



**Book Review**

## A reflection on the book "Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice" by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi

Mohammad Reaz Sattari Porsokhloei<sup>1\*</sup>

MA in Management and Planning of Higher Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

### ARTICLE INFO

Received: Apr. 6, 2023

Accepted: Jun. 17, 2023

#### KEYWORDS

academic pedagogy  
dialectic of opinion and practice  
holistic thinking  
teaching-learning complexity  
university

\* Corresponding Author

✉ [mohammadreza.sattari24@gmail.com](mailto:mohammadreza.sattari24@gmail.com)

☎ +98 41 52255775

#### How to Cite this article:

Sattari Porsokhloei, M.R. (2023). A reflection on the book "Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice" by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi [Book Review]. *Journal of University Studies*, 1(4), 189-212.  
doi: 10.22035/jous.2024.5078.1049

URL:

[https://www.jous.ir/article\\_477.html](https://www.jous.ir/article_477.html)

### ABSTRACT

The book *Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice* is an academic and scientific work by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi, one of the distinguished experts in higher education in Iran. In this book, the author has considered and reflected a number of aspects worth noting for such as the ever-increasing complexities of academic systems, and a comprehensive and interdisciplinary approach regarding the nature of pedagogy in complex teaching-learning situations in universities. The book which consists of 10 chapters, with its originality and novelty in Iran, can serve as an impetus to reflect on the complex teaching-learning situations in universities and criticize the linear view on the author's part. By taking a glance at this book, it can be said that the strengths outweigh the weaknesses, including: the existence of a critical spirit, a complex thought, a comprehensive and interdisciplinary approach in discussing the subject, dynamism, coherent communication, novelty, and attractiveness are among the topics of the chapters that can have major imprint on the current higher education studies and the audience. But the most important criticism of this book is its failure to provide a clear definition of the concept of academic pedagogy despite an extensive discussion about the subject as well as contradictions in the initial claim by the author. The other shortcoming is complex concepts and the broadness of the subject of academic pedagogy that do not help readers properly understand it.

#### Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUCTION

Perhaps it can be said that the book “*Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice*” is the first among Persian language sources that has been written recently but specifically deals with how to know the nature of the field of Pedagogy in complex teaching/learning situations at universities. Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi, in his work, tries to introduce University Pedagogy to the scientific and academic community with a complex thought but a thoughtful approach; and invites them to criticize and self-reflect on the educational/learning situations, which is a missing link in the field of higher education studies. Based on this, the motivation for choosing this book for a review and contemplation on it while going through its pages, for me, has been the novelty of this topic in Iran. It seems that there is a need to introduce the subject more to professors, students and university administrators/staff who are directly or indirectly involved with educational/learning situations at universities. In other words, reading this book can help them better understand the relevant facts and complex educational/learning situations, and in general, academic ecosystem issues by introducing to University Pedagogy. Accordingly, we take a quick look at the book to introduce it and highlight some of the strong and weak points so that its aspects can be clarified better and more lucid for the aforementioned academic audience.

## INTRODUCING BOOK

“*Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice*” by Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi, Professor in the Faculty of Education and Psychology of Shahid Beheshti University of Tehran, has been published in 501 pages by the Institute for Cultural, Social, and Civilization Studies in 2021/2022. This book contains the author's prelude and 10 chapters including: 1. Preface 2. The Concept of University Pedagogy, 3. University Pedagogy: A Complex Mission for a University, 4. University Pedagogy: A Field of Contradiction, 5. University Pedagogy and the Problem of Leading the Learning Situations in Universities, 6. University Pedagogy, a Transdisciplinary Field: By and Among Fields, 7. University Pedagogy and Challenges Ahead, 8. Future Universities and University Pedagogy 9. Necessities and Difficulties of University Pedagogy, and 10. Conclusion; University Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice, in which the University Pedagogy is discussed comprehensively and thoroughly by the author and the reader will get to know the general dimensions and depth of the subject.

## **MOST IMPORTANT STRONG POINTS OF BOOK**

### *1. Presence of a Critical Spirit in Expressing of Concepts*

One of the strong points of the book is the criticism that flows in all its aspects and the author tries to criticize the past views on a subject and provides a new concept about it, i.e. it follows the facts of different aspects of the university system. In other words, it can be said that there is no static position while explaining a concept, with the author having complete mastery over the subject, takes into account the principle of comprehensiveness while trying to convey the best concept about it. For instance, in Chapter 2, the author, (Yamani Douzi Sorkhabi) criticizes and explores the concept of curriculum (course of studies) and by questioning it, suggests a new framework for higher education curriculum.

### *2. Presence of Complex Thought, Comprehensiveness, Interdisciplinary Approach to Subject*

With regards to varied concepts, the author tries to take into account a complex thought as well as a comprehensive and interdisciplinary approach to the topic, so that it can be felt in the progression of the topics. Also, throughout the book, he encourages university audience, especially professors, students, and administrators, to have a complex thought and a comprehensive and interdisciplinary approach while contemplating on complex educational/learning situations, instead of a linear and quantitative approach.

### *3. Dynamism and Coherence Between Topics*

On the other hand, there is a dynamic and coherent relationship between different concepts discussed in the book. As such, not only does each chapter not have stability and stillness, but also is related to the topic of the next chapter in a chain, and based on this, the author has tried to get into the subject step by step and fundamentally examines and discusses University Pedagogy from various aspects to be able to draw an overall conclusion and create an overview of it for a semi-professional audience, as indicated in Table of Contents.

### *4. Novelty and Attractiveness of Topics*

The freshness and attractiveness of the discussed topics are another strength of the book, meaning, it has a unique state for the audience to automatically get attracted. But it must be mentioned as why this happens and the answer is that the author presents a new approach to pedagogy in



University Studies

Vol. 1  
Issue 4  
Summer 2023



the book. As a matter of fact, based on the audience's background, which only summarizes University Pedagogy on teaching techniques and methods in educational/learning situations, the audience realizes that University Pedagogy has a very complex concept that uses the connection of disciplines and comprehensiveness, explains the complex educational situations of learning by considering the complexities of the external and internal factors of the academic ecosystem and considers all their facts.

#### *5. A Turning Point for Higher Education Studies*

The turning point this book brings to higher education studies is its attempt to forward a complex and transdisciplinary approach to various problems of academic systems. And considering variations and dynamics regarding the University Pedagogy can examine different issues of higher education comprehensively and in connection with different fields, use the potential of activists of different academic fields, and be a basis for other topics discussed in higher education studies. Also, by inviting academic thinkers to be self-reflective, can suggest them to move away from the linear and discipline-oriented approaches they use to examine higher education issues, and encourage them to comprehensive, interdisciplinary, and transdisciplinary approaches in higher education studies.

#### *6. A Turning Point for Audience*

By going through this book, the reader will learn how can he change his linear view of teaching and learning situations and be able to think intricately about this matter and know that the University Pedagogy does not mean the techniques and methods of teaching at universities in its popular sense, but has a complex field of thought and examines most of the issues related to academic systems, especially educational/learning situations, with the dialectic of opinion and practice.

### **MOST IMPORTANT CRITICAL POINTS OF BOOK**

#### *1. Failure to Provide a Clear Definition for University Pedagogy*

The first criticism that comes to my mind about this book is that the author mentions in the preface that one of the reasons for the theoretical attention to the concept of University Pedagogy and the writing of this book was his participation in the international conference on University Pedagogy at Ghazi Ayaz University of Morocco in 2003 and states the lack of providing a clear definition of the concept of University Pedagogy in that university. Despite presenting numerous articles in different conferences over the past two decades he must have known that if there is not a clear

definition for a concept, then it cannot be claimed to be scientific. However, at the end of the book, he fails to provide a coherent and scientific definition of it, and perhaps he believes that it is not possible to define it by using predetermined rules and instructions, instead, expresses the characteristics of University Pedagogy, which creates a little contradiction in the mind of the audience. The question arises as why is there no definition for University Pedagogy despite all these discussions about it?

## *2. Scope of Subject and Complexity of University Pedagogy Concept*

Another criticism that can be raised about this book is that the author takes into account many topics about University Pedagogy, which may confuse the audience a little bit and unable to summarize the topics and understand the author's main purpose, hence; the audience would feel to go through the book several more times to understand. For example, in Chapter 2 of the book, the author describes the concept of University Pedagogy, which is an example of a broad scope of the topic in 83 pages. It seems to me that the audience cannot summarize the topic merely after the first reading and it will necessitate them to read it again. On the other hand, due to the originality of the book and also the complexity of the concept of University Pedagogy, some concepts proposed by the author create a little problem for the audience to process the information obtained from it. In a nutshell, there is a need of a complex thought to understand this book.



University Studies

Vol. 1  
Issue 4  
Summer 2023

## BIBLIOGRAPHY

- Bechar, J. P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur: une analyse De trois revues, 1976-2003. *revue des sciences de l'éducation*, 34(3).
- Bedard, D., & Bechar, J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: PUF.
- Best, F. (1973). *Pour une Pédagogie de l'Éveil*. Paris: Armand Colin.
- Boll, M. (2003). Reliance, déliance, liance: émergence de trois notions sociologiques. *sociétés*, no. 80, 99-131.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- Legrand, L. (1960). *Pour une Pédagogie de l'étonnement*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Loiola, F. (2019). *Enseigner à l'université aujourd'hui: quelques typologies des conceptions des professeurs à porpos de l'acte d'enseigner*. 22 Janvier, Locaux A-335, Pavillon, Marie-Victorin, Mardi 17/30 h-20/30 h.
- Michaud, E. (1970). *La Pédagogie des sciences*. Paris: PUF.
- Morin, E. (2015). *An Introduction to Complex Thought*. Translated by Afshin Jahandideh. Tehran, Iran: Ney Publishing, Fourth Edition.
- Yamani Douzi Sorkhabi, M. (2019). *Quality in Higher Education*. Tehran, Iran: Samt Publishing, Fourth Edition.
- Yamani Douzi Sorkhabi, M. (2021). *Academic Pedagogy: Dialectic of Opinion and Practice*. Tehran, Iran: Institute of Cultural and Social Studies Publishing.
- Yamani Douzi Sorkhabi, M., & Mahjoobian, A. (2019). The Image of the University in the First Half of the 21st Century in Iran's Higher Education, Present and Future. In: Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi (ed.). *Higher Education in Iran, Present and Future*. Tehran, Iran: Institute of Cultural and Social Studies Publishing, pp. 308-336.





## فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



### نقد کتاب

## تأملی در کتاب «پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل» اثر محمد یمنی دوزی سرخابی

محمد رضا ستاری پورسخلونی\*

<sup>۱</sup> دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

| اطلاعات مقاله   | چکیده  |
|---|--|
| <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۱/۱۷<br/>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۳/۲۷</p> <p>واژگان کلیدی:<br/>پداگوژی دانشگاهی<br/>دیالکتیک نظر و عمل<br/>تفکر همه جانبه نگرانه<br/>دانشگاه<br/>محمد یمنی دوزی سرخابی<br/>موقعیت های پیچیده آموزشی - یادگیری</p> <p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:<br/>ستاری پورسخلونی، محمد رضا (۱۴۰۳) تأملی در کتاب «پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل» اثر محمد یمنی دوزی سرخابی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۴)، ۲۱۲-۱۸۹.<br/>doi: 10.22035/jous.2024.5078.1049<br/>URL:<br/><a href="https://www.jous.ir/article_477.html">https://www.jous.ir/article_477.html</a></p> <p>کی رایت:<br/><br/>© نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می باشند دسترسی به متن کامل مقاله بر اساس قوانین کورینو کامانز CC BY 4.0 آزاد است.<br/><a href="https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/">https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/</a></p> | <p>کتاب «پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل» یک منبع بدیع دانشگاهی است که توسط محمد یمنی دوزی سرخابی، یکی از صاحب نظران بی بدیل آموزش عالی در ایران، به رشته تحریر درآمده است. در این کتاب، با در نظر گرفتن پیچیدگی های روزافزون سیستم های دانشگاهی و با رویکردی همه جانبه نگرانه و میان رشته ای، در خصوص ماهیت پداگوژی در موقعیت های پیچیده آموزشی - یادگیری در دانشگاه ها تأمل شده است. این کتاب مشتمل بر ده فصل است و به دلیل بدیع بودن آن در ایران و لزوم شناساندن بیشتر این کتاب به آحاد جامعه دانشگاهی، که می تواند به عنوان تلنگری جهت تأمل در موقعیت های پیچیده آموزشی - یادگیری در دانشگاه ها و نقد نگاه خطی از طرف ایشان باشد، جهت بررسی انتخاب شده است. با نگاهی به این کتاب، می توان نقاط قوت آن را چنین برشمرد: داشتن روح انتقادی، اندیشه پیچیده، رویکرد همه جانبه نگرانه و میان رشته ای در موضوع، پویایی، ارتباط منسجم، تازگی و جذابیت در بین مباحث فصول و نقطه عطف برای مطالعات آموزش عالی و مخاطب. اما مهم ترین انتقادهایی که بر این کتاب وارد است عبارت اند از: اول، ارائه نکردن تعریفی مشخص از مفهوم پداگوژی دانشگاهی با وجود بحث گسترده در خصوص آن و ایجاد تناقض در ادعای اولیه نویسنده؛ دوم، پیچیدگی مفاهیم و گستردگی موضوع پداگوژی دانشگاهی و عدم درک مناسب آن ها از طرف مخاطب.</p> |

## ۱. مقدمه

شاید بتوان گفت که کتاب پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل نوشته دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی، که به تازگی منتشر شده، اولین منبع در بین منابع فارسی است که به طور مشخص به شناخت ماهیت پداگوژی در موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری در دانشگاه‌ها می‌پردازد. نویسنده در این کتاب، با اندیشه‌ای پیچیده و نگاهی تأمل‌پذیر، سعی در شناساندن پداگوژی دانشگاهی به جامعه علمی و دانشگاهی دارد و آن‌ها را دعوت به نقد و خودتأمل‌پذیری در وضعیت موقعیت‌های آموزشی - یادگیری می‌کند که حلقه‌ای مفقوده در حوزه مطالعات آموزش عالی است. بر این اساس، انگیزه انتخاب این کتاب برای بررسی این است که با توجه به بدیع بودن آن در ایران، نیاز بیشتری به شناساندن به معلمان و دانشجویان و رهبران و کارکنان دانشگاهی، که مستقیم یا غیرمستقیم با موقعیت‌های آموزشی - یادگیری در دانشگاه‌ها سروکار دارند، وجود دارد تا آن‌ها با مطالعه کتاب و آشنایی با پداگوژی دانشگاهی، بهتر بتوانند واقعیت‌ها و مسائل مختلف موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری و در کل اکوسیستم دانشگاهی را درک کنند. در این راستا، گریزی به مهم‌ترین نقاط قوت و انتقادی این کتاب زده می‌شود تا بتوان بهتر و بیشتر جوانب آن را برای کنشگران دانشگاهی مذکور روشن کرد.

## ۲. معرفی کتاب

کتاب پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل اثر دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی، استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران، است که در ۵۰۱ صفحه توسط انتشارات مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی در سال ۱۴۰۰ منتشر شده است. این کتاب شامل پیشگفتاری از نویسنده و ده فصل (به ترتیب: ۱. مقدمه، ۲. مفهوم پداگوژی دانشگاهی، ۳. پداگوژی دانشگاهی: مأموریتی پیچیده برای دانشگاه، ۴. پداگوژی دانشگاهی: میدان تعارض‌ها، ۵. پداگوژی دانشگاهی و مسئله رهبری موقعیت‌های یادگیری در دانشگاه‌ها، ۶. پداگوژی دانشگاهی، حوزه‌ای فرارشته‌ای: از طریق و میانه رشته‌ها، ۷. پداگوژی دانشگاهی و چالش‌های پیش‌رو، ۸. دانشگاه آینده و پداگوژی دانشگاهی، ۹. ضرورت و دشواری‌های پداگوژی دانشگاهی، و ۱۰. نتیجه‌گیری؛ پداگوژی



دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل) است که به طور همه جانبه به موضوع پداگوژی دانشگاهی پرداخته است و خواننده را با ابعاد کلی و عمق موضوع آشنا می کند.

در پیشگفتار، نویسنده هدف از نگارش کتاب را پرداختن به موضوعی می داند که برای ارتقای کیفیت عملکرد دانشگاه های ایران اساسی است. نویسنده، با توجه به مطالعات و تجربه هایی که در دانشگاه های معتبر جهان داشته است، عنوان می دارد که پداگوژی دانشگاهی در ایران شناخته شده نیست و دانشگاه ها در حصار فرمالیسم سازمانی و دستورالعمل های از پیش تعیین شده قرار گرفته اند و فعالیت های آن ها بدون در نظر گرفتن بافت واقعی دانشگاه ها تنظیم می شود و اندیشیدن در خصوص مسائل مربوط به موقعیت های پیچیده آموزشی - یادگیری در حاشیه قرار گرفته است. یکی از این موارد گسست رشته های مختلف دانشگاهی و فقدان تعامل بین آن ها در جهت تعامل و حل مسائل مربوط به سیستم های دانشگاهی و جامعه است. از دیدگاه وی، پداگوژی دانشگاهی موقعیت های پیچیده آموزشی - یادگیری را در حوزه مطالعاتی خود قرار می دهد و سعی می کند که نظریه ها را با توجه به زمینه های خود عملیاتی کند. پس می توان گفت که نویسنده، با توجه به سه دهه مطالعه و تجربه در دانشگاه های معتبر جهان و ایران و استفاده از نظرات کنشگران آن ها، در تلاش است موضوع و میدان پداگوژی دانشگاهی را با توجه به پیچیدگی های موقعیت های آموزشی - یادگیری مورد توجه قرار دهد تا بتواند مسیری را برای برون رفت از فرمالیسم و نگاه کاهنده ایجاد شده در سیستم های دانشگاهی و آنچه پیوند و همزیستی رشته ها را تهدید می کند و مانع پویایی حاصل از دیالکتیک نظر و عمل می شود بگشاید.

مقدمه کتاب با ذکر دغدغه های معلمی و تجربه های زیسته نویسنده طی چهار دهه فعالیت در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و شاگردی وی در محضر اساتید ممتاز و با بیان نگاه نافذ وی به موضوع کیفیت در سیستم های دانشگاهی، به خصوص در موقعیت های پیچیده آموزشی - یادگیری، که کتاب با توجه به آن ها نوشته شده است، آغاز می شود و پاسخ به برخی سؤال های مهم را ضروری می کند، از جمله: در کلاس های دانشگاهی ما، کیفیت تا چه میزان در آموزش جاری است؟ آیا آموزش های ارائه شده در کلاس برای دانشجویان قابل یادگیری است؟ آیا این یادگیری ها به فهم منتهی می شوند؟ آیا معلم دانشگاه چرایی آموزش های خود برای دانشجویان را مورد تأمل قرار می دهد؟ آیا



آموزش‌های ارائه‌شده در کلاس در موقعیت‌های واقعی آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد؟ و سؤال‌هایی از این قبیل.

در ادامه، برای تبیین بهتر موضوع، وی به تخصص‌گرایی و رشته‌گرایی موجود در دانشگاه‌ها توجه می‌کند و آن‌ها را مورد نقد قرار می‌دهد و بیان می‌کند که دانشگاه‌ها در اطراف خود دیوار انحصارگرایی کشیده‌اند و فعالیت‌های خود را در انزوا انجام می‌دهند که نتیجه آن حل‌نشده باقی ماندن بیشتر مسائل موجود در سیستم‌های دانشگاهی و جامعه است. در نتیجه، نویسندگان ضرورت توجه به پیوند، همزیستی و اجتماع رشته‌های مختلف با نگاه همه‌جانبه‌نگر آحاد جامعه دانشگاهی و تغییر در ساختارها و کارکردهای آموزش عالی کشور را مطرح می‌کند.

با مطالعه فصل اول، خواننده با دغدغه نویسنده جهت نگارش کتاب بیشتر آشنا می‌شود و منشأ اصلی آن را بهتر درک می‌کند. یکی از دلایل اصلی توجه نظری به مفهوم پداگوژی دانشگاهی و نگارش این کتاب، طبق بیان نویسنده، علاوه بر مطالعات و تجربه زیسته او در دانشگاه‌های معتبر جهان و ایران، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در دانشگاه‌های دولتی کشور و شرکت در کنفرانس‌های انجمن بین‌المللی پداگوژی دانشگاهی<sup>۱</sup> است؛ به طوری که در اولین کارگاهی که با عنوان «کارگاه آموزشی روش‌های پژوهشی» در گچسار در سال ۱۳۷۲ با دعوت وی برگزار شد، جرقه ضرورت توجه به سازماندهی موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری در دانشگاه‌های کشور زده شد و به دنبال آن، کارگاه‌های دیگری توسط نویسنده برگزار گردید، از جمله: ۱. کارگاه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی در زیباکنار گیلان؛ ۲. دوره‌های بابل‌سر برای کارشناسان برنامه‌ریزی دانشگاه‌های دولتی کشور؛ ۳. دوره‌های آموزشی مسئله‌شناسی آموزش و پژوهش برای کارشناسان آموزشی و پژوهشی و آشنایی با



۱. علاوه بر کارگاه‌های برگزارشده توسط نویسنده در دانشگاه‌های دولتی ایران، شرکت در همایش بین‌المللی پداگوژی دانشگاهی در دانشگاه قاضی عیاض مراکش در سال ۲۰۰۳ میلادی نیز تکمیل‌کننده دغدغه وی برای نگارش این اثر بود؛ به طوری که با بیان نبود تعریفی مشخص از مفهوم پداگوژی دانشگاهی توسط نگارنده با وجود ارائه مقاله‌های متعدد طی دو دهه در همایش‌های بین‌المللی، نگرش جدیدی برای شرکت‌کنندگان و خود نویسنده برای پرداختن به موضوع پداگوژی دانشگاهی ایجاد و به یک مسئله مطالعاتی تبدیل شد.

