

مقدمه

هدف

آموزش عالی در تمام جهان به سرعت در حال توسعه است، دولت‌ها به بررسی و پاسخگویی سؤال‌هایی در ارتباط با آموزش عالی می‌پردازند، مؤسسات بیشتری درگیر ارائه دروس شده‌اند و هزینه بیشتری، حتی توسط خود دانشجویان صرف آموزش عالی می‌شود. آموزش عالی برای تعداد بیشتری از مردم اهمیت یافته است. ولی با وجود این رشد و مباحثات، هنوز درباره برنامه درسی سخن کمی به میان آمده است و درباره اینکه دانشجویان چه چیزی را باید تجربه کنند، به ندرت صحبت می‌شود. حتی در خصوص اینکه واحدهای شکل‌دهنده دروس آن‌ها چه باید باشد و یا این واحدها چگونه باید در کنار هم قرار گیرند، کمتر بحث شده است. روی هم رفته برنامه درسی، ایده‌ای غایب است.

در این کتاب، می‌خواهیم کمک کنیم تا به این موضوع به درستی پرداخته شود. ما معتقدیم که زمان آن رسیده است تا مستقیماً سؤالاتی درباره ویژگی و خصوصیات دروس در آموزش عالی طرح شوند. در طراحی این دروس به چه نکاتی باید توجه کرد؟ در واقع، طراحی درس در آموزش عالی واقعاً به چه معناست؟ آیا ملاحظاتی فارغ از چستی حوزه‌های مختلف دانشی وجود دارند و یا هر حوزه دانشی قانونی برای خود دارد؟ آیا در هنگام شکل‌دهی برنامه درسی، وضعیت دانش در حوزه موضوعی تنها چیزی است که باید مد نظر قرار گیرد و یا ملاحظات دیگری نیز وجود دارند؟ مهارت‌ها چه جایگاهی در برنامه درسی دارند؟ آیا باید جایگاهی برای درک دانشجو به عنوان انسان، فراتر از فردی که در جستجوی دانش و دارنده مهارت‌هاست در نظر گرفت؟ این نوع سؤال‌ها، سؤال‌هایی‌اند که ما می‌خواهیم در اینجا به آن‌ها بپردازیم.

در طرح این سؤال‌ها به وضوح متوجه می‌شویم که این کتاب چه چیزی نیست. این کتاب دستورالعمل (مانند کتاب آشپزی) برای برنامه‌ریزان درسی نیست. به دنبال مشروعیت‌بخشی به گروهی از متخصصان به نام «برنامه‌ریزان درسی» در آموزش عالی نیست.

کتابچه راهنمایی در اختیار سخنرانانی که ناگهان با چالش طراحی درس روبه‌رو شده‌اند قرار نمی‌دهد تا آن‌ها بتوانند خیلی ساده به این مهم پردازند. چکیده و خلاصه‌ای از مهارت‌هایی که برنامه درسی آموزش عالی مدرن باید به آن‌ها پردازد (برای کارایی و یا با هر هدف دیگر)، در اختیار قرار نمی‌دهد. این کتاب توضیح و توصیفی از فارغ‌التحصیلانی که برای کار رجوع می‌کنند به کارفرمایان نمی‌دهد. همچنین راهنمایی نیست که دانشجویان با مراجعه به آن بتوانند متوجه شوند در درس‌هایشان با چه چیزی مواجه می‌شوند.

اگر این کتاب هیچ‌کدام از چیزهایی که به آن‌ها اشاره شد، نیست، پس این کتاب درباره چیست؟ چه کسانی می‌توانند از آن بهره ببرند؟ آیا واقعاً استفاده‌ای دارد؟ ما امیدواریم که با مطالعه این کتاب، خوانندگان شامل اساتید، رؤسای دانشکده‌ها، دانشجویان، کارکنان مؤسسات مرتبط با یاددهی و یادگیری یا کارمندان وزارت آموزش عالی درک عمیق‌تری از اهمیت برنامه درسی و پیچیدگی‌های آن پیدا کنند. ولی ما حتی امیدواریم اتفاقی بیشتر از این بیفتد. ما امیدواریم بتوانیم خواننده‌مان را قانع کنیم که برنامه درسی در آموزش عالی در قرن بیست و یکم با چالش‌های بزرگ و جدی روبه‌رو است و این چالش‌ها باید نه تنها لزوماً و فوراً، بلکه به صورت هماهنگ و منسجم مورد توجه قرار بگیرند. تلاش‌ها و نیروهای افرادی که چنین دغدغه‌ای دارند باید به طور نظام‌مند به برنامه درسی معطوف شود. با توجه به این نکات و در چنین فضایی، ما مجموعه‌ای از اصول را پیشنهاد می‌کنیم که می‌تواند به دست‌اندرکاران تهیه برنامه درسی کمک کند.

