

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛

ضرورت چرخش پارادایمی از برنامه درسی قصد نشده به برنامه درسی قصد شده

A Review of Current Theory of Hidden Curriculum: The Need for a Paradigm Shift from Unintended Curriculum to Intended Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۳۰/۹/۱۳۹۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۳/۱۲/۱۳۹۴

دکتر علیرضا صادقی^۱

فاطمه هواس بیگی^۲

A. R. Sadeghi (Ph.D)

F. Havasbeigi

Abstract: The Aim of this article is to review the current theory of hidden curriculum in terms of unintended curriculum approach. Hidden curriculum refers to learning achieved unintentionally and without the intention of policy makers and curriculum developers. In fact, what is not under the control of curriculum development is called hidden curriculum. This article seeks to review this approach and to challenge this type of vision and provide an alternative viewpoint. From the new viewpoint, it is discussed that that hidden curriculum essentially cannot be unintended, because in this case it would be in contradiction with the concept of the program and consequently the hidden curriculum. The article argues that there is another learning than the intended curriculum in class, and perhaps more energetic than the official curriculum, but might not be called as "program" and "hidden". This phenomenon could be anything except the hidden curriculum. In this paper it is referred to as "learning" (implicit learning), but not hidden curriculum. Finally, a different view and analysis is presented regarding hidden curriculum and components of this type of program, which incidentally is hidden and is intended.

Keywords: hidden curriculum, unintended curriculum, intended curriculum, implicit learning

چکیده: هدف مقاله حاضر، نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان از منظر رویکرد غیر قصد شده این نوع برنامه درسی است. آنچه امروزه در ادبیات برنامه درسی، پنهان خوانده می‌شود ناظر به یادگیری‌های ضمنی است که یادگیرنده بدون قصد قبلی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان برنامه درسی، بدان دست پیدا می‌کند. در واقع آنچه در طیف کنترلی برنامه‌ریزان درسی قرار ندارد، برنامه درسی پنهان خوانده شده است. این مقاله بر آن است نقدی بر این رویکرد داشته، این نوع نگاره و نگاه را به چالش کشیده و در عوض نگاه متفاوت و بدیلی ارائه نماید. در نگاه جدید، استدلال می‌شود برنامه درسی پنهان اساساً نمی‌تواند قصد نشده نباشد، چون در این صورت با مفهوم برنامه و به تبع آن، برنامه درسی پنهان در تضاد خواهد بود. این نوشتار استدلال می‌کند که یادگیری‌های دیگری غیر از برنامه درسی قصد شده در کلاس وجود دارد و شاید پر کشش‌تر و پرنرژی‌تر از برنامه درسی رسمی باشد، اما نمی‌تواند عنوان آن «برنامه» و «پنهان» باشد. این نوع پدیده می‌تواند هر چیزی به‌غیر از برنامه درسی پنهان باشد. همان‌طوری که در اصل مقاله نیز بدان اشاره شده است، محقق آن را «یادگیری» می‌نامد، آن هم یادگیری ضمنی، اما آن را برنامه درسی نمی‌داند و نیز به آن برنامه درسی پنهان اطلاق نمی‌کند. پایان مقاله، تأکید خود را بر ارائه قرائتی متفاوت از قرائت رایج برنامه درسی پنهان اختصاص داده و مؤلفه‌های این نوع برنامه را که اتفاقاً هم پنهان است و هم قصد شده در اختیار خواننده قرار می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، پنهان، قصد شده، قصد نشده