۲. هدف نویسنده جهت شرکت در کارگاه مذکور آشنایی با روش تحقیق به صورت کارگاهی و نیز با روش‌های کارگاهی برای هدایت گروه‌ها و استفاده از آن‌ها برای برگزاری کارگاه‌هایی برای مدیران و کارشناسان دانشگاه‌های کشور بود که در عمل نیز مشخص شد دانش علوم تربیتی در آن سخنی برای گفتن دارد. همچنین، یکی از نکته‌های اساسی که وی در جریان کارگاه درک کرده بود ضرورت توجه به ارتباط در جریان اطلاعات بود.

عملکرد سیستم‌های دانشگاهی در کشورهای صنعتی پیشرفته جهان برای مدیران اداری دانشگاه شهید بهشتی؛ ۴. کارگاه‌های مهارت‌های تدریس برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی در دانشگاه‌های کشور؛ ۵. کارگاه‌های مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی برای مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی؛ و غیره.

در ادامه فصل ۱، نویسنده با استفاده از نظر اندیشمندان جهان به نقد جدی رویکردهای خطی و فرمالیسم موجود در سیستم‌های پیچیده دانشگاهی و به خصوص موقعیت‌های آموزشی و یادگیری می‌پردازد که توانایی درک کلیت پدیده‌های ایجادشده در آن‌ها، مثل اُفت تحصیلی دانشجویان، را ندارند و بیشتر پیچیدگی آن‌ها با استفاده از رویکردهای ساده‌ساز و کاهنده درک می‌شود و امکان درک جزء در کل و کل در جزء برای مدیران و سیاست‌گذاران آموزش عالی کشور فراهم نمی‌شود و رشته‌های موجود در دانشگاه‌ها با استفاده از این رویکرد نمی‌توانند امکان اجماع نظری و عملی در خصوص پدیده‌های نوظهوری که در جهان دائم‌التغییر اتفاق می‌افتند داشته باشند و در نتیجه، مسائل مربوط به آن‌ها حل نشده باقی می‌مانند.

در آخر فصل ۱، نویسنده مفهوم پداگوژی دانشگاهی را در منابع مختلف مورد کنکاش قرار می‌دهد و عنوان می‌دارد که مفاهیم مختلفی با عنوان‌های «پداگوژی علوم» (میچاد، ۱۹۷۰)، «پداگوژی حیرت» (لگران، ۱۹۶۰)، «پداگوژی هشپاری» (بست، ۱۹۷۳) و «پداگوژی مسئله» (فبری، ۲۰۰۹) در کتاب‌های مختلف بیان شده، ولی در بین منابع خارجی، منبعی که به این موضوع پردازد کم‌رنگ است. در منابع فارسی نیز، برای اولین بار به صورت مختصر در مقدمه کتاب کیفیت در آموزش عالی (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۸: ۵) به آن اشاره شده است. نویسنده در کتاب پداگوژی دانشگاهی سعی دارد به جای ارائه

۱. براساس دیدگاه نویسنده، رشته علوم تربیتی، که نشان از اجماع رشته‌های تربیتی برای بررسی چالش‌ها و مسائل موقعیت‌های آموزشی و یادگیری دارد، به صورت رشته‌های منفک از یکدیگر درآمده است، از جمله: برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، مدیریت آموزش عالی و غیره. این رشته‌های منفک، علاوه بر این‌که در مرزهای انحصارطلبی خود گیر افتاده‌اند و اجماع کلی ندارند، در بررسی مسائل آموزشی مانند اُفت تحصیلی دانشجویان نیز، که محصول عوامل مختلف است، ناتوان‌اند.

2. Michaud
3. Legrand
4. Best
5. Fabre



تعریفی از آن با توجه به ویژگی‌های گسترده‌ای که دارد، به دنبال بررسی حوزه آن باشد تا بتواند به بررسی و درک موقعیت‌های آموزشی و یادگیری دانشگاه‌ها با رویکرد چندرشته‌ای، بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای بپردازد، چراکه پداگوژی دانشگاهی مفهومی بدیع است که از مفهوم اولیه خود بهره بسیاری می‌برد.

در ابتدای فصل ۲، نویسنده برای ورود به موضوع پداگوژی دانشگاهی، ابتدا با بررسی پیشینه پداگوژی و اقدامات صورت‌گرفته در راستای آن، به بیان ویژگی‌های دانش پداگوژیک (دانش بین‌رشته‌ای، برنامه درسی، تجربه، عمل پداگوژیک، فرهنگ حرفه‌ای و سازمانی، فرهنگ عمومی و سنت‌های دانشگاهی) برای معلم به‌عنوان یک کنشگر اصلی و درک بهتر موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری توسط وی می‌پردازد و عنوان می‌دارد که هر یک از کنشگران دانشگاهی، علاوه بر معلمان دانشگاه، باید آن را مورد تأمل قرار دهند و بتوانند کارکرد سیستم دانشگاه و موقعیت‌های آموزشی - یادگیری را برای هدایت بهتر دانشجویان بفهمند.

در ادامه، وی چالش‌های به وجود آمده در آموزش عالی توسط تغییرات ایجادشده در سیستم‌های اجتماعی و اقتصادی در جهان را تبیین می‌کند. در این راستا، وی عنوان می‌دارد که برای حل این چالش‌ها، باید در عملکرد سیستم دانشگاهی و هسته اصلی آن، یعنی موقعیت‌های آموزشی - یادگیری، تأمل نمود. از نظر وی، در این بازاندیشی، مفهوم پداگوژی دانشگاهی، با اندیشه پیچیده‌ای که مطرح می‌کند، می‌تواند چالش‌های پیچیده را درک کند و راهگشا باشد.

در ادامه، نویسنده مفهوم برنامه درسی<sup>۱</sup> را، که بیشتر در آموزش و پرورش عمومی استفاده می‌شود، مطرح می‌کند، ولی وجود این نوع از برنامه درسی<sup>۲</sup> را در آموزش عالی در بوته نقد قرار می‌دهد و بیان می‌دارد که نمی‌توان برنامه درسی را، که در کشوری با شرایط زمانی و مکانی خاص تدوین شده است، مورد استفاده قرار داد؛ پس برنامه درسی‌ای بهتر است که توسط مسئول یادگیری و با همکاری و مشارکت دانشجویان ارائه شود، چراکه معلم دانشگاه است که شناخت کاملی از موضوع درسی دارد.

## 1. curriculum

۲. برنامه درسی رایج در آموزش و پرورش عمومی کشور یک برنامه درسی پیش‌بینی شده است که با رویکرد خطی و از بالا به پایین تعیین می‌شود و نظرات و نیازهای کنشگران موجود در موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری را در نظر نمی‌گیرد و از پویایی لازم برخوردار نمی‌باشد و باید به‌صورت تحمیلی در نظام آموزشی اجرا شود.



وی سپس می‌کوشد برنامه درسی در آموزش عالی را در میدان پداگوژی دانشگاهی مورد بررسی قرار دهد؛ به طوری که وارد آن می‌شود و مفهوم برنامه درسی را نقد می‌کند. وی بر این دیدگاه است که این مفهوم رویکردی از بالا به پایین دارد و با هویت تغییرپذیر دانشجو، که دارای اُفت‌وخیزهایی در موقعیت‌های آموزشی - یادگیری است، سازگار نیست. از میان انواع مختلف برنامه درسی، وی برنامه درسی پنهان<sup>۱</sup> را برای پداگوژی دانشگاهی مهم می‌داند، چراکه زمینه نقد سیستم‌های آموزشی و یادگیری را از جنبه‌های مختلف مهیا می‌کند و از این جهت است که بر واقعیت‌های دانشگاهی تمرکز دارد تا آنچه خواسته شده است.

وی سپس با استفاده از نظرات بدارد و بشارد<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، پیچیدگی مفهوم برنامه درسی را زاده پیچیدگی موقعیت‌های یادگیری می‌داند. بر این اساس، لازم می‌داند که با توجه به پیچیدگی‌ها، مفهوم جدیدی از برنامه درسی در آموزش عالی تبیین شود. بنابراین، برنامه درسی در عمل<sup>۳</sup> را در آموزش عالی بیان می‌کند. براساس این نوع از برنامه درسی، نمی‌توان عمل آموزش، یادگیری و فهم را بدون در نظر گرفتن پویایی موقعیت‌های یادگیری از قبل مشخص نمود. بر مبنای این مفهوم، برنامه درسی زایشی ضرورت پیدا می‌کند. زایش نیز توسط ارتباط پویای تعاملی اتفاق می‌افتد که حاصل کنشگری کنشگران مختلف دانشگاهی است که باعث پویایی موقعیت‌های آموزشی - یادگیری می‌شود. وی عنوان می‌دارد برای این‌که نوآوری‌های پداگوژیک بتوانند در یک موقعیت یادگیری اتفاق بیفتند، ضروری است که برنامه درسی بتواند با مؤلفه‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و غیره که در جریان یادگیری وجود دارند ارتباط برقرار نماید. در ادامه، با تأسی از نظرات بدارد و بشارد (۲۰۰۹، ۵۸) (درهم‌تنیدگی بین سه مفهوم بودن، شناختن و دانستن) سطوح چهارگانه پیچیدگی از پداگوژی را در فعالیت‌های آموزشی مطرح می‌کند و در آخر نتیجه می‌گیرد که برای پداگوژی دانشگاهی، بودن، دانستن و کنشگری دانشجویان جریان بسیار پیچیده‌ای است.

