱ و ۲۳ (برای اعضاي آموزشی) و ۲۴ (برای اعضاي پژوهشی) آینه‌نامه استخدامی اعضاي هیئت علمی (۱۳۹۰) اطلاع دارید؟ آیا مایل

نیستید بار دیگر آنها را مطالعه کنید؟

- چه نوع فعالیت‌هایی خارج از دانشگاه و تصدی چه مشاغلی توسط اعضای هیئت علمی ممکن و مجاز است؟

## ۱-۲. نسبت مأموریت‌های دانشگاهی

در دانشگاه‌های کشور مانند اغلب کشورهای جهان شرایط به گونه‌ای فراهم شده است که در ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی، همزمان تمامی مأموریت‌های شش گانه - به ویژه مأموریت‌های «آموزشی»، «پژوهشی و فناوری» و «فرهنگی و تربیتی و اجتماعی» - مورد توجه قرار گیرد و به این منظور تأکید می‌شود فعالیت‌های دانشگاهی به گونه‌ای سازمان یابند که ارتباط نزدیکی بین «آموزش و پژوهش و تربیت» برقرار شود و اعضاء هیئت علمی هم آموزشگر و هم پژوهشگر و هم پژوهشگر (تربیت کننده) باشند و هر سه فعالیت را به طور همزمان و در تکمیل هم‌دیگر به پیش ببرند. باوجود این، در سابقه تصمیم‌گیری و اعطای امتیازات به اعضای هیئت علمی - برای مثال در ارتقای مرتبه یا فرصت مطالعاتی<sup>۱۳</sup> - اهمیتی که در عمل به آموزش داده شده بسیار کمتر از پژوهش بوده است و هنوز نمی‌توان در باره عمل به تکالیف و اختیارات فرهنگی - تربیتی اظهار نظر کرد. روند سیاستگذاری‌های حمایتی از پژوهش، از جمله ارزش جایگزینی آن در ارزیابی عملکرد اعضاء هیئت علمی و واحدهای دانشگاهی، ناخواسته (و شاید هم خواسته اما با برنامه‌ریزی ناآشکار) باعث شده است شاخص‌های عملکرد در آموزش عالی بیش از حد بر بروندادهای پژوهشی متمرکز شده و کارکرد آموزش به طور گسترده‌ای مورد بی‌اعتنایی قرار گیرد؛ موضوعی که آسیب‌های آن به طور گسترده اما دیرهنگام آشکار می‌شود<sup>۱۴</sup>. این امکان جایگزینی انگیزه لازم برای روی‌آوری اعضای هیئت علمی به فعالیت‌های پژوهشی را تحریک کرده است؛ که علاوه بر حرمت اجتماعی (و اشرافیت علمی) با دستاوردهای مادی جدی نیز همراه بوده و سبب شده است بسیاری از اعضای هیئت علمی از طریق فعالیت‌های پژوهشی، امتیازات لازم جهت ارتقاء خود را کسب نمایند و آموزش، به عنوان یک فعالیت نه چندان مهم و البته دارای جریانی بدون نظارت، روز به روز مورد بی‌توجهی بیشتر واقع شود. آنچه مورد تأکید است، ارزش مقایسه‌ای فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی برای برخورداری از امتیازات سازمانی و شغلی است. ترفیع سالیانه و ارتقاء مرتبه را «اعضای

هیئت علمی آموزشی» می‌توانند با فعالیت‌های پژوهشی صرف، کسب کنند اما آموزش دارای چنین منزلتی نیست. همچنین، برای برخورداری از «فرصت مطالعاتی» - فارغ از نام آن که نوعی تبعیض را به نفع پژوهش آشکار می‌کند و «فرصت تدریس» محسوب نمی‌شود - هم امتیازات پژوهشی مبنای تصمیم است. این اهتمام به پژوهش در «ایجاد شرایط پژوهش» هم نمود داشته است. علاوه بر آنکه در بیشتر رشته‌های تحصیلی دست کم در یکی از دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد یا دکترا درسی بدین نام ارائه می‌شود، برگزاری کارگاه‌های «روش تحقیق»، «مقاله نویسی»، «روش‌های تحلیل آماری» و «مسئله‌شناسی» نیز به عنوان نشانه‌ای از عنایت دانشگاه‌ها به این موضوع مطرح بوده؛ که از سوی اعضا هیئت علمی نیز به دلیل دستاوردهای قابل سنجش از آن استقبال شده است.