مقدمه

به جهت تاریخی، کمی دیرتر از تولد برنامه درسی در سال ۱۹۳۸، فیلیپ جکسون در سال ۱۹۶۰ اصطلاح «برنامه درسی پنهان» را وارد ادبیات برنامه درسی کرد (قورچیان، ۱۳۷۳: ۴۸). هرچند امروزه، از برنامه درسی تقسیم‌بندی‌های مختلفی ارائه شده است (برنامه درسی آشکار، پوچ، مغفول، رسمی، غیررسمی، الکترونیکی، قصد شده، قصد نشده، اجرا شده، تجربه شده، کسب شده، رویدادی و موارد دیگر...)، اما پژوهش در زمینه برنامه درسی پنهان، نسبت به سایر انواع برنامه‌های درسی، طی پنجاه سال گذشته از جاذبه‌های بیشتری برای مطالعه در میان محققان و مربیان تربیتی برخوردار بوده است. برخی از اندیشمندان و متخصصان برنامه درسی مانند: دریبِن^۱، ۱۹۷۶؛ ژیرو^۲ و پارپل^۳، ۱۹۸۳؛ گوردون^۴، ۱۹۸۸ الف و ۱۹۸۸ ب؛ لاکومسکی^۵، ۹۸۸؛ مارتین^۶، ۱۹۷۶؛ اسنایدر^۷، ۱۹۷۰؛ والانس^۸، ۱۹۸۲، ۱۹۷۳ اذعان می‌دارند آنچه که برنامه درسی پنهان، نوشته نشده یا غیررسمی نامیده می‌شود، حداقل در دهه‌های گذشته محل بحث و مناقشه بسیاری بوده است. دریبِن (۱۹۷۶) بیان می‌کند اکثر بحث‌ها برای روشن کردن جوانب موضوع و پاسخ به این پرسش است که آیا واقعاً چنین برنامه درسی وجود دارد و اگر چنین است چه کاری در این رابطه باید صورت گیرد. این موضوع توسط برخی افراد به این شکل مطرح شده است که اگر برنامه درسی پنهان واقعاً نانوخته باشد و پنهان و تلویحی باشد، چگونه بدانیم که وجود داشته و اثراتی دارد که باید به آن‌ها توجه کنیم؟ درواقع ما به صورت تجربی شواهدی دال بر وجود و اثرات ناشی از آن نمی‌بینیم. در برنامه درسی پنهان از واحدهایی درسی سخن به میان می‌آید که درواقع هیچ‌گاه ارائه نمی‌شوند (یادگار زاده و نیک پناه، ۱۳۹۴). به زعم مهرمحمدی (۱۳۸۸)، برنامه درسی پنهان یکی از مفاهیم ارجمند مولود رشته برنامه درسی است و ازجمله سرمایه‌های مفهومی آن به شمار می‌آید، اما ماهیت و چیستی آن همواره محل نزاع بوده است. شاید دلیل اصلی این منازعه را بتوان در مبهم بودن

-
1. Dreeben
 2. Giroux
 3. Purpel
 4. Gordon
 5. Lakomski
 6. Martin
 7. Snyder
 8. Vallance

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛ ...

خود واژه برنامه درسی و از سوی دیگر در واژه پنهان آن جستجو کرد. اندیشمندانی همچون آیزنر^۱، ژيرو، پیتز^۲ و جاکوبسون^۳ اذعان می‌دارند که مقدار قابل توجهی از یادگیری‌های اساسی اساسی فراگیران از طریق پیام‌های پنهان آموخته می‌شود. پیام‌های پنهان به شدت تحت تأثیر زمینه و بستری قرار دارد که آموزش در آن جریان می‌یابد. در واقع توجه به عنصر بافت، به عنوان هسته مشترک جهت پژوهش در حیطه برنامه درسی پنهان مورد توجه پژوهشگران مختلف قرار دارد. افراد و صاحب‌نظران مختلف، تعاریف مختلفی از این نوع برنامه ارائه نموده‌اند، اما با اندک تأملی بر روی این تعاریف می‌توان وجه مشترک همه آن‌ها را در وجه «قصدهندگی» آن تعاریف دید. به طوری که گویی، برنامه درسی پنهان همان برنامه‌های ضمنی و یادگیری مستمر فراگیران است که بدون هیچ قصد و هدف قبلی، فراگیران آن را کسب می‌کنند. لذا تعاریفی که از برنامه درسی پنهان هم به عمل آمده است همواره از وجه غیر قصد شده برخوردار بوده است. در این بخش به برخی از این تعاریف که از سوی نظریه‌پردازان خارجی و داخلی ارائه شده است، اشاره می‌شود.