«پداگوژی عضویت»<sup>۴</sup> یکی دیگر از مفاهیم اساسی در این فصل است که بر ضرورت توسعه ارتباطات در درون گروه‌های دانشجویان متمرکز است. به عبارت دیگر، بر ارتباط

1. curriculum caché
2. Bedard & Bechard
3. curriculum in action
4. pédagogie de l'affiliation

کنشگری دانشجویان در گروه‌های مختلف و بها دادن به آن‌ها توسط کنشگران مختلف دانشگاهی در موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری توجه می‌کند که متأسفانه در فرهنگ دانشگاهی دانشگاه‌های کشور جای خالی آن دیده می‌شود.

با توجه به گفته‌های فوق، وی الگویی را برای برنامه درسی در بستر پداگوژی دانشگاهی مطرح می‌کند که برگرفته از رویکرد فرارشته‌ای است و بر پیوند رشته‌ها تأکید دارد و پویا بودن برنامه درسی را از نظر دور نگه نمی‌دارد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۲۱).

در این بخش، با تأسی از نظرات بدارد و بشارد، وی مفهوم دیگری از برنامه درسی را با عنوان «برنامه درسی در حال توسعه»<sup>۱</sup> عنوان می‌کند که همیشه در حال تکامل و نوزایی است و نمی‌توان مثل برنامه درسی قصدشده، از قبل آن را مشخص کرد.

در آخر، وی به نقد برنامه درسی رایج در دانشگاه‌های کشور می‌پردازد و اذعان می‌کند که ضروری است در مفهوم برنامه درسی بازاندیشی جدی شود تا بتوان مفهومی ارائه کرد که براساس آن زندگی واقعی واقعیت‌ها در بستر سیستم‌های دانشگاهی درک شود و دیالکتیک نظر و عمل برقرار گردد. پس براساس مفاهیم مختلفی که نویسنده در خصوص برنامه درسی در آموزش عالی عنوان کرده است، می‌توان نتیجه گرفت که وی به دنبال ارائه مفهومی برای برنامه درسی است که با وسعت عمل خود در میدان پداگوژی دانشگاهی فعالیت نماید و با دوری از رویکرد از بالا به پایین و برنامه‌ریزی خطی و براساس کنشگری‌های کنشگران دانشگاهی، که نوزایی‌هایی را در بستر موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری ایجاد می‌کنند، ایفای نقش نماید و بتواند پیچیدگی‌ها و تنوع‌ها را در سیستم‌های دانشگاهی درک کند.

در بخش دیگری از فصل نیز، نویسنده مفهوم «زمینه» را در پداگوژی دانشگاهی مطرح می‌کند و بر این اعتقاد است که نمی‌توان پدیده‌های آموزشی، پژوهشی و دانشگاهی را بدون در نظر گرفتن آن‌ها در زمینه خود مورد بررسی قرار داد، چراکه باعث ایجاد نگاه کاهنده و سطحی به پدیده مورد بررسی می‌شود و عواملی که در ایجاد آن مهم ولی ناآشکار هستند از نظر دور نگه داشته می‌شوند، به‌عنوان مثال اُفت تحصیلی دانشجویان. وی در این خصوص برای برون‌رفت از این نگاه، حرکت رفت‌وبرگشتی یا دیالکتیک را بین پدیده و زمینه را مطرح می‌کند؛ به‌طوری که مدام جداسازی پدیده از زمینه مربوط به آن و پیوند آن

دو با هم صورت گیرد تا باعث روشن شدن عوامل به وجود آورنده آن پدیده گردد. پس می توان گفت که این کار تنها توسط پداگوژی دانشگاهی می تواند انجام شود که در راستای ایجاد فرصت های یادگیری برای دانشجویان، موضوع زمینه های آموزشی و یادگیری و پدیده هایی که در بستر آن ها ایجاد می شوند را مورد تأمل قرار می دهد.

در آخر فصل ۲ نیز، نویسنده به صورت کلی وارد مفهوم پداگوژی دانشگاهی می شود و عنوان می دارد که با عوامل متعدد و متنوعی در ارتباط می باشد که برای درک این نوع ارتباط، که همیشه در حال تغییر است، با تأسی از نظر ادگار مورن<sup>۱</sup> (۱۳۹۴)، اندیشه پیچیده را مطرح می کند؛ به طوری که لازمه آن داشتن گشودگی آرا و نظرات و درک متقابل سایر کنشگران دانشگاهی است. اندیشه، برخلاف فکر که با پاسخ شروع می شود، با سؤال کار خود را آغاز می کند و بر این اساس، طرح سؤال یکی از اصول اساسی پداگوژی دانشگاهی است که سعی دارد فکر مکان های آموزشی را به اندیشه فضاهای یادگیری تبدیل کند، چراکه در فضاهای یادگیری حرکت و جنبش وجود دارد: حرکت رفت و برگشتی نظرات، پرسش ها و پاسخ ها و محتواها و روش ها در بستر دیالکتیک ارتباطات انسانی. در این راستا، وی با تأسی از مفهوم اندیشه پیچیده، پداگوژی دانشگاهی را عامل نقد جریان یادگیری می داند و کنشگران دانشگاهی را در موقعیت های یادگیری به تأمل پذیری در خود دعوت می کند؛ به طوری که تأمل پذیری آن ها باعث تبدیل شدن دانشگاه به دانشگاهی اندیشمند و پویا خواهد شد.

نویسنده در فصل ۳ موضوع ارتباط بین کنشگران دانشگاهی را مهم می داند و عنوان می دارد که ارتباط باعث ایجاد پیچیدگی در موقعیت های آموزشی و یادگیری می شود، چراکه باعث افزایش تعامل در اکوسیستم دانشگاهی می شود و پویایی سیستم دانشگاهی را نشان می دهد که نمی توان با استفاده از رویکردهای کمی نگرانه، آن ها را تعدیل نمود و از رکن های اصلی در پداگوژی دانشگاهی است.

نویسنده نحوه مدیریت<sup>۲</sup> در سیستم های دانشگاهی را مورد نقد و تأمل قرار می دهد که

#### 1. Morin

۲. وی دو نوع مدیریت را عنوان می دارد: ۱. مدیریت از رأس (مدیران و سیاست گذاران دانشگاهی) به قاعده (سایر کنشگران دانشگاهی) که متأسفانه نظام آموزش عالی کشور به آن مبتلا است؛ به طوری که سیاست ها و اهداف به صورت دستورات عملی و بخشنامه های از قبل تعیین شده تعریف می شوند که باید به صورت دستوری در بستر موقعیت های دانشگاهی اجرا شوند. این نوع از مدیریت نگاه خطی از بالا به پایین را می رساند که همیشه نویسنده آن را نقد می کند؛ ۲. مدیریت از قاعده به رأس که مدیران دانشگاهی، با در نظر گرفتن نوزایی های حاصل از کنشگری کنشگران و واقعیت های دانشگاهی، سیاست های خود را تنظیم می کنند که دارای انعطاف بیشتری برای اجرا شدن هستند.



بیشتر توسط سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاهی بدون در نظر گرفتن موقعیت‌ها و کنشگران دانشگاهی انجام می‌شود که این عامل باعث ایجاد هرج و مرج در لایه‌های پایینی سازمان می‌شود و اهداف پیش‌بینی شده را در تعارض با واقعیت‌های موقعیت‌های دانشگاهی قرار می‌دهد و آن‌چنان که باید انجام نمی‌گیرد. برای برون‌رفت از این موضوع، وی ارتباط و تعامل بین رأس و قاعده را پیش می‌کشد که لازمه آن حرکت رفت و برگشتی بین آن‌ها است؛ به طوری که مدیران دانشگاهی یا روند موجود را ادامه می‌دهند که باعث ایجاد بی‌نظمی بیشتر در سیستم می‌شود، یا این‌که در رویکرد خود تأمل می‌کنند و با در نظر گرفتن واقعیت‌ها، که توسط سایر کنشگران دانشگاهی در موقعیت‌های آموزشی - یادگیری به وجود می‌آیند، اهداف و سیاست‌های خود را بر مبنای آن تعریف می‌کنند که در سایه آن، نظرات کنشگران شنیده می‌شود و کیفیت بی‌نام<sup>۱</sup> در دانشگاه ایجاد می‌گردد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۶۵-۱۶۳).

در بخش دیگر فصل، نویسنده یکی از عوامل تمایز دانشگاه‌های برتر جهان از دانشگاه‌های دچار روزمرگی را وجود خلاقیت و نوآوری‌های پداگوژیک در بستر سیستم‌های دانشگاهی، بررسی وضعیت‌های گذشته و حال آن‌ها و قرار دادن پدیده‌ها در زمینه‌های به وجود آورنده آن‌ها می‌داند و ضرورت توجه به پداگوژی دانشگاهی را، که از جنس تفکر<sup>۲</sup> و تغییر است، بیش از پیش نمایان می‌سازد.

وی در باب موقعیت‌های یادگیری تأمل می‌کند و عنوان می‌دارد که هر کدام از آن‌ها سرشار از تفاوت‌های متنوع و متأثر از فرهنگ، اندیشه، انرژی، سنت‌های دانشگاهی و غیره هستند و به‌عنوان شوک در سیستم‌های دانشگاهی عمل می‌کنند؛ به طوری که می‌توانند به‌عنوان منابع انرژی بخش در سیستم‌های دانشگاهی به کار گرفته شوند. این شوک پداگوژی دانشگاهی است.

همچنین نویسنده، با بیان تعریف‌های متفاوت از اندیشمندان مختلف، بین مفاهیم موجود در موقعیت‌های یادگیری - یعنی مهارت، قابلیت و توانایی - تمایز قائل می‌شود و پیش‌زمینه بروز آن‌ها را اخلاق و اخلاق عملی در پداگوژی دانشگاهی می‌داند و در آخر فصل

۱. نویسنده با تأسی از نظرات کریستوفر الکساندر در رهبری پداگوژیک این مفهوم را به کار می‌برد. برای کسب اطلاعات بیشتر، رجوع شود به: (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۹۸، فصل پنجم).

۲. تفکر در مورد آن‌چه که وجود دارد نیست، بلکه در مورد آن‌چه که باید باشد و اتفاق بیفتد است.

نیز، با توجه به مطالب بحث شده در خصوص پداگوژی دانشگاهی، به موضوع گسترده‌تری آن از دیدگاه اندیشمندان مختلف می‌پردازد. وی بر این نظر است که نمی‌توان برای آن مفهومی ایستا و قطعی در نظر گرفت، چراکه براساس تغییرات در سیستم دانشگاه، تنوع موجود در دانشجویان، نوآوری‌های معلمان و وضعیت فرهنگ دانشگاهی، به صورت مکرر در حال تغییر و تحول در میدان تعارض‌ها است (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۹۲).