استدلال

«پیوند برنامه درسی»: عنوان کتاب ما حاوی ابهام است؛ این ابهام فضایی ایجاد می‌کند که به ما امکان می‌دهد سه استدلال ارائه کنیم. *اولین استدلال* ما این است که ایده برنامه درسی هنوز به طور جدی در شکل‌گیری سیاست‌ها و مباحثات آموزش عالی و حتی در عمل وارد نشده است. هنوز طراحی برنامه درسی در آموزش عالی عملی مبتنی بر تفکر نیست. در نتیجه، بحث درباره آموزش عالی چیزی نیست که می‌تواند باشد و غالب برنامه‌های درسی در حال ظهور، آنچه باید باشند، نیستند. در شکل‌دهی استدلالمان سعی می‌کنیم تصویری از آنچه به معنای پیوند برنامه درسی با حوزه‌های مختلف عمل و نظر است، ارائه دهیم.

استدلال دوم ما به طور مستقیم با ایده پیوند ارتباط دارد. ما بر این باوریم که اگر برنامه‌های درسی در آموزش عالی قرار است به چالش‌هایی که با آن روبه‌رو است پردازد،

ایده «پیوند» مسیری ثمربخش است. برنامه‌های درسی ممکن است به شیوه‌ها و در سطوح مختلف با قدرت و سرعت‌های مختلف حضور داشته باشند. ما می‌خواهیم معنای این عبارت را که برنامه‌های درسی باید به گونه‌ای پایدار و مستمر تدوین شوند تا «تعامل و درگیری» ایجاد کنند، درک کنیم.

اگر اولین توجیه ما درست باشد، یعنی بپذیریم که به ایده برنامه درسی هنوز به طور جدی در آموزش عالی پرداخته نشده است، بخشی از دفاع ما از دومین توجیه‌مان مبنی بر درک و طراحی برنامه درسی در قرن بیست و یکم «برای ایجاد تعامل»، در چارچوبی شکل می‌گیرد که در آن ایده تعامل نتیجه می‌شود و در اینجا است که سومین مجموعه از استدلال‌های ما مطرح می‌شوند؛ چارچوب مورد نظر ما، کاملاً ساده و متشکل از فقط سه قلمرو است که به شکل دهی برنامه درسی کمک می‌کند. این سه قلمرو عبارت‌اند از: دانستن، عمل کردن و بودن. ما به طور خاص این سه ایده را پیشنهاد می‌کنیم.

اول، گرچه این سه قلمرو در همه برنامه‌های درسی موجود وجود دارند، به وضوح مشخص است که میزان حضور آن‌ها به طور قابل توجهی متفاوت است و همچنین میزان ارتباط یکپارچه این قلمروها با یکدیگر نیز متفاوت است. بدین ترتیب از نظر ما، طراحی برنامه درسی مناسب در قرن بیست و یکم به پیوند هر سه قلمرو به طور مستقیم و آگاهانه توجه دارد و این کار را با برقراری ارتباطی پایدار و عمیق بین دانستن، عمل کردن و بودن انجام می‌دهد.

دوم، ما می‌خواهیم بین برنامه درسی طراحی شده^۱ و برنامه درسی در عمل^۲ تفاوت قائل شویم. این تمایز تا حدی از درک ما از برنامه درسی به عنوان یک دستاورد و به عنوان یک فعالیت نشئت می‌گیرد: برنامه درسی اثرگذار باید در موقعیت^۳ شکل بگیرد. این تمایز تا حدی نیز ناشی از درک ما از برنامه درسی به عنوان درگیر کردن و پیوند دانشجویان با سه قلمروی اشاره شده (دانستن، عمل کردن و بودن) است.