برنامه درسی پنهان به مثابه برنامه درسی قصد نشده؟

جکسون (۱۹۶۸) واضع اصطلاح برنامه درسی پنهان، به توصیف جو اجتماعی مدرسه پرداخته و بیان می‌کند که دانش‌آموز در مدرسه علاوه بر انجام تکالیف باید پایبند قواعد مدرسه و کلاس باشد و چه بسا این پایبندی نسبت به پیشرفت علمی دانش‌آموز، نقش بیشتری در موقعیت وی در مدرسه داشته باشد. دانش‌آموز در مدرسه باید از استراتژی‌هایی برخوردار باشد که بتواند با تعارضات روزمره بین تمایلات و علائق شخصی خود و انتظارات مدرسه تعادل برقرار نماید و این امر کلاس درس را به یک مکان خاص مبدل می‌سازد. بر اساس نظر جکسون، ارزش‌ها، تمایلات و انتظارات رفتاری و اجتماعی وجود دارد که پاداش‌هایی را در مدرسه برای دانش‌آموزان پدید می‌آورد، آن‌ها آنچه را که مورد انتظار بوده است را به عنوان ویژگی‌های برنامه درسی پنهان یاد می‌گیرند. همچنین ایشان برنامه درسی پنهان را به عنوان یادگیری تمرین کنترل، تلاش کردن، انجام وظیفه به‌طور کامل، تشریک مساعی، نشان دادن

1. Eisner
2. Pitts
3. Jacobson
۱۲۳

تبعیت از معلم و شاگردان، پاکیزه و وقت‌شناس بودن و داشتن رفتار به‌صورت مؤدبانه تعریف کرده است (کتلی^۱، ۲۰۰۹).

مارشال^۲ (۱۹۹۰)، گودسن^۳ (۱۹۹۴)، دوابگین^۴ (۱۹۹۰) و بال^۵ (۱۹۹۴) ازجمله نویسندگانی هستند که جو اجتماعی مدارس را به‌ویژه در ارتباط با برنامه درسی پنهان مطالعه کرده‌اند. این نویسندگان در آثار خود به نقش آموزش‌های رسمی در کنترل اجتماعی، مقاومت دانش‌آموز - معلم، تمرین قدرت و نیز رابطه‌ی قدرت و دانش پرداخته‌اند (قادری، ۱۳۹۳). همچنین برگن هنگون^۶ (۱۹۸۷) هر آنچه را که به‌طور ضمنی در اصول و سازمان‌دهی نظام آموزشی (مثلاً نظم و ترتیب در کلاس و وضعیت گروهی) و در الگوی ارتباط و تعامل در مراکز آموزشی (مثلاً تکرار دروس، شنیدن، گوش دادن، اطاعت و ...) وجود دارد، برنامه درسی پنهان معرفی می‌کند (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰). رابی آسبروکس^۷ (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان را مشکل از پیام‌های ضمنی جو اجتماعی مراکز آموزشی می‌داند که نانوشته است ولی توسط همگان احساس می‌شود. درواقع، برنامه درسی پنهان بدنه دانشی است که یادگیرندگان به سهولت از طریق بودن هرروزه در محیط آموزشی، درک می‌کنند.

اسکلتون (۲۰۰۵) برنامه درسی پنهان را «مجموعه پیام‌های مربوط به دانش‌ها، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی، به‌طور ضمنی به شیوه‌ای خاص کسب کند» تعبیر کرده‌است. کوباکو^۸ (۲۰۱۲) نیز معتقد است عناصر برنامه درسی پنهان از طریق ارزش‌ها، عقاید، نگرش‌ها و هنجارها در مدارس اعمال شده است و ارزش‌ها بخش مهمی از کارکرد مدرسه، تشریفات و کیفیت ارتباطات بین فردی هستند. این نوع قرائت و خط سیر فکری در میان اندیشمندان ایرانی برنامه درسی نیز بیش و کم، تداوم‌یافته است. ملکی (۱۳۸۵) بیان می‌کند؛ عوامل دیگری وجود دارد که جزء برنامه‌ی درسی رسمی نیست، از دید و مشاهده‌ی برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی پنهان است،

-
1. Kentli
 2. Marshall
 3. Goodson
 4. Dowbiggin
 5. Ball
 6. Bergenhengouwen
 7. Ausbrooks
 8. Cubukcu

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛ ...

در فکر و عواطف و رفتار فراگیران اثر می‌کند، ولی در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه‌ی درسی پیش‌بینی شده، عمل می‌نماید. قوانین و مقررات مرکز آموزشی، جو آن و تعامل اعضا باهم از اهم این عوامل هستند. از تأثیر این‌ها، تفکر، نگرش‌ها و گرایش‌هایی در فراگیران شکل می‌گیرد که در ادبیات برنامه درسی، این تأثیرات برنامه‌ی درسی پنهان را شکل می‌دهد. علاوه بر این، ایشان، برنامه درسی پنهان را راهبردهای دانش‌آموزان در عبور موفقیت‌آمیزشان از موانع برنامه درسی رسمی یا طرح‌ریزی شده می‌داند.