یمنی در فصل ۴ به بیان تعارض‌های موجود در موقعیت‌های آموزشی - یادگیری می‌پردازد که شامل: تعارض بین آموزش و پژوهش، تعارض در سطح فرد معلم و دانشجو، تعارض در استفاده ابزاری از دانشجو در نوشتن مقاله و کتاب، و تعارض بین ارتباطات مدیران با اعضای هیئت علمی و کارکنان دانشگاه‌ها است که موقعیت‌های یادگیری را بیش از پیش پیچیده می‌کند.

سپس وی با توجه به مطالب فوق و پژوهش‌های صورت گرفته (بشارد، ۲۰۰۸)، کارکردهای پداگوژی دانشگاهی را شامل یادگیری، توسعه و بالندگی فردی و تغییر می‌داند و لازم می‌داند که تعارض‌های موقعیت‌های یادگیری - آموزشی با توجه به این کارکردها مورد توجه قرار دهد. به عنوان نمونه، کارکرد عضو هیئت علمی را مورد تأمل و نقد قرار می‌دهد و بر این اعتقاد است که این تأمل‌پذیری ابتدا باید توسط خود او صورت گیرد که می‌تواند از وی یک پداگوگ بسازد. وی در ادامه و با توجه به موارد گفته شده به دنبال مطرح کردن این پرسش در حوزه پداگوژی دانشگاهی است که کنشگران دانشگاهی چه اهداف آشکار و ضمنی را دنبال می‌کنند؟ آیا این اهداف در تعارض با یکدیگر هستند یا نه؟ بر این اساس، برای روشن شدن موضوع، به بررسی سناریوی دو دانشگاه - که یکی روزمره و دارای رویکرد کمی نگرانه و دیگری ممتاز و دارای رویکردی کیفی نگرانه در بین کنشگران دانشگاهی است - می‌پردازد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۲۰۶-۲۰۵). سپس با نگاه تأمل‌پذیرانه خود عنوان می‌دارد که تعارض در هر دو دانشگاه وجود دارد، ولی جنس آن‌ها متفاوت است و پداگوژی دانشگاهی در هر دو دانشگاه ضرورت پیدا می‌کند؛ به طوری که در هر دو سناریو، توسعه فردی، سازمانی و یادگیری و تغییر با الهام از پداگوژی دانشگاهی عملی می‌شود.

در ادامه، با بیان دام‌های روابط پداگوژیک، وی ضرورت تأمل در ارتباطات ایجاد شده در بین کنشگران دانشگاهی را پیش می‌کشد که روند آن در بستر موقعیت‌های آموزشی -

یادگیری مختل می‌شود. ولی برای برون‌رفت از این اختلال، بین آموزش‌دهنده و پدیدآورنده<sup>۱</sup> تمایز قائل می‌شود و پدیدآورنده را به‌عنوان عامل نوزایی‌ها مطرح می‌کند که این نوزایی‌ها هم با ایجاد پیوند<sup>۲</sup> بین انسان با سیستم و یا چند جزء آن محقق می‌شوند که آن هم واقعیتی نوظهور است و ظهور آن به تکامل کل سیستم اجتماعی (در دانشگاه هم سیستم‌های دانشگاهی) برمی‌گردد، ولی سیستم‌های جزء علمی و اجتماعی به‌عنوان عوامل کاهنده و ساده‌ساز پیوند بین انسان‌ها، شناخت‌ها و انگیزه‌ها عمل می‌کنند و نویسنده حل این مسئله را با بستر پیوند تفکر با واقعیت‌های مرتبط با موضوعات شناخت ضروری می‌داند. در این راستا، وی موضوع اندیشه و افکار را در موقعیت‌های یادگیری - آموزشی پیش می‌کشد که پداگوژی دانشگاهی به آن تأکیدی جدی دارد، چراکه پداگوژی دانشگاهی، علاوه بر این که مسیرهای برون‌رفت از چالش‌ها را نمایان می‌سازد، در مورد خود نیز پژوهش می‌کند و اندیشه اصل اساسی پداگوژی دانشگاهی است.

در آخر نیز، مسئله ساده‌سازی در موقعیت‌های یادگیری و حتی مسیرهای ساده‌سازی تولید علم را، که نمونه آن آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها است، بیان می‌کند که با اندیشه کردن پداگوژی دانشگاهی مغایر است و تعارض‌هایی را ایجاد می‌کند. ولی وی با توجه به بیان تعارض‌های مختلف در زمینه‌های مختلف دانشگاهی در این فصل، مسئولیت و اهمیت پداگوژی دانشگاهی را بیش از پیش نمایان می‌سازد، چراکه جریان‌های اندیشه و معنا و توسعه ذوق و شوق و امید در فعالیت‌های یادگیری و پژوهشی دانشجویان در سایه آن ایجاد می‌شوند و می‌تواند رفع‌کننده تعارض‌ها باشد.

نویسنده در فصل ۵ در خصوص رهبری موقعیت‌های یادگیری در دانشگاه صحبت می‌کند و سخن خود را با بیان ویژگی‌های رهبری دانشگاهی از دید سینکلر آغاز می‌کند و سپس ویژگی‌های بیان‌شده را با توجه به شرایط حاضر دانشگاه‌ها مورد نقد قرار می‌دهد و واژه رهبر دانشگاه را مورد کنکاش قرار می‌دهد و به این پرسش می‌اندیشد که آیا رهبر دانشگاهی فقط شامل رئیس دانشگاه و مدیران ارشد آن می‌شود، یا این که همه کنشگران

۱. تفاوت بین آموزش‌دهنده و پدیدآورنده در این است که آموزش‌دهنده ویژگی مخاطبان خود را در نظر نمی‌گیرد، در حالی که پدیدآورنده خود را جای مخاطبان قرار می‌دهد و آن‌ها را درک می‌کند.

۲. نویسنده واژه reliance به معنی پیوند را از مارسال بول دوبال (Bolle De Bal) (۲۰۰۳)، جامعه‌شناس و روان‌شناس اجتماعی و استاد دانشگاه آزاد بروکسل، به عاریت می‌گیرد.

دانشگاهی، در هر جایگاهی که هستند، می‌توانند نقش رهبر دانشگاه را ایفا کنند؟ سپس رهبری از بالا به پایین را، که در دانشگاه‌های کشور مرسوم است، مورد نقد قرار می‌دهد و به نوع دیگری از رهبری دانشگاهی، که پداگوژی دانشگاهی در آن دخیل است، وارد می‌شود که پارادایم مدیریت مشترک خودکار<sup>۱</sup> در این نوع رهبری راهگشا است. وی با بررسی ویژگی‌های رهبری دانشگاهی از نظر رؤسای دانشگاه‌های معتبر جهان، اصل اساسی آن را دانشجو به‌عنوان قلب دانشگاه می‌داند. ولی این پرسش را عنوان می‌دارد که چه کسانی می‌توانند رهبری دانشجویان را بر عهده بگیرند؟ وی در ادامه جواب می‌دهد که هر یک از کنشگران دانشگاهی می‌توانند رهبر پداگوژیک باشند؛ به شرطی که با عشق و شور و شوق هدایت دانشجویان را انجام دهند. همچنین مسئولیت‌پذیری<sup>۲</sup> دانشجویان و تصورات<sup>۳</sup> مدیران دانشگاهی را دو شرط مهم برای رهبری پداگوژیک می‌داند؛ به طوری که مدیران دانشگاهی می‌توانند با تصورات خود واقعیت‌های موقعیت‌های یادگیری را بهتر درک کنند و در مقابل رویکرد کاهنده و ساده‌ساز مقاومت کنند و تأمل‌پذیرانه مسیرهای نوآورانه‌ای را برای فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجویان فراهم نمایند.

وی در ادامه رهبری پداگوژیک در بستر تغییرات پایدار را مورد بررسی قرار می‌دهد و می‌پرسد آیا می‌توان رهبری پداگوژیک موفقیت‌آمیزی در بستر پرتلاطم سیستم‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و غیره داشت؟ وی با تأسی از نظرات بشارد و بدارد (۲۰۰۹)، (۹۹) روابط بین پنج عامل تعیین‌کننده را در رهبری پداگوژیک مهم می‌داند و بیان می‌کند که در روابط پیچیده حاصل از این پنج عامل، رهبری پداگوژیک موفق می‌شود (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۲۵۶).

یمنی در ادامه تجربه‌های موفق و ناموفق رهبری پداگوژیک را در دانشگاه لووان بلژیک<sup>۴</sup> بیان می‌کند و علل موفقیت و عدم موفقیت آن‌ها را مورد مقایسه قرار می‌دهد و عنوان می‌کند که وجه تمایز تجربه موفق رهبری پداگوژیک با دیگری در برقراری شبکه ارتباط قوی کنشگران دانشگاهی و ایجاد مقبولیت در بین آن‌ها و شناخت دقیق از زمینه، جو و فرهنگ

۱. وی این مفهوم را با تأسی از ادگار مورن به کار می‌برد که هر کدام از عناصر سازمانی (در دانشگاه هم کنشگران دانشگاهی)، به تناسب جایگاهی که دارند، در هدایت دانشگاه نقش‌های خود را بر عهده می‌گیرند.

2. responsibility

3. imagination

4. University of Louvain, Belgium



دانشکده و دانشگاه است که تأثیر پنج عامل در اثربخشی رهبری پداگوژیک را بیش از پیش نمایان می‌کند. علاوه بر این‌ها، وی از دیگر عواملی که می‌توانند در موفقیت رهبری پداگوژیک نقش مهمی داشته باشند، به اصل هولوگراماتیک، تعامل سازنده بین رأس و قاعده، پداگوژی انتقادی، تفکر همه‌جانبه‌نگر و پیچیده و در لحظه در موقعیت‌های یادگیری و رویکرد خودانتقادی در رهبری پداگوژیک و کنشگران دانشگاهی و درک نوپدیده‌ها توسط ایشان اشاره می‌کند.