#### حاشیه

برای فهم تکالیف و اختیارات آموزشگران دانشگاهی، لازم است تصویری از آموزش رسمی و فلسفه آن داشت.

اینکه ماهیت آموزش دانشگاهی رسمی چیست، نسبت آن با نظام سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی چگونه تعریف می‌شود و چه اهدافی را دنبال می‌کند، در اینجا مطرح می‌باشند.

بحث درباره این موضوعات در میان آثار مربوط دیده می‌شود. یکی از آثاری که به این موضوع پرداخته، کتاب ارزشمند «نظریه اسلامی تعلیم و تربیت (مبانی آموزش رسمی)» تألیف علم‌الهدی می‌باشد که در سال ۱۳۹۱ توسط انتشارات دانشگاه امام صادق (ع) منتشر شده است.

این کتاب دارای ده فصل است؛ که پیگیری مباحث ذیل فصول «وابستگی تعلیم و تربیت رسمی به نظام سیاسی»، «کارکرد تربیتی دولت» و «عدالت تربیتی» در ارتباط با آموزش عالی حائز اهمیت است.

نویسنده این کتاب بر این باور است که «تعلیم و تربیت جایگاه مهمی را در میان اهداف و وظایف دولت اشغال کرده است» (ص ۲۵۱). ایشان برای «تبیین مسئولیت تربیتی دولت»، علاوه بر آنکه به «ماهیت هدایت‌گر حکومت» اشاره نموده، از «سه مفهوم اساسی امر به معروف و نهی از منکر، استصلاح و عدالت» بهره گرفته است (ص ۲۴۷). شما این نظریه را چگونه ارزیابی می‌کنید و تا چه میزان آن را قابل تعمیم به آموزش عالی می‌دانید؟

البته هنوز دانشگاه‌های کشور به طور مرسوم هر عضو هیئت علمی آموزشی را به «تدریس» می‌گمارند و خدمت موظف او را با فعالیت‌های آموزشی پوشش می‌دهند (ماده ۲۳ آیین‌نامه استخدامی، ۱۳۹۰) و به این شکل، آموزش دارای غلبه ظاهری است. اما چنانکه مشهود است این نیز نوعی تخفیف مأموریت‌های آموزشی است؛ زیرا بدین ترتیب سطح فعالیت‌های آموزشی به انجام وظیفه اداری تقلیل یافته است. شاهد این تخفیف نیز همان امتیازات مورد نیاز برای استخدام، کسب ارتقاء و ترقیع و بدتر از آن برای «استاد نمونه» شدن است. مقررات برای این موضوع نیز کسب امتیاز پژوهشی را الزامی می‌داند (برای اطلاع به «آیین‌نامه انتخاب استاد نمونه» مراجعه شود).

مسئله اهتمام اندک دانشگاه‌ها به مأموریت آموزشی در مقابل مأموریت پژوهشی، موضوعی جهانی محسوب می‌شود و در برخی از تحقیقات نیز آشکار شده است. این موضوع نه تنها در دوره‌های تحصیلی با نبود دروسی در این ارتباط که در هنگام خدمت نیزی با جدی نبودن دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی «روش تدریس»، «برنامه‌ریزی درسی» و «طرح درس» همراه بوده است. همچنین، کم توجهی به مأموریت آموزشی در مقایسه با پژوهشی در هنگام انتخاب، استخدام و ارتقاء اعضای هیئت علمی نیز گزارش شده است (هلن، ۲۰۰۲). با آنکه رسالت‌های متعدد توسط نظام‌های آموزش عالی به رسمیت شناخته شده، اما همواره سخن در خصوص تدریس دانشگاهی بسیار بوده است (بین، ۲۰۰۴). در حقیقت، تدریس در آموزش عالی به عنوان یک امر معمولی و شخصی تلقی می‌شود که از عهده هر کسی برمی‌آید (دی آندرآ و گاسلیک، ۲۰۰۵). آموزشگران دانشگاه معمولاً پس از کسب مدرک تحصیلی، بر اساس دستاوردهای پژوهشی خود، وارد عرصه تدریس در آموزش عالی می‌شوند و توجهی به وضعیت توانایی‌های آموزشگری آنان صورت نمی‌گیرد. برای اکثر آموزشگران دانشگاه، کسب دانش در باره چگونگی تدریس، مستلزم چند سال تجربه و درگیری با عمل تدریس است. آنها این دانش را به طور ضمنی و در حین عمل موظف تدریس، تجربه کسب می‌کنند (براگت، ۲۰۰۹).