مهر محمدی (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان را به‌عنوان یادگیری‌هایی که در چهارچوب اجرای برنامه درسی و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی است که دانش‌آموزان تجربه می‌کنند، می‌داند. وی معتقد است، تجربه‌های یادگیری که بدین‌وسیله حاصل می‌شود عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه شناخت یاددانشی است. برنامه درسی پنهان اشاره دارد به آن دسته فعالیت‌ها و نتایج «آموزش مدرسه‌ای» که به‌طور آشکار در برنامه درسی و خط‌مشی‌های آموزشی قید نشده‌اند اما به نظر می‌رسد که به‌طور منظم و مؤثر بخشی از تجارب آموزشی در مدرسه باشند. برنامه درسی پنهان نه درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را تدریس می‌کند. بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد. صرف‌نظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته‌اند، یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است، دانش‌آموزان اتفاقاً در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آن‌ها به‌مرور، تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کنند. این پیام‌ها ممکن است ضدونقیض، غیرخطی و تأکیدی بوده و هر یادگیرنده‌ای آن‌ها را به شیوه‌ای خاص کسب کند (فتحی وارجارگاه و واحدچوکده، ۱۳۸۵).

موسی پور (۱۳۹۴) نیز ضمن همراهی با نگاه قصد‌نشده‌ی برنامه درسی پنهان، آن را حاصل تعامل شرکای برنامه درسی در مدرسه می‌داند. منظور از شرکای برنامه درسی از نظر ایشان، تمامی عناصری است که در تبدیل برنامه درسی به تجربه یادگیری دخالت دارند. درواقع، این نوع نگاه پا را از مؤلفه‌های چندگانه‌ای که بیشتر بدان اشاره شد (تعامل میان معلم، دانش‌آموز و زمینه یادگیری)، فراتر نهاده و کلیه شرکای برنامه درسی را در ایجاد برنامه درسی

پنهان، شریک می‌داند. به عقیده وی، این شرکا از سیاست گزار تا برنامه‌ریز و از مجری تا ارزشیاب را شامل می‌شود؛ اما آنچه که مشخص است، ایشان نیز برنامه درسی پنهان را از وجه قصد نشده می‌داند. هرچند که حدود آن را گسترده‌تر از تعاملات رایج موصوف، توصیف می‌کند.

همان‌طوری که مشاهده می‌شود تقریباً در همه تعاریف فوق چه در تعاریف اندیشمندان خارجی و چه در اندیشمندان داخلی ویژگی «قصد نشدگی» برنامه درسی پنهان، ویژگی بارز این نوع برنامه است و مؤلفه‌هایی همچون ساختار غیررسمی مدرسه، تعامل کارکنان با کارکنان، تعامل کارکنان با فراگیران، تعامل فراگیران با یکدیگر، فرهنگ و بستر مدرسه، مشارکت شرکای برنامه درسی، از جمله مؤلفه‌های قصد نشده برنامه درسی پنهان یادشده است. بررسی تاریخ برنامه درسی پنهان، نشان می‌دهد تعریف و مؤلفه‌های غالب برنامه درسی پنهان از جکسون گرفته تا متأخرین بیش و کم شامل همین مفاهیم و مؤلفه‌ها بوده است.