نویسنده در فصل ۶ ابتدا بین حال قصدشده و حال واقعی<sup>۱</sup> در سیستم‌های دانشگاهی تمایز قائل می‌شود و آن‌ها را مورد مقایسه قرار می‌دهد. در این تمایز، وی عنوان می‌دارد که مدیران دانشگاهی از حال قصدشده به سوی حال واقعی حرکت کنند، چراکه در حال واقعی، نوپدیده‌ها و رخداد‌های پیش‌بینی‌ناپذیر در سیستم‌های دانشگاهی نمود پیدا می‌کنند و اگر به صورت ساده‌نگرانه و خطی به آن‌ها توجه شود، در حد اعداد و ارقام پایین آورده می‌شوند و مطالعه آن‌ها در قالب رشته‌های تخصصی، که خود را بی‌نیاز از پیوند با رشته‌های دیگر می‌بینند، خواهد بود، که متأسفانه سیستم آموزش عالی کشور به آن مبتلا است. ولی برای درک حال واقعی سیستم‌های دانشگاهی و بررسی پدیده‌های موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری، باید از اندیشه‌ای پیچیده برخوردار بود، که این اندیشه پیچیده نیز در قالب رشته‌های تخصصی علوم تربیتی قابل ارائه نیست، بلکه برای داشتن آن، نیاز است که از رویکرد رشته‌ای به سوی رویکرد بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای گام نهاد. در این خصوص، وی همچنین بیان می‌کند برای این‌که در جریان آموزش و یادگیری و ارتقای مهارت‌ها و قابلیت‌ها تغییر مستمری ایجاد شود، لازم است که نگاه همه‌جانبه‌نگرانه به آن داشت و این نوع نگاه هم در همجواری رشته‌ها باهم و ایجاد اجتماع درهم‌تنیده بین آن‌ها مثمر ثمر واقع می‌شود؛ به طوری که جز (نگاه رشته‌محور) توان درک کلیت واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی، مسائل و پدیده‌های برخاسته از پیچیدگی‌های سیستم دانشگاهی را ندارد. در این راستا، از سخنان نویسنده می‌توان درک کرد که وی عبور از نگاه رشته‌ای



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۰۲

دوره ۱، شماره ۴  
تابستان ۱۴۰۲  
پیاپی ۴

۱. حال قصدشده وضعیتی است که بر ضرورت تحقق اهداف از قبل مشخص شده بدون در نظر گرفتن زمینه واقعی موقعیت‌ها توجه دارد. حال واقعی نیز وضعیتی است که با در نظر گرفتن رخدادها و نوپدیده‌های پیش‌بینی‌ناپذیر در موقعیت‌های یادگیری و با بررسی گذشته و حال سیستم‌های دانشگاهی، مدام اهداف خود را تغییر می‌دهد تا از پویایی لازم برخوردار باشند و بتوانند تحقق‌پذیر شوند.

به سوی نگاه بین‌رشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای جهت درک سیستم‌های دانشگاهی را برای مدیران و کنشگران دانشگاهی ضروری می‌داند و در آخر نتیجه می‌گیرد که پداگوژی دانشگاهی، که پدیده‌های موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری را مورد بررسی قرار می‌دهد، حوزه‌ای فرارشته‌ای است؛ یعنی به دنبال این است که ساخت نظری و عملی مشترکی از مفاهیم، روش‌ها و ابزارهای متنوع دیگر را برای فهم پیچیدگی موقعیت‌های یادگیری و توسعه آن‌ها مورد توجه قرار دهد.

نویسنده در فصل ۷ چالش‌های پیش‌رو در حوزه پداگوژی دانشگاهی در آموزش عالی را مورد بررسی قرار می‌دهد و در پنج مورد دسته‌بندی می‌کند، شامل: ۱. فقدان رویکرد تعاملی با واقعیت‌های دانشگاهی توسط مدرسان و مدیران دانشگاهی؛ ۲. چگونگی تبدیل جریان کسب اطلاعات و دانش به یادگیری مهارت‌ها و کاربرد آن‌ها؛ ۳. تقابل بین توسعه مهارت‌ها و توانایی‌های متنوع دانشجویان با بازاری شدن دانشگاه‌ها؛ ۴. فرهنگ عمومی و نقد مفهوم پست مدرن در تحلیل وضعیت دانشگاه‌ها؛ و ۵. وجود رویکرد کمی‌نگرانه در ارزیابی آموزش عالی و دانشگاه‌ها. در ادامه، برای برون‌رفت از این چالش‌ها، وی پداگوژی دانشگاهی را، که خاستگاه اصلی آن ارتباط تعاملی است و از آن حمایت می‌کند، پیشنهاد می‌نماید، چراکه در سایه آن، کلیه آحاد جامعه دانشگاهی، به‌خصوص معلم و دانشجو، به‌صورت شبکه‌ای فعالیت می‌کنند و علاوه‌بر این‌که به یکدیگر آموزش می‌دهند، از یکدیگر یاد می‌گیرند و براساس رویکرد انتقادی، جریان یادگیری را به جریان فهم و هم‌فهمی تبدیل می‌کنند (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۳۰۸). پس در نتیجه، در سایه چنین هم‌فهمی‌ای، چالش‌ها نیز به‌صورت همه‌جانبه‌نگرانه و تأمل‌پذیرانه در راستای حل آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

نویسنده در فصل ۸ برای ورود به موضوع دانشگاه آینده و پداگوژی دانشگاهی، ابتدا چگونگی آینده دانشگاه‌ها را با بررسی مقالات و پژوهش‌های انجام‌شده (یمنی دوزی سرخابی و محجوبیان، ۱۳۹۸) مورد توجه قرار می‌دهد و عنوان می‌کند که مهم‌ترین مقولات در این حوزه عبارت‌اند از: ۱. دانشگاه و مدیریت جامعه؛ ۲. دانشگاه و منابع مالی؛ ۳. دانشگاه و زنجیره آموزش - یادگیری؛ ۴. دانشگاه و فضای مجازی؛ ۵. متقاضیان آموزش عالی؛ و ۶. دانشگاه و جهانی شدن. سپس آن‌ها را مورد موشکافی و نقد قرار



می‌دهد و اعلام می‌کند که دانشگاه‌ها در آینده با آن‌ها روبه‌رو خواهند شد و لذا توجه به چهار نوع دانشگاه — شامل دانشگاه پست‌مدرن، دانشگاه بوم‌شناختی، دانشگاه سازگار شونده و دانشگاه پیچیده — در آینده و تربیت دانشجویان براساس پداگوژی جهانی را ضروری می‌داند.

در ادامه، دو مفهوم تنوع و تفاوت را در دانشگاه آینده مهم می‌داند که با آن‌ها روبه‌رو خواهد شد و پداگوژی دانشگاهی بر آن‌ها تأکید خواهد کرد و پیچیدگی این مفهوم بیش از پیش نمایان خواهد شد. به دنبال آن، وی تعریف ارائه‌شده از نظر ژاک تاردیف<sup>۱</sup> در خصوص پداگوژی دانشگاهی — «سازماندهی و عملیاتی کردن موقعیت‌های یادگیری» — را مورد نقد قرار می‌دهد؛ به طوری که از نظر وی، سازماندهی به یک موقعیت ثابت اشاره می‌کند که توسط افرادی خاص سازماندهی می‌شود و پویایی واقعیت‌های موجود در آن موقعیت در نظر گرفته نمی‌شود که تناقض آن را با مفهوم پداگوژی دانشگاهی، که دارای پویایی می‌باشد، نشان می‌دهد. از طرفی، عملیاتی کردن از نظر وی نیز در میدان تعارض‌ها و ناهمگونی‌ها، که برگرفته از غایت‌های آشکار و ناآشکار معلم و اهداف و انگیزه‌های دانشجویان از یک سو و اهداف از قبل تعیین‌شده برنامه درسی از سوی دیگر است، صورت می‌گیرد و تعریف جدیدی از آن ارائه می‌کند.

هدف وی از این نقد این است که پیچیدگی مفهوم پداگوژی دانشگاهی را، که با اندیشه‌ای پیچیده در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری ایفای نقش می‌کند، نشان دهد و بیان کند که تعریف ارائه‌شده از نظر ژاک تاردیف بدون در نظر گرفتن پیچیدگی مفهوم آن می‌باشد. در این راستا، نویسنده با توجه به دانشگاه آینده، پداگوژی دانشگاهی را یک حوزه پژوهشی می‌داند که هر کدام از استادان در حوزه‌های تخصصی خود می‌توانند کنشگر و پژوهشگر آن باشند و با ایجاد اجتماعات کوچک بین‌رشته‌ای، در این خصوص پژوهش کنند. بر این اساس، وی پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص مفهوم پداگوژی دانشگاهی را از نظر اندیشمندان مختلف مورد بررسی قرار می‌دهد که هر کدام به‌نوعی از زاویه‌ای خاص به آن نگاه کرده‌اند.

در آخر نتیجه می‌گیرد که پداگوژی دانشگاهی حوزه‌ای بسیار متنوع و متغیر و در عین حال بسیار وسیع از سازماندهی آموزشی، پژوهشی، خدماتی و غیره در ابعاد ساختاری و کارکردی

۱. گفت‌وگوی نویسنده با ژاک تاردیف در کنفرانس مراکش در سال ۲۰۰۳ در خصوص تعریف پداگوژی دانشگاهی.

است. در این راستا، وی ویژگی‌های پداگوژی دانشگاهی را بیان می‌کند و بر اساس آن چارچوبی ده‌گانه برای آن طراحی می‌کند که با تأمل در آن می‌توان پیچیدگی مفهوم پداگوژی دانشگاهی را بیش از پیش درک کرد (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۳۴۹).

همچنین در ادامه، در خصوص حوزه‌های پژوهشی پداگوژی دانشگاهی بحث می‌کند و با بررسی پژوهش بشارد (۲۰۰۸) در خصوص مقالات پراستناد مرتبط با پداگوژی عمومی آموزش عالی در سه مجله<sup>۱</sup>، مهم‌ترین حوزه‌های پژوهشی در خصوص پداگوژی دانشگاه آینده را، که دغدغه اصلی پژوهشگران جهان است، شامل: ۱. مهارت، ۲. تغییرات، و ۳. توسعه و بالندگی شخصی می‌داند که بسیار فراتر از آموزش و یادگیری است. با بیان این موارد، وی بار دیگر به نقد رشته‌گرایی در آموزش عالی می‌پردازد و پداگوژی دانشگاهی را بسیار گسترده‌تر از رشته‌های تخصصی می‌داند که سعی دارند پدیده‌های نوظهور موقعیت‌های آموزشی و یادگیری را با پارادایم خطی مورد بررسی قرار دهند<sup>۲</sup>، چراکه پداگوژی دانشگاهی مختص یک حوزه پژوهشی خاص نیست و نگاهی بین‌رشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای همراه با اندیشه‌ای پیچیده برای آن می‌طلبد. در این راستا، وی برای ایجاد چنین پداگوژی‌ای در دانشگاه‌ها، وجود معلمان پداگوگ و الگو را مهم می‌داند، ویژگی‌های آن‌ها را برمی‌شمارد و مدیران دانشگاهی را به ایجاد تمهیدات لازم برای تربیت چنین معلمانی دعوت می‌کند. در آخر فصل نیز، در خصوص اهمیت پداگوژی معکوس<sup>۳</sup> در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری و مثال‌هایی از آن که در موقعیت‌های واقعی دانشگاه‌ها اجرا کرده است، سخن به میان می‌آورد.