سوم، ما عقیده داریم که در نظر گرفتن طراحی برنامه درسی به عنوان فعالیتی برای پر کردن عناصر مختلف (پر کردن فضاها، زمان و واحدها، همچنین اذهان) درکی ساده‌انگارانه از برنامه درسی است. در عوض، ما پیشنهاد می‌کنیم که طراحی برنامه درسی باید به عنوان طراحی خلاقانه فضاها درک شود؛ فضاهایی که به احتمال زیاد انرژی‌های نو در میان

1. Curriculum-as-Designed
2. Curriculum-in-Action
3. In situ

دانشجویان ایجاد می‌کند و الهام‌بخش آنان هستند و بنابراین پیوند سه‌گانه آن‌ها را با دانستن عمل و بودن ایجاد می‌کند.

رویکرد

رویکرد ما دو بُعد دارد. از یک طرف، بر مبنای نتایج یک پروژه تحقیقاتی در زمینه برنامه درسی دوره کارشناسی که ما در آن مشارکت داشتیم، ما سعی می‌کنیم مروری کلی بر میزان تغییر برنامه‌های درسی کنونی، به طور خاص (ولی نه صرفاً) در بریتانیا، داشته باشیم. ما ادعا نمی‌کنیم که بخش «زمینه‌یابی» ما جامع است، ولی امیدواریم خوانندگان که مشغول تدریس در آموزش عالی هستند نظر ما را در برابر تجربه‌های خود بیازمایند. از سوی دیگر، آنچه که می‌خواهیم در بخش «توصیفی» تلاش‌هایمان انجام دهیم این است که وضعیت را به گونه‌ای ترتیب دهیم که بتوانیم چشم‌اندازی محتمل را توسعه دهیم تا احتمال تغییر برنامه درسی و حتی اصلاحات در زمان حال را نیز در نظر بگیرد.

این چارچوب طرحی برای اقدام نخواهد بود. شامل قواعدی نیست که در طراحی برنامه درسی بتوان مستقیماً آن‌ها را دنبال کرد. ولی شامل مجموعه‌ای از اصول خواهد بود که ما معتقدیم هر برنامه درسی موجه و مستدلی در قرن بیست و یکم باید به آن‌ها توجه کند. دو دلیل برای این باور وجود دارد که قوانین یا قالب‌های برنامه‌های درسی آنچه باید باشند، نیستند. اول، هدف برنامه‌های درسی در یک سیستم انبوه و متنوع آموزش عالی، عملی کردن طیف بسیار گسترده‌ای از اهداف است؛ و بیان برنامه درسی در قالب یک قاعده به عنوان کدهای مشترکی که عناصر هر برنامه مطالعاتی را از پیش با دقت مشخص می‌کنند، معقول نیست. دومین دلیل که ما آن را یک ارزش می‌دانیم این است که در واقع ما عمداً می‌خواهیم فضایی را برای تشویق خلاقیت در طراحی برنامه درسی باز بگذاریم. بالاخره نباید فراموش کنیم که بخشی از استدلال ما این است که در طراحی برنامه‌های درسی کنونی، به چالش‌هایی که فارغ‌التحصیلان با آن‌ها روبه‌رو خواهند شد (و نه فقط در دنیای کار) به اندازه لازم توجه نشده است؛ بنابراین تمام سعی‌مان را خواهیم کرد تا تجربیات و ایده‌های جدید را طرح کنیم.

این بخش که بیشتر فرضی و باز است به زمان و تا حدودی هم مکان محدود می‌شود. نگاه ما به امکانات و فرصت‌های تهیه برنامه درسی، نگاه و حرکتی به جلو است که بر مبنای درک ما از چالش‌های قرن بیست و یکم شکل می‌گیرد. در عوض، ما امیدواریم که چارچوب

تحلیلی ما با پایداری همراه باشد زیرا با این قصد تهیه شده که چارچوبی نسبتاً قابل دستیابی و باز باشد تا امکان پذیرش تعابیر مختلف را داشته باشد.

اگرچه مخاطب مستقیم این کتاب «چشم‌انداز» آموزش عالی انگلستان است، ولی امیدواریم که چارچوبی که طرح می‌کنیم با ویژگی‌های برنامه‌ها و چالش‌ها در بین کشورها (اگر نگوییم جهانی) نیز هم‌راستا باشد. اگرچه ایده‌های برنامه‌دستی (به معنای تعیین آنچه به عنوان تجربه ارزشمند دانشجویی محسوب می‌شود و یا آنچه به عنوان ارتباط مناسب بین مدرس و تدریس در آموزش عالی پذیرفته می‌شود) باید در سطح محلی شکل بگیرند، ولی اگر چنین نباشد، به بیراهه رفته‌ایم زیرا چارچوب ما بر این درک مبتنی است که ما در عصری جهانی زندگی می‌کنیم.