برنامه درسی پنهان به مثابه برنامه درسی قصد شده

اما در مقابل، دیدگاه‌ها و نظریه‌های دیگری نیز در خصوص برنامه درسی پنهان، وجود دارد. این نظریه‌ها که اغلب شامل نظریه‌های سیاسی - اجتماعی می‌شوند، برنامه درسی پنهان را از نوع هدفمند، عمدی، قصد شده و از پیش طراحی شده می‌دانند. شاید بتوان کارل مارکس (۱۸۱۸-۱۸۸۳) را جز اولین اندیشمندانی به شمار آورد که در خصوص آموزش و پرورش و نظام آموزشی مسلط بر آن، دارای اندیشه مشخصی است. ایشان آموزش و پرورش را به‌عنوان بخشی از نظام طبقاتی سرمایه‌داری معرفی کرده و بر اهمیت آموزش و پرورش در نظریه خود توجه دارد. توجه اصلی مارکس بر آن نوع آموزشی بود که کودکان طبقه کارگر دریافت می‌کردند. بدین خاطر او معتقد بود که آموزش و پرورش در جوامع سرمایه‌داری، ابزاری است که طبقه حاکم در جهت منافع خود به کار می‌گیرد و از طریق آن نوعی طبقه کارگر به وجود می‌آورد که برای خود مفید باشد (شارع پور، ۱۳۹۲: ۴۵). بر اساس این دیدگاه، مدارس از طریق برنامه‌های درسی رسمی و پنهان به بازتولید روابط اجتماعی موردنیاز برای حفظ و تداوم سرمایه‌داری می‌پردازند و در این راه بر اموری نظیر رقابت و ارزشیابی، تقسیم سلسله مراتبی کار، اختیار بوروکراتیک، اطاعت و انقیاد و امثال آن‌ها تأکید می‌نمایند. بازتولید این دسته از

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛ ...

مهارت‌ها و نگرش‌ها از طریق نظام آموزشی، دانش‌آموزان را برای ایفای نقش‌های آینده‌شان در یک محیط کار طبقاتی آماده می‌سازد. مارکسیست‌ها بر این باورند که در شکل، محتوا، سازمان‌دهی کلاس درس و ارزشیابی دانش‌آموزان، نوعی سیستم پنهان وجود دارد که دانش‌آموزان را برای اکتساب صفاتی چون سربه‌راه بودن، همنوایی و مطیع بودن مجبور می‌سازد (مارگولیز^۱، ۲۰۰۱). همچنین به‌زعم گوردون (۱۹۸۲)، برنامه درسی پنهان عامل حفظ وضعیت موجود مراکز آموزشی (و به‌تبع آن جامعه) است و نگرش‌ها و ارزش‌هایی را که باعث تثبیت ساختار طبقاتی جوامع سرمایه‌داری است، موهون تلقین و تثبیت این نوع برنامه درسی می‌باشد (بیجندی، ۱۳۸۶: ۲۱). والانس (۱۹۹۱) نیز برون دادهایی از قبیل شهروندی سیاسی، متابعت و فرمان‌برداری، یادگیری ارزش‌ها و رسوم فرهنگی، تحول نگرش‌ها به‌سوی مرجعیت و قدرت حاکم و تقویت فاصله‌های طبقاتی را به‌عنوان محصولات برنامه درسی پنهان معرفی می‌کند.

در این میان، مریان انتقادی به این مسئله توجه جدی‌تری داشته‌اند که چگونه کارکرد آموزش رسمی، باعث تولید دوباره‌ی نابرابری‌ها و بازتولید بی‌عدالتی در جامعه می‌شود. به‌عنوان نمونه یونگ^۲ (۱۹۷۱) و کددی^۳ (۱۹۷۱) روش انتخاب، سازمان‌دهی و ارزیابی دانش در مدرسه را انعکاسی از علایق گروه‌های قدرت در جامعه می‌دانند. از نظر یونگ (۱۹۷۱) آموزش رسمی به دو طریق می‌تواند برنامه درسی پنهان ایجاد نماید. نخست، با دخالت مستقیم خود، دانشی را به‌عنوان دانش مسلم و پذیرفته شده به دانش‌آموز القا می‌نماید و سپس با طبقه‌بندی و ارزش‌گذاری برخی دروس، آن‌ها را دارای مقبولیت بیشتری می‌کند (قادری، ۱۳۹۳: ۲۲۷). «اپل»^۴ (۲۰۰۴) اندیشمند شهیر پست‌مدرن معتقد است، ساختارهای قدرت بافرم و محتوای برنامه درسی متصل است و برنامه درسی پنهان در مدرسه معطوف به قدرت است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۶۳). وی معتقد است تحریف ایدئولوژیک می‌تواند از طریق برنامه درسی پنهان صورت گیرد به طوری که برنامه درسی پنهان در مدارس، موجب تقویت فرضیاتی می‌شود که در نظر شاگردان وقایعی قطعی و الزامی به نظر می‌رسند که