نگارنده در فصل ۹ ابتدا روش‌ها و فنونی را که در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری به کار می‌روند نقد می‌کند و عنوان می‌دارد که روش‌ها و فنون را نمی‌توان از قبل مشخص کرد، بلکه نیاز است که با توجه به زمینه‌های موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری و تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی دانشجویان – که هر کدام به نوبه خود خاص

۱. Res Academica (Res) برای کشورهای فرانسوی‌زبان، Studies in Higher Education (SHE) برای کشورهای مشترک‌المنافع، و Innovation Higher Education (IHE) برای ایالات متحده آمریکا.  
۲. نمونه چنین موردی نگاه ساده و خطی به تحقق نیافتن برنامه‌های بخش آموزش عالی در قالب برنامه‌های پنج‌ساله توسعه کشور است که عدم تحقق نیافتن آن‌ها بیشتر به عدم منابع مالی و نیروی انسانی کافی، ضعف در اجرایی کردن آن‌ها و غیره نسبت داده می‌شود؛ بدون این‌که تأمل اساسی در خصوص دلیل اصلی آن، یعنی پارادایم خطی موجود در اندیشه مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاهی، که طراح برنامه‌های این‌چنینی و به‌دور از واقعیت در حوزه آموزش عالی است، صورت گیرد.  
3. reverse pedagogy

هستند - توسط معلم هدایتگر ابداع شوند؛ به طوری که بتواند تنوع موجود در بین دانشجویان را در نظر بگیرد و فن را بر ذوق دانشجویان قالب نکند و دانشجویان بتوانند مسئول یادگیری خود باشند، که این خود یکی از نوآوری‌های پداگوژیک است.

در ادامه، وی سعی دارد ضرورت پداگوژی دانشگاهی را با نقد رویکردهای خطی و ساده‌ساز، که در موقعیت‌های یادگیری و آموزشی وجود دارد، نشان دهد و سپس وارد موانعی<sup>۱</sup> که بر سر راه پداگوژی دانشگاهی وجود دارند شود. این موانع از نظر وی عبارت‌اند از: ۱. ساختاری، ۲. پارادایمی، و ۳. کم‌توجهی و یا بی‌توجهی به نقش تصورات در موقعیت‌های یادگیری. در مانع اول، وی به نقد ساختار آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور می‌پردازد که باعث شده است که جدایی بین آموزش و پژوهش اتفاق بیفتد؛ به طوری که آموزش به صورت معاونت آموزشی و پژوهش به صورت معاونت پژوهشی در دانشگاه‌ها ایجاد شده‌اند و دیالکتیک بین آن‌ها وجود ندارد. در حوزه آموزش هم، رشته‌ها به صورت منفک از هم و تخصص‌گرایانه ارائه می‌شوند و توانایی درک واقعیت‌ها را، که به صورت کل در دنیای خارج از دانشگاه‌ها وجود دارند، ندارند. در مانع دوم، وی به نقد پارادایم جزءنگر، ساده، کمی و کاهنده می‌پردازد و عنوان می‌دارد که رویکردهای آموزشی، پژوهشی و مدیریتی در دانشگاه‌ها از این نوع پارادایم تبعیت می‌کنند؛ به طوری که موضوعات مطالعاتی و مسائل مطرح‌شده، در حوزه رشته‌ای - تخصصی خاصی قابل بررسی می‌باشند و می‌توان دلایل ایجادشده آن را به صورت کمی نشان داد، ولی دلایل ناآشکار اساسی نادیده گرفته می‌شوند که این عمل باعث درک سطحی پدیده‌ها می‌شود. در خصوص مانع سوم نیز، وی بیان می‌کند که زمینه لازم برای بروز تخیل و تصورات در

۱. با توجه به موانع مذکور، با کمی تأمل در آن‌ها، می‌توان بیان کرد که وجود هر یک از این موانع در پداگوژی دانشگاهی می‌تواند باعث ایجاد موانع دیگر شود، برای این‌که این موانع به یکدیگر وابسته‌اند و بروز یکی ایجاد دیگری را ممکن می‌کند و دشواری‌هایی را بر سر راه پداگوژی دانشگاهی ایجاد می‌کنند؛ به طوری که اگر پارادایم ساده‌نگری در دانشگاه حاکم باشد (مانع دوم)، هرچه کنشگران دانشگاهی بخواهند دیالکتیک بین آموزش و پژوهش ایجاد کنند، نخواهند توانست (مانع اول)، چراکه مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاهی نگاه همه‌جانبه‌نگر و اندیشه پیچیده به مسئله ندارند و نمی‌توانند ساختار لازم را برای ایجاد دیالکتیک و پیوند بین آموزش و پژوهش ایجاد کنند. از طرفی، در سایه مشکل ساختاری (مانع اول) و پارادایم جزءنگر و خطی (مانع دوم)، اجازه بروز تخیلات و تصورات در زندگی دانشگاهی و تحصیلی به دانشجویان توسط مدیران و معلمان دانشگاهی داده نخواهد شد (مانع سوم) و یا زمانی که دانشجویان و سایر کنشگران در سیستم‌های دانشگاهی و نحوه بهبود عملکرد آن تصورات سازنده‌ای نداشته باشند و از آن‌ها در راستای ایجاد فرصت‌های لازم برای اندیشه کردن و فهم عمیق واقعیت‌های دانشگاهی استفاده نکنند (مانع سوم)، مشکل ساختاری (مانع اول) و پارادایم کمی‌گرایانه و کاهنده (مانع دوم) را در دانشگاه‌ها به صورت ناخودآگاه بازتولید خواهند کرد.

موقعیت‌های یادگیری فراهم نمی‌شود و یا این‌که قدرت نهادی معلم مانع آن می‌شود و در نتیجه توان تخیل در دانشجویان و دیدن واقعیت‌ها در حوزه‌های مطالعاتی و تحصیلی برای آن‌ها امکان‌پذیر نمی‌شود. در آخر نیز، برای برون‌رفت از این موانع، وی ایجاد تغییرات اساسی در ساختار دانشگاه‌ها و توجه به سه مفهوم میان‌رشته‌ای، بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای به‌جای رشته‌گرایی را برای درک واقعیت‌های سیستم‌های دانشگاهی ضروری می‌داند.

در فصل ۱۰، آخرین فصل کتاب، نویسنده به جمع‌بندی موضوعات بحث‌شده در فصل‌های قبل می‌پردازد، از جمله: چگونگی توجه نظری به مفهوم پداگوژی دانشگاهی؛ پیچیدگی پداگوژی دانشگاهی و ضرورت برخورداری از اندیشه پیچیده برای درک موقعیت‌های آموزشی و یادگیری؛ جدایی آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها و تعارض‌های بین آن‌ها؛ و تنوع در زمینه‌های مختلف اکوسیستم دانشگاهی و پویایی حاصل از آن‌ها. همچنین وی ضرورت تأمل‌پذیری و اندیشه معلمان دانشگاه و سایر کنشگران دانشگاهی را در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری بیان می‌کند و لزوم توجه به زمینه‌های ایجادکننده پدیده‌های مختلف آموزشی برای تسهیل تأمل‌پذیری آن‌ها را مهم می‌داند. سپس این پرسش را مطرح می‌کند که چگونه این اندیشه منتهی به فهم می‌شود؟ از نظر وی، پاسخ این است که معلم دانشگاه باید علاوه بر بررسی هر پدیده‌ای در زمینه به وجود آورنده آن، آن را با دو رویکرد هم‌گاه و ناهم‌گاه<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار دهد تا بتواند به درکی روشن از آن پدیده دست یابد و آن را بفهمد.

همچنین وی به دنبال بیان اصالت بخشی پداگوژی دانشگاهی است و برای او سؤال اساسی این است که چه چیزهایی به پداگوژی دانشگاهی اصالت می‌بخشند؟ وی ادراک معلمان دانشگاه از موقعیت‌های یادگیری و دانشجویان را در این امر مهم می‌انگارد و با تأسی از فرانچسکو لویولا<sup>۲</sup> (۲۰۱۹)، عوامل تأثیرگذار در ادراک پداگوژیک معلمان دانشگاه را شامل باورها، اعمال و نیت و شناخت آن‌ها می‌داند که تعامل پیچیده این چهار عامل باعث درک کردن واقعیت‌های موقعیت‌های آموزشی و یادگیری و تنوع‌های مختلف دانشجویان از منظرهای مختلف از طرف معلم دانشگاه می‌شود. از طرف دیگر،

۱. رویکرد هم‌گاه یا عرضی (synchronique) رخدادهای زمال حال موقعیت‌های یادگیری و رویکرد ناهم‌گاه یا طولی (diachronique) گذشته پدیده‌های دانشگاهی را مورد توجه قرار می‌دهند.

2. Loiola



دانشجویان نیز از چنین ادراکی برخوردارند که متأثر از باورها، اعمال، شناخت و نیات آن‌ها است و نتیجه کنشگری آن‌ها براساس این چهار عامل، یا در جهت توسعه مهارت‌ها و شایستگی‌های دانشجویان خواهد بود یا در جهت ضایع نمودن آن‌ها (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۴۴۰). در این راستا، براساس موارد گفته‌شده، وی بار دیگر به نقد تعریف پداگوژی دانشگاهی می‌پردازد و بیان می‌کند که نمی‌توان آن را تعریف کرد و در قالب آیین‌نامه‌ها، دستورالعمل‌های از قبل مشخص‌شده ریخت و ارزیابی کرد، چراکه این رویکرد برگرفته از نگاه فرمالیستی و خطی به مفهوم پداگوژی دانشگاهی است. به جای آن، وی شناخت از ماهیت پداگوژی دانشگاهی را پیشنهاد می‌کند که موضوع اصلی کتاب مورد بررسی است و در این راستا، ویژگی‌های پداگوژی دانشگاهی را برای شناساندن ماهیت حوزه آن برمی‌شمارد. پس می‌توان نتیجه گرفت که همه مباحثی که در تمام فصول راجع به پداگوژی دانشگاهی بیان شده‌اند، در راستای شناساندن ماهیت حوزه آن است و نه ارائه تعریفی از آن، که نویسنده بر آن تأکید می‌کند.