به عبارت دیگر، تأکید بر دستاوردهای پژوهشی آموزشگران که در بدرو استخدام و سپس در ارتقای آنان اثرگذار است، به نوعی بازگو کننده خواست دانشگاهی از آنان به منظور تمرکز بر پژوهش است و این امر موجب غفلت از رسالت تدریسی آنان می‌شود. این

پدیده موجب می‌شود که یک پیام پنهان از سوی نظام دانشگاهی برای آموزشگران ارسال و کم‌کم نهادینه شود و آن ساده‌انگاری تدریس و تمکرک بر پژوهش است.

#### حاشیه

بین تدریس و پژوهش می‌توان نسبت‌ها متفاوتی تعریف نمود. براکستون<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۶) سه نوع رابطه بین پژوهش و تدریس مطرح می‌کند:

- ۱- خشنی<sup>۱۸</sup>؛
- ۲- متضاد<sup>۱۹</sup>؛
- ۳- مکمل<sup>۲۰</sup>.

مارش و هتی<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۲) با کنار گذاشتن نسبت خنثای بین تدریس و پژوهش، بحث-های مربوط به تقابل این دو عرصه را دسته‌بندی کرده و به دو نوع نگاه دست یافته‌ند:

(الف) پژوهش و تدریس مکمل هم هستند؛ که دسته‌ای از پژوهشگرانی که آموزشگر هستند و آموزشگرانی که پژوهشگر هستند در این دسته قرار دارند.

(ب) پژوهش و تدریس مخالف هم هستند و توازن بین آنها دشوار است؛ بنابراین شخص یا پژوهشگر است و یا آموزشگر.

کربر<sup>۲۲</sup> (نقل از دی آندرآ و گاسلیک، ۲۰۰۵) اشاره می‌کند: «اعضای هیئت علمی دانشگاه معتقدند که تدریس و پژوهش با هم تداخل دارند و آنها تمایل دارند که یا تدریس را انجام دهند و یا پژوهش را؛ نه هر دو را.» اما اکنون مسایلی در این کشمکش اثرباز شده است که کفه تعادل را به سمت سنگینی وزن پژوهش در آموزش عالی برده است. این سردرگمی و خواست اعضا هیئت علمی در گفته‌ای از التون<sup>۲۳</sup> (نقل از دی آندرآ و گاسلیک، ۲۰۰۵) به این صورت توصیف می‌شود:

من یک آموزشگر هستم اما به عنوان یک آموزشگر استخدام نشده‌ام و علاقه‌ای هم ندارم که آموزشگر باشم. تصورم نسبت به شغلم این بود که در مورد تخصص خودم می‌دانم، بر روی آن پژوهش می‌کنم و در مورد آن سخنرانی می‌کنم.

اما اسکات (نقل از دی آندرآ و گاسلیک، ۲۰۰۵) بیان می‌کند:

واقعیت این است که در جامعه آکادمیک، ما هم آموزشگر هستیم و هم پژوهشگر. جداسازی و تفکیک کنونی بین پژوهش و تدریس به هر دو آسیب می‌زند زیرا شما نمی‌توانید در خصوص دانشی تدریس کنید، بدون اینکه بر آن بیفزایید و ازسوی دیگر، نمی‌توانید بر دانشی بیفزایید بدون اینکه در مورد آن به گفتگو بپردازید. هر بحث با یک دانشجو، پتانسیلی برای خلق بیش‌های جدیدی برای پژوهش است و هر یافته پژوهشی