اجازه دهید اهدافمان را به وضوح بیان کنیم: گرچه ما قصد داریم چارچوبی معرفی کنیم که امکان پذیرش تعابیر مختلف بسیاری را داشته باشد، ولی در عین حال، چارچوب ما که بر مبنای دانستن، عمل کردن و بودن است، به دنبال پیوند برنامه‌دستی با جهانی گسترده‌تر و کمک به تدوین و شکل‌گیری برنامه‌هایی است که به رشد دانشجو به عنوان انسانی فاضل و تربیت‌شده برای مواجهه با جهانی که احتمالاً با آن روبه‌رو است، کمک می‌کنند. البته این عبارات مستلزم پاسخ به چند سؤال اساسی است: «انسان فاضل و تربیت‌شده» چگونه انسانی است؟ کدام ویژگی‌های «جهانی» که آن‌ها به احتمال زیاد با آن مواجه می‌شوند، باید در نظر گرفته شود؟ چرا باید این گونه فکر شود که جهت‌گیری تمام برنامه‌های درسی باید به گونه‌ای به سوی جهانی گسترده‌تر باشد؟ از آنجا که این فقط یک مقدمه است، فعلاً این سؤال‌ها را رها می‌کنیم، اما امیدواریم در این کتاب به آن‌ها پاسخ دهیم.

در اینجا ما می‌پذیریم که از نظر ما به موضوع برنامه‌دستی فقط زمانی به طور جدی می‌توان پرداخت که به آن به عنوان یک طرح و نقشه نگاه شود. طراحی برنامه‌دستی و تولید آن نمی‌تواند صرفاً موضوعی فنی و تکنیکی در نظر گرفته شود؛ اما سؤال‌های زیادی را درباره اهداف غایی آموزش طرح می‌کند: خیلی خلاصه، تعلیم و تربیت در جهان معاصر یعنی چه؟ موضوع برنامه‌دستی سؤالات باز و وسیعی را نیز درباره تبیین بافت و زمینه‌ای که برنامه‌دستی در آن طراحی می‌شود، مطرح می‌کند. به چه میزان می‌توان طرح سؤالاتی درباره چستی انسان مؤثر در جهان معاصر، هویت انسانی، انسان پس از مرگ، روابط بین انسان‌ها و محیط گسترده‌ترشان و غیره را مجاز دانست؟ نظر ما این است که پاسخ هر چه باشد، نباید به این سؤال‌ها فقط به دلیل اینکه طبق قاعده وجود دارند، توجه کرد؛ بلکه باید لزوماً به آن‌ها پاسخ داد.

این مسائل می‌توانند از روی عمد و یا تلویحی ظاهر شوند. در واقع، بخشی از استدلال ما این است که این موضوعات غالباً به صورت تلویحی حضور داشته‌اند و نیازی برای بحث و گفتگو درباره‌ی آن‌ها احساس نمی‌شده است. بنابراین یکی از اهداف ما در این کتاب این است که بحث درباره‌ی اهداف آموزشی بزرگ و چستی بودن^۱ و شدن^۲ در دنیای معاصر را در صحنه حاضر کنیم. تا زمانی که این مسائل به صورت باز طرح نشوند، گفتگو درباره‌ی درک از برنامه‌های درسی و پیاده‌سازی عملی آن‌ها بیهوده خواهد بود و خریداری نخواهد داشت.