1. Margolis

2. Young

3. Keddie

4. Apple

هیچ‌گاه نباید مورد تأمل و انتقاد قرار گیرند. همچنین اپل معتقد است، نوعی فرهنگ سکوت و صداهاى به حاشیه رانده شده در مدارس وجود دارد که از طریق برنامه درسی پنهان قابل تحلیل است. برنامه‌های درسی که با حمایت طبقه حاکم در پی تلقین و حذف آگاهی است تا نسل‌های جدیدی از مصرف‌کنندگان، کارگران و تکنسین‌های مطیع را تربیت کند. وی خاطر نشان می‌سازد، مدارس با تولید دانش فنی - مدیریتی خاص، شاگردان را طوری تربیت می‌نماید تا در راستای حفظ منافع طبقه‌ی سرمایه‌دار عمل کنند. این نوع دانش با انتقال از مدرسه به ذهن فراگیر، وارد محیط کار و محیط‌های اقتصادی شده و سپس از طریق نیروی کار جدید یعنی معلمان و برنامه‌های درسی استاندارد و از پیش تعیین شده وارد مدرسه می‌شود. یعنی هر یک از این نهادها، دانش فنی - مدیریتی را تا زمانی که دوباره وارد مدرسه شود، ادامه می‌دهند (قادری، ۱۳۸۹: ۸۵-۸۶).

«فریره»^۱ نیز به‌عنوان اندیشمند مطرح در حوزه اندیشه انتقادی پست‌مدرن، با ابداع اصطلاح «آموزش بانکی»، آموزش و پرورش و آموزش عالی را هدیه معرفت از سوی معلمان و اساتید به کسانی که به عقیده آنان هیچ‌چیز نمی‌دانند، معرفی می‌نماید. او ظرفیت آموزش بانکی را در به حداقل رساندن یا نابود کردن قدرت خلاقه دانش‌آموزان و دانشجویان، در برانگیختن ساده‌لوحی آنان به نفع ستمگران معرفی می‌کند که نه می‌خواهند راز جهان برملا شود و نه میل دارند که آن را دگرگون ببینند (بیجندی، ۱۳۸۶).

یکی دیگر از دیدگاه‌هایی که نگاه قصد شده به برنامه درسی پنهان دارند، لیبرال‌ها هستند. از منظر لیبرالیسم نقش‌ها و کدهای انضباطی، سازمان و ساختار یادگیری، روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و نیز با معلم و بسیاری از عوامل دیگر ممکن است به‌عنوان برنامه درسی پنهان در نظر گرفته شوند. هارگریوس^۲ (۱۹۶۷) و لسی^۳ (۱۹۷۰) فعالیت‌های مدارس را به‌عنوان شکلی از ساختار پنهان سازمان یادگیری در نظر می‌گیرند. هارگریوس (۲۰۰۶) نقش زمان و فضا را در کلاس‌های درس مطالعه کرده است. او معتقد است که جنبه‌های پنهان زندگی مدرسه‌ای نوعی فشار نهادینه شده و قانون‌مند است که بخشی از آن نتیجه رابطه‌ی قدرت بین معلم و

1. Freire
2. Hargreaves
3. Lacey

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛ ...

دانش آموز است به عنوان مثال در کلاس های درس معلم از امکانات و موقعیت هایی برخوردار است که دانش آموزان از آن ها برخوردار نیستند. به عنوان مثال آزادی حرکت معلم در کلاس درس، موقعیت مرکزی او در کلاس درس، فضای بزرگ تر و کنترل او، ساختار کلاس، قدرت تخصیص و کنترل زمان همه و همه پیام هایی برای روابط قدرت بین معلم و شاگرد محسوب می شود. از نظر وی الگوهای اقتدار در کلاس درس مانند ترتیب نشستن دانش آموزان به منظور سازگاری و انضباط انجام می شود. به نظر وی این الگوهای اقتدار باید با الگوهای آزادانه تر مانند الگوهای مشارکتی عوض شوند. وودز^۱ (۲۰۱۱) از تعدادی از الگوهای سلطه ی پنهان معلم بر برنامه درسی کلاس درس مانند هم رنگی یا تائید جویی، آداب پرستی، سخت گیری و یاغی گیری یاد می کند. تعداد دیگری از تحقیقات در ارتباط با جو اجتماعی مدرسه به صورت مشخص روی تجربه آموزشی تأکید کرده اند. در این مطالعات نشان داده می شود که دانش آموزان در مدرسه باید بتوانند مکالمات رسمی و گفتگوی رسمی را به گونه ای رمزگشایی کنند که در موفقیت و پیشرفت تحصیلی آن ها مؤثر است. به عبارت دیگر دانش آموزان ناچارند که برای موفقیت در مدرسه معانی و واژه های محیط رسمی را فراگیرند. از منظر لیبرالیسم دانش آموزان دریافت کنندگان منفعلی نیستند که به صورت یک طرفه نرم ها و ارزش های اجتماعی را به آنان تلقین کنیم، بلکه آن ها فعال اند و باید به صورت غایتمندی در خلق معانی در کلاس درس سهیم شوند. به همین دلیل ضمن توجه بر فردیت، بر رویکردهای مردم سالارانه تأکید کرده اند. نمونه بسیار بارز دیدگاه لیبرالیستی در آثار دیویی به ویژه در کتاب "دموکراسی و تعلیم و تربیت" دیده می شود (قادری، ۱۳۹۳: ۲۲۵-۲۲۷).