### ۳. مهم‌ترین نقاط قوت کتاب

#### ۳-۱. وجود روح انتقادی در بحث مفاهیم

یکی از نقاط قوت کتاب این است که نقد در تمام جوانب آن جریان دارد و نویسنده سعی می‌کند با نقد دیدگاه‌های گذشته راجع به موضوعی، آن را مورد کنکاش قرار دهد و مفهومی تازه در خصوص آن ارائه نماید؛ به طوری که متناسب با واقعیت‌های زمینه‌های مختلف سیستم دانشگاهی باشد. یعنی می‌توان گفت که حالت ایستایی در توضیح مفاهیم وجود ندارد و نویسنده کتاب، با نظر گرفتن اصل همه‌جانبه‌نگری، بر موضوع مورد بررسی تسلط کامل دارد و سعی می‌کند بهترین بحث را در خصوص آن داشته باشد. به‌عنوان مثال، در فصل ۲ (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۲۷-۹۰) مفهوم برنامه درسی را مورد نقد و کنکاش قرار می‌دهد و با زیر سؤال بردن آن، چارچوبی تازه در خصوص برنامه درسی در آموزش عالی ارائه می‌کند.

#### ۳-۲. وجود اندیشه‌ای پیچیده، رویکردی همه‌جانبه‌نگرانه و میان‌رشته‌ای به موضوع

نویسنده سعی می‌کند در بحث مفاهیم، اندیشه‌ای پیچیده، رویکردی همه‌جانبه‌نگرانه و میان‌رشته‌ای به موضوع داشته باشد؛ به طوری که در پروراندن مباحث کتاب، می‌توان آن را

حس کرد. از طرف دیگر، در جای جای کتاب، تمام کنشگران دانشگاهی، به خصوص معلمان دانشگاه‌ها، دانشجویان و مدیران را به دوری از رویکرد خطی و کمی و دارا بودن اندیشه‌ای پیچیده و رویکردی همه‌جانبه‌نگرانه و میان‌رشته‌ای در خصوص تأمل در موقعیت‌های پیچیده آموزشی و یادگیری دعوت می‌کند.

### ۳-۳. پویایی و ارتباط منسجم در بین مباحث

از طرف دیگر، پویایی و ارتباط منسجمی بین مفاهیم مختلف بحث‌شده در فصول کتاب وجود دارد؛ به طوری که مبحث هر فصل، علاوه بر این‌که از ایستایی و سکون برخوردار نیست، با مبحث فصل دیگر به صورت زنجیروار ارتباط برقرار می‌کند. بر این اساس، نویسنده سعی کرده است به صورت پله‌به‌پله وارد موضوع شود و براساس مبنایی، پداگوژی دانشگاهی را از جوانب مختلف مورد بررسی و بحث قرار دهد تا بتواند نتیجه‌ای کلی از آن بگیرد و دیدگاهی کلی از آن برای مخاطب نیمه‌متخصص ایجاد کند که عناوین فصل‌ها در فهرست کتاب نشان‌دهنده این امر می‌باشند.

### ۳-۴. تازگی و جذابیت مباحث

تازگی و جذاب بودن مباحث مطرح‌شده یکی دیگر از نقاط قوت کتاب است؛ به طوری که برای مخاطب حالت بدیعی دارد و وی خودبه‌خود به دنبال آن‌ها می‌رود. ولی باید پرسید که چرا این رویکرد اتفاق می‌افتد؟ برای این‌که نویسنده رویکرد تازه‌ای از پداگوژی را در کتاب ارائه می‌دهد؛ به طوری که براساس پیش‌زمینه قبلی مخاطب که تنها پداگوژی دانشگاهی را بر «فنون و روش‌های تدریس در موقعیت‌های آموزشی - یادگیری» خلاصه می‌کرد نیست و مخاطب متوجه می‌شود که پداگوژی دانشگاهی از مفهوم بسیار پیچیده‌ای برخوردار است که با استفاده از پیوند رشته‌ها و نگاهی همه‌جانبه‌نگرانه، موقعیت‌های پیچیده آموزشی - یادگیری را با در نظر گرفتن پیچیدگی‌های عوامل بیرونی و درونی اکوسیستم دانشگاهی مورد تبیین قرار می‌دهد و تمام واقعیت‌های آن‌ها را در نظر می‌گیرد.

### ۳-۵. نقطه عطفی برای مطالعات آموزش عالی

نقطه عطف این کتاب برای مطالعات آموزش عالی این است که پداگوژی دانشگاهی، با نگاه پیچیده و فرارشته‌ای که به مسائل مختلف سیستم‌های دانشگاهی دارد و تنوع‌ها و پویایی‌های موجود در آن‌ها را در نظر می‌گیرد، می‌تواند به صورت همه‌جانبه‌نگرانه و با پیوند



رشته‌های مختلف، مسائل متفاوت آموزش عالی را از همه جهات مورد بررسی قرار دهد و از پتانسیل کنشگران رشته‌های مختلف دانشگاهی در این راستا استفاده کند و به‌عنوان پایه‌ای برای سایر موضوعات مورد بحث در مطالعات آموزش عالی باشد. همچنین می‌تواند اندیشمندان دانشگاهی را با دعوت به تأمل‌پذیری در خود، از رویکردهای خطی و رشته‌محوری‌ای که برای بررسی موضوعات آموزش عالی استفاده می‌کنند دور کند و آن‌ها را به استفاده از رویکردهای همه‌جانبه‌نگرانه و بین‌رشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای در مطالعات آموزش عالی ترغیب نماید.

### ۳-۶. نقطه عطفی برای مخاطب

مخاطب با مطالعه این کتاب می‌آموزد که نگاه خطی خود به موقعیت‌های آموزشی و یادگیری را تغییر دهد تا بتواند در این خصوص پیچیده فکر کند و بداند که پداگوژی دانشگاهی به معنی فنون و روش‌های تدریس در دانشگاه‌ها در معنای عامیانه آن نیست، بلکه از یک میدان فکری پیچیده برخوردار است و بیشتر مسائل مربوط به سیستم‌های دانشگاهی، به‌خصوص موقعیت‌های آموزشی - یادگیری را با برخورداری از دیالکتیک نظر و عمل مورد بررسی قرار می‌دهد.

### ۴. مهم‌ترین نقاط ضعف کتاب

#### ۴-۱. عدم ارائه تعریفی مشخص از پداگوژی دانشگاهی

اولین نقدی که به این کتاب وارد است این است که نویسنده در مقدمه کتاب (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۱۶۴) یکی از دلایل توجه نظری به مفهوم پداگوژی دانشگاهی و نگارش کتاب مورد بررسی را حضور در همایش بین‌المللی پداگوژی دانشگاهی در دانشگاه قاضی عیاض مراکش در سال ۲۰۰۳ میلادی و بیان عدم ارائه تعریفی مشخص از مفهوم پداگوژی دانشگاهی در آن دانشگاه، با وجود ارائه مقالات متعدد در همایش‌های مختلف در طول دو دهه، می‌داند و بیان می‌کند که مفهومی که تعریف مشخصی از آن وجود نداشته باشد نمی‌تواند ادعای علمی شدن داشته باشد. ولی وی در آخر کتاب (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۴۴۲-۴۴۰) تعریفی منسجم و علمی از آن به دست نمی‌دهد و بر این اعتقاد است که نمی‌توان با استفاده از قواعد و دستورالعمل‌های از پیش تعیین‌شده، به ارائه تعریفی از آن



پرداخت و به جای آن، به بیان ویژگی‌های پداگوژی دانشگاهی می‌پردازد که بر این اساس، کمی تناقص در ذهن مخاطب ایجاد می‌شود که پس چرا با وجود این همه بحث در خصوص پداگوژی دانشگاهی، تعریفی از آن ارائه نمی‌شود؟

#### ۲-۴. گستردگی موضوع و پیچیدگی مفاهیم پداگوژی دانشگاهی

نقد دیگری که به این کتاب می‌توان مطرح کرد این است که مباحث زیادی حول موضوع پداگوژی دانشگاهی از طرف نویسندگان مطرح می‌شوند که ممکن است مخاطب با مطالعه آن‌ها کمی دچار سردرگمی شود و نتواند مباحث آن را تجمیع و منظور اصلی نویسندگان را درک نماید و نیاز به مطالعه بیشتر از طرف مخاطب حس شود. به عنوان نمونه، در فصل ۲ (یمنی دوزی سرخابی، ۱۴۰۰، ۷۱-۱۵۶) به مفهوم پداگوژی دانشگاهی می‌پردازد که نمونه‌ای از گستردگی موضوع به تعداد ۸۳ صفحه می‌باشد؛ به طوری که مخاطب در اولین بار خواندن خود، نمی‌تواند موضوع را جمع‌بندی کند و نیازمند این است که بار دیگر آن را مطالعه نماید. از طرفی، با توجه به بدیع بودن کتاب و همچنین پیچیدگی مفهوم پداگوژی دانشگاهی، مفاهیم پیچیده‌ای از طرف نویسندگان مطرح شده‌اند که مخاطب را کمی در پردازش اطلاعات به دست آمده از آن دچار مشکل می‌کند، چراکه برای درک این کتاب، اندیشه‌ای پیچیده نیاز است.



## منابع

- مورن، ادگار (۱۳۹۴). درآمدی بر اندیشه پیچیده. ترجمه افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی، چاپ چهارم.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۸). کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت، چاپ چهارم.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۴۰۰). پداگوژی دانشگاهی: دیالکتیک نظر و عمل. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی اجتماعی.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ و محجوبیان، احمد (۱۳۹۸). تصویر دانشگاه در نیمه اول قرن ۲۱ در آموزش عالی ایران، حال و آینده. در: محمد یمنی دوزی سرخابی (به اهتمام). آموزش عالی در ایران، حال و آینده. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، صص ۳۰۸-۳۳۶.
- Bechard, J. P. (2008). Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur: une analyse De trois revues, 1976-2003. *revue des sciences de l'éducation*, 34(3).
- Bedard, D., & Bechard, J. P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: PUF.
- Best, F. (1973). *Pour une Pédagogie de l'Éveil*. Paris: Armand Colin.
- Boll, M. (2003). Reliance, déliance, liance: émergence de trois notions sociologiques. *sociétés*, no. 80, 99-131.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- Legrand, L. (1960). *Pour une Pédagogie de l'étonnement*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Loiola, F. (2019). *Enseigner à l'université aujourd'hui: quelques typologies des conceptions des professeurs à porpos de l'acte d'enseigner*. 22 Janvier, Locaux A-335, Pavillon, Marie-Victorin, Mardi 17/30 h-20/30 h.
- Michaud, E. (1970). *La Pédagogie des sciences*. Paris: PUF.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۲۱۲

دوره ۱، شماره ۴  
تابستان ۱۴۰۲  
پیاپی ۴