فازی بودن

امروزه، در بسیاری از بحث‌ها، واژه فازی به وفور شنیده می‌شود: همراه با «فازی بودن»^۳ واژگانی مانند «سیال بودن»، «تغییرپذیر بودن» و «بی‌ثباتی» نیز دیده می‌شوند. این برای ما زبانی مناسب است تا به کمک آن به برنامه‌دستی نگاه کنیم. ایده «برنامه‌دستی» نامعلوم و مرزهای آن نامشخص است. آیا صرفاً با تجربه‌های آموزشی قصد شده تعریف می‌شود؟ آیا «برنامه‌دستی پنهان» را دربر می‌گیرد؟ تا چه اندازه این ایده باید بر تجربه واقعی دانشجو تمرکز داشته باشد؟ از بُعد فیزیکی، تا چه اندازه محیط‌های خارج از آزمایشگاه، اتاق‌های درس و یا سخنرانی و سمینار، کتابخانه، مجموعه‌های بالینی^۴، اتاق مطالعه، و غیره را در بر می‌گیرد؟ این سؤال‌ها برحق ولی خام هستند: آن‌ها از این جهت برحق هستند که همه افرادی را که نگران آموزش عالی هستند، ملزم می‌کنند تا به وضوح حیطه و حوزه عملیات خود را مشخص کنند و از این جهت خام هستند که این سؤال‌ها پاسخی قطعی ندارند. نه تنها می‌توانند دربردارنده همه پاسخ‌هایی باشند که توسط دانشمندان مختلف در ادبیات در ارتباط با ابعاد مختلف موضوع مطرح شده‌اند، بلکه توجه افراد را به ماهیت غامض پذیرش مسئولیت در این حوزه جلب می‌کند. برای مثال مسئولیت اساتید، مدرسان گروه‌های کوچک و دیگر افرادی که با تجربه‌های دانشجویان «درگیر» هستند، از کجا شروع می‌شود و کجا پایان می‌یابد؟ مسئولیت دانشجویان نسبت به موفقیت و شکوفایی قابلیت‌های برنامه‌های درسی‌شان چیست؟ (البته شکل‌گیری «برنامه‌دستی‌شان» مالکیت دانشجویان نسبت به برنامه‌دستی‌ای را که تجربه می‌کنند به همراه دارد که این خود در سؤال دیده می‌شود). چرا ما این نکات را در مقدمه طرح

1. be
2. become
3. fuzziness
4. Clinical Setting

می‌کنیم؟ ما این کار را به دو دلیل انجام می‌دهیم. اول، همان‌طور که اشاره کردیم، برای بسیاری از متخصصان، برنامه‌داری چیزی جز آنچه درک می‌شود نیست و این درک نه فقط به پذیرش و مقبولیت آن در میان دانشجویانی که برنامه برای آن‌ها در نظر گرفته شده است، بلکه به تعامل و پیوند واقعی آن‌ها با برنامه وابسته است. گرچه ما با این برداشت موافقیم که عنصر اساسی برنامه‌داری، دانشجویان و «تعامل» آن‌ها با این برنامه و ساختن آن است، ولی تمرکز اصلی ما بر دانشجویان این‌گونه نیست؛ ما دلایل خود را برای این تمرکز در متن کتاب توضیح می‌دهیم.

دوم، ما احساس می‌کنیم که باید از همان ابتدا صادقانه برخورد کنیم ولی به دلیل دشواری به دستیابی و حرکت ادامه‌دار، نمی‌توانیم در ارتباط با حوزه‌ای که این کتاب در آن قرار دارد خیلی دقیق باشیم. یک دلیل عدم صراحت ما در این سؤال نهفته است: موضوعات و ملاحظات برنامه‌داری کجا پایان می‌یابند و موضوعات و ملاحظات مربوط به تعلیم و تربیت از کجا شروع می‌شوند؟ ما ممکن است از روی خامی بگوییم که برنامه‌داری مجموعه‌ای از تجربه‌های آموزشی است که کمابیش آگاهانه سازمان یافته‌اند و تعلیم و تربیت به عمل تدریس و آموزشی می‌پردازد که آن برنامه‌داری را به ثمر می‌رساند. در اینجا، تعلیم و تربیت به عنوان ملازم و در خدمت برنامه‌داری محسوب می‌شود: برنامه‌داری اهداف را تعیین می‌کند و تعلیم و تربیت با مؤثرترین شیوه در جهت تحقق این اهداف عمل می‌کند. این ارتباط یک رابطه از نوع هدف-وسیله است: تعلیم و تربیت وسیله‌ای برای رسیدن به اهدافی است که برنامه‌داری تعیین کرده است. اما امروزه موضوعات به همین سادگی نیستند.

برای مثال، یادگیری مبتنی بر مسئله به عنوان ابزاری برای تعلیم و تربیت به حساب می‌آید یا جزئی از برنامه‌داری است؟ مثال دیگر، کار گروهی دانشجویان در گروه برای انجام تکلیفی خاص، موضوع برنامه‌داری است یا یک موضوع در حیطه تعلیم و تربیت؟ عدم وجود پاسخی ساده به این پرسش‌ها، نشان‌دهنده‌ی فازی بودن حوزه‌ای است که این کتاب در آن واقع شده است.

یادگیری مبتنی بر مسئله می‌تواند مورد علاقه و توجه هم برنامه‌های درسی و هم تعلیم و تربیت باشد. این فازی بودن قابل توضیح است: برای مثال، در زمان معاصر «تجربه‌دانشجو» و «یادگیری» و همین‌طور «یاددهی و یادگیری» مورد توجه بحث‌های عمومی در حوزه یاددهی و یادگیری قرار گرفته‌اند. این مفاهیم در درک کنونی ما از «برنامه‌داری» دلالت‌ها و پیامدهای بسیاری دارند زیرا این واژه معنای گسترده‌تری یافته است تا اقدامات آموزشی را در بر گیرد و

سبک‌هایی از تدریس را که تعامل دانشجویان را می‌طلبد ترغیب نماید. بنابراین در زمانی که ما با ایده «برنامه‌درسی» در بافت آموزش عالی درگیر هستیم، هم‌زمان، مفهوم برنامه‌درسی به طور نامحسوس و با ظرافت در حال تغییر است. فازی بودن چالش‌ها و فرصت‌هایی را با خود به همراه دارد.

اهمیت

در اینجا منظور از «اهمیت»، اهمیت موضوعی است که ما با آن دست به‌گریبان هستیم. به نظر ما این اهمیت به دو شکل ظاهر می‌شود. اول، ما ادعا می‌کنیم که به سختی می‌توان مفهوم دیگری به جز «برنامه‌درسی» یافت که به کمک آن بتوان آموزش عالی را درک کرد. در سراسر جهان، دولت‌ها نظام‌های ملی آموزش عالی را گسترده‌تر می‌کنند تا به سیستم‌های بزرگ انبوه و «توده‌ای»^۱ تبدیل شوند: انتظار می‌رود ۴۰، ۵۰ درصد از جوانان یا حتی بیشتر، آموزش عالی را تجربه کنند. بنابراین در چنین شرایطی، توجه به برنامه‌درسی موضوعی مبرم و اساسی می‌شود: دیگر موضوعی نیست که چشمان نابینا نسبت به آن عکس‌العمل نشان دهد. مشخص کردن اهداف تعلیم و تربیتی که این دانشجویان باید به آن‌ها برسند و ترجمه این اهداف به مجموعه‌ای منسجم از تجارب، فهرستی طولانی است: بر این اساس، اگر قرار است آموزش عالی این امکان را داشته باشد تا قابلیت آموزش کسانی را داشته باشد که آن را تجربه می‌کنند، مسائل مربوط به برنامه‌درسی را نمی‌توان نادیده گرفت. خیلی ساده، برنامه‌درسی در بافت آموزش عالی، موضوعی مهم است.

اما برنامه‌درسی از جهت دیگری نیز اهمیت دارد که ما قبلاً به آن اشاره کرده‌ایم. به نظر ما، موضوعات مربوط به برنامه‌درسی به طور جدی در بحث‌های جامعه در مورد آموزش عالی به خوبی وارد نشده است. ما در خصوص این موضوع بعداً صحبت خواهیم کرد، اما در اینجا ما فقط طرح موضوع کردیم. تا حد زیادی، اگر نه کاملاً، درباره‌ی چنین برنامه‌درسی‌ای سکوت اختیار شده است. اینکه برای شکل‌دهی بحث درباره‌ی یکی از مهم‌ترین ابعاد آموزش عالی، اگر نگوئیم مهم‌ترین جنبه، دشواری و یا بی‌میلی آشکار وجود دارد نیز موضوعی مهم است. ممکن است «هملت بدون شاهزاده» استعاره مناسبی برای توصیف بحث درباره‌ی آموزش عالی باشد: مفهومی که باید در مرکز گفتگوها باشد یعنی برنامه‌درسی، به سختی دیده می‌شود.

پس در اینجا پیوند دادن ایده «اهمیت» به تلاش‌هایمان از دو جهت معنا دارد: یکی اینکه موضوع هم از جهت حضور و هم از جهت اثربخشی آموزش عالی اهمیت دارد، دوم اینکه به این موضوع توجه زیادی نشده و حتی نادیده گرفته شده است. با توجه به حرکت نظام‌ها برای دربر داشتن دانشجویان بیشتر، مؤسسات متنوع‌تر با دوره‌های خلاقانه‌تر و با افزایش پیچیدگی‌های جهانی که این فارغ‌التحصیلان در آن زندگی می‌کنند، بهای این بی‌توجهی را آموزش عالی و جامعه گسترده‌تر می‌پردازند.

با این پیشینه، احساس می‌شود مطرح کردن ایده برنامه درسی در آموزش عالی ارزشمند باشد. بنابراین ما فرصت ارائه شده توسط این کتاب برای توسعه دیدگاهی خاص نسبت به برنامه‌های درسی در آموزش عالی در قرن بیست و یکم را غنیمت می‌شماریم؛ دیدگاهی که درک از مفهوم برنامه درسی را شاید گسترده‌تر از آنچه به طور معمول قابل درک است، شکل می‌دهد. در واقع، این دقیقاً بخشی از استدلال ماست که برنامه‌های درسی، آن‌گونه که تا کنون به طور صریح یا تلویحی به آن نگاه می‌شد، معمولاً با واژگانی بسیار محدود درک می‌شد. بخشی از انگیزه ما برای نوشتن این کتاب، به آرزوی ما برای گسترش درک کلی از مفهوم برنامه درسی برای دربر گرفتن درک از «خود» دانشجو و احساس دانشجو از خود، یعنی درک دانشجو به عنوان یک فرد از بودن^۱ و شدن^۲ برمی‌گردد. ما ادعا می‌کنیم اگر برنامه‌های درسی آموزش عالی قرار است برای مواجهه با وظایف یعنی کمک به افراد برای رشد انسانی و رستگاری در قرن بیست و یکم کافی باشد، چنین واژگانی ضروری است.

در پی این اندیشه است که ما فعالیت‌مان را نه فقط با ویژگی چند رشته‌ای^۳ بلکه چند متنی^۴ تعبیر می‌کنیم. ما مطالعه‌مان را در خصوص درک برنامه درسی و شیوه‌های اجرای برنامه‌های درسی در تعدادی از موضوعات درسی و در تعدادی مؤسسه، ادامه می‌دهیم. شواهدی برای گزارش تهیه شده ارائه داده می‌شود که بر دیدگاه‌های جامعه‌شناسی، فلسفی و فرهنگی بنا شده‌اند.

ما این مطالب را بیان نمی‌کنیم تا اعتبارمان را نشان دهیم؛ بلکه می‌خواهیم نشان دهیم که هر گونه تلاش جدی برای درک تلاش‌های کنونی استادان، تیم‌های مدرسان دروس، طراحان برنامه درسی و دیگرانی که با برنامه درسی دست به گریبان هستند، باید با دقت و

1. being
2. becomming
3. Multidisciplinary
4. Multi-Textual

ظرافت بررسی شود. موضوع پیش روی ما، موضوعی پیچیده است و نیازمند رویکردی روشنفکرانه است. اگر برنامه‌درسی آموزش عالی به عنوان مجموعه‌ای از اهداف و فعالیت‌های در نظر گرفته شده برای ارتقای یادگیری افراد به سطحی بالاتر در نظر گرفته شود به طوری که پاسخگوی چالش‌های پیش روی انسان و جامعه انسانی باشد، پس ما به تمام ایده‌هایی که ممکن است در آینده مطرح شوند نیاز داریم. با این نگاه، این کتاب به ارائه یکی از این ایده‌ها می‌پردازد.

باید بپذیریم که در این کتاب نوع دیگری از اهمیت در نظر گرفته شده است که عبارت است از اهمیتی که از لحاظ شخصی و حرفه‌ای برای هر دو ما دارد. برای هر یک از ما، تدریس از اهمیتی شخصی برخوردار است: از طریق تدریس است که ما خودمان را از لحاظ حرفه‌ای درک می‌کنیم. ما از تدریس لذت می‌بریم، غالباً مسئولیت‌هایی که برایمان به همراه دارد ما را به تعجب وادار می‌دارد و از لحاظ فردی و فکری از آن بهره می‌بریم؛ بنابراین، آنچه ما در این کتاب بیان می‌کنیم، غالباً از تجاربمان به عنوان استاد دانشگاه نشئت گرفته است.

اما وابستگی نزدیک ما به تدریس، در کنار تمایل به اینکه دوست داریم تدریس آن‌گونه باشد که می‌تواند باشد، منجر شد تا در حین پردازش دورنمایی که غالباً مورد توجه نیست، چالش‌های تدریس را درک کنیم (اوکشات،^۱ ۱۹۸۹ را ملاحظه کنید). تجارب ما به طور مشخص نشان می‌دهند که تجارب دانشجویان آن‌گونه که باید باشند، نخواهند بود مگر اینکه به برنامه‌درسی توجهی دقیق شود. به عبارتی این کتاب، کتابی است که ویژگی شرح حال‌نگاری را دارد و کتابی است که ارزش‌ها و باورهای شخصی ما را به عنوان استاد دانشگاه نشان می‌دهد.

برنامه

کتاب ما شامل سه بخش است. در بخش ۱، ما بافت و زمینه‌ای را به تصویر می‌کشیم که از نظر ما مبنای طراحی برنامه‌های درسی در آموزش عالی است. در اینجا، ما سعی می‌کنیم تا ایده‌های جدید و اخیر در برنامه‌درسی را که در عمل و در سیاست‌ها وجود دارند، شناسایی کنیم. ما همچنین با بیان ویژگی‌های کلیدی جهان گسترده‌تری که فارغ‌التحصیلان در آن زندگی خواهند کرد، نیاز به شکل‌دهی مجدد برنامه‌های درسی را پیشنهاد می‌کنیم.

در بخش ۲، با توجه به مطالعه تجربی مان، طرح‌واره‌ای را ارائه می‌دهیم که از طریق آن بتوان برنامه‌های درسی را درک کرد. همچنین به مشاهداتی اشاره می‌کنیم که نشان‌دهنده جهت حرکت برنامه‌های درسی هستند. ما نشان می‌دهیم که مفهوم برنامه درسی در آموزش عالی به عنوان مبنایی برای دانش فراتر رفته تا بتواند عمل و اقدامات را نیز در بر بگیرد. ما فراتر می‌رویم و پیشنهاد می‌دهیم که توجه به قلمروی سوم یعنی انسان نیز در تحولات معاصر قابل تشخیص است. ما این گسترش مستمر برنامه درسی را تحسین می‌کنیم، اما معتقدیم که گرچه این سه قلمرو به معنای گسترش برنامه درسی است ولی خیلی محدود و سطحی تلقی شده‌اند. دانش فقط، دانش بدون دانستن موضوع است؛ و عمل و اقدام فقط به صحبت از «مهارت»ها، مستقل از مهارت‌های مورد استفاده در محدوده اعمال اراده شده توسط انسان خودآگاه محدود شده است. ما معتقدیم که یک برنامه درسی برای عصر عدم قطعیت مانند عصری که ما در آن زندگی می‌کنیم، باید به هر سه قلمروی دانستن، عمل کردن و بودن پردازد، گرچه ترتیب و میزان دقیق هر یک در موضوعات و حتی مؤسسات مختلف باید تعیین شود. در طرح کلی ما، امکان حضور رویکردهای مختلف برنامه درسی وجود دارد. این طرح تجویزی است و بنابراین فراسطحی عمل می‌کند. کار سخت ایجاد تعادل مناسب بین سه قلمرو و تبیین و شکوفا کردن آن‌ها در برنامه‌های درسی، پیش روی همه افرادی است که علاقه‌مند و نگران هستند.

در بخش ۳، ما با تکیه بر یافته‌هایمان و با بررسی ایده برنامه درسی به عنوان شکلی از مشارکت و درگیری اقدام می‌کنیم. در اینجا، ما بین برنامه درسی به عنوان برنامه‌ای طراحی شده و برنامه درسی در عمل تمایز قائل می‌شویم و ما ایده خودمان از برنامه درسی به عنوان طراحی فضا برای توسعه و رشد دانشجویان در قلمروهای دانستن، عمل کردن و اقدام و بودن را نتیجه می‌گیریم. ما سپس ادامه می‌دهیم و به بررسی و تبیین نظام‌مند تصورمان از برنامه درسی به عنوان دانستن، عمل کردن و بودن در دو سطح یاددهی و یادگیری و همچنین در سطح مؤسسه می‌پردازیم.

برای مثال، ما عقیده داریم که اگر ایده «راهبردهای یاددهی و یادگیری» به صورت ایده «راهبردهای برنامه درسی، یاددهی و یادگیری» بیان نشود، به اهداف بالقوه خود نمی‌رسد؛ اما این با چالش‌هایی دشوار همراه است. اگر جهان پیچیدگی‌های خاص خود را دارد، پس چالش‌های ارائه برنامه درسی پیشنهادی ما نیز ماهیتاً پیچیدگی دارد و چالش‌های قابل توجهی را پیش روی جامعه علمی قرار می‌دهد. این بدان معنا نیست که چالش‌های برنامه درسی در عصر کنونی قابل حل نیستند، بلکه به این معناست که ما باید ماهیت چالش‌های پیش رویمان را درک کنیم.