تأکید «فوکو»^۲ به عنوان یک اندیشمند مطرح پست مدرن، پرسش های زیادی را در نفوذ قدرت در مدرسه و به ویژه در برنامه درسی پنهان مطرح می کند. وی بر واقعیت های اجتماعی که در ائتلاف، تقسیم بندی و عدم تعادل نهفته است، تأکید دارد. از نظر فوکو (۱۹۸۱) ارزش ها، نگرش ها و هنجارها خنثی نیستند. او این پرسش را مطرح می کند که چگونه ارزش ها، نگرش ها و هنجارها درست یا مطلوب تشخیص داده می شوند؟ از طریق چه مکانیسم هایی افراد جامعه به پذیرش مشروعیت این ایده ها موفق می شوند؟ از نظر فوکو این موارد تصادفی

1. Woods
2. Foucault
۱۲۹

نیست، بلکه بر اساس یک منطق و طرح و نقشه‌ای صورت می‌گیرد. به نظر پست‌مدرن‌ها، مهندسی این موارد از طریق نظام آموزشی، به‌ویژه برنامه‌های درسی است.

از دیگر نظریه‌هایی که برنامه درسی پنهان را قصد شده می‌دانند، نظریه‌ی بازتولید فرهنگی است که ریشه در آثار دو متفکر برجسته‌ی اروپایی به نام‌های «باسیل برنشتاین»^۱ و «پی‌یر بوردیو»^۲ دارد. بوردیو برای نهاد آموزش و پرورش در امر بازآفرینی نقش مهمی قائل است و در کتاب خود با عنوان "بازآفرینی" مدرسه را محل تکرار و بازآفرینی نابرابری‌ها معرفی می‌کند. آموزش و پرورش در بازآفرینی نظم اجتماعی از خشونت نمادین بهره می‌گیرد. بدین معنا که به شیوه‌ای ناملموس و غیرمستقیم به مشروعیت بخشی نظم اجتماعی موجود می‌پردازد (بوردیو، ۱۹۷۲: ۱۸۹).

نظریه دیگری که بر قصد شدگی برنامه درسی پنهان تأکید دارد، نظریه هژمونی است. هژمونی یعنی تولید رضایت و اجماع فرهنگی. به عبارت دیگر هژمونی به معنای نوعی رضایت خودساخته و خودانگیخته است. گرامشی از ایستگاه‌های تلویزیونی، خانواده، مدرسه، کلیسا، روزنامه‌ها و غیره، به دستگاه‌های هژمونی یاد می‌کند که افراد را به جای سرکوب، به قدرت حاکم پیوند می‌دهد. از نظر گرامشی سرکوب و تحکم به دولت اختصاص دارد، ولی هژمونی مخصوص جامعه مدنی است و دولت‌ها همواره و به‌طور مداوم در تلاش تولید و بازتولید هژمونی خود در عرصه‌ی سیاست هستند (گرامشی^۳، ۱۹۷۱: ۶۶). وی معتقد است که در فهم رفتار بشر نمی‌توان عوامل ذهنی نظیر باورها، ارزش‌ها، آرزوها و به‌طور اعم فرهنگ را نادیده گرفت (شارع پور، ۱۳۹۲: ۴۹). لذا برنامه‌های درسی را به‌عنوان ابزار مناسب در جهت ایجاد هژمونی در میان دانش‌آموزان معرفی می‌نماید.

همان‌طوری که از نظریه‌های مختلف این طیف، استنباط می‌شود نوع برداشتی که این نظریه‌ها از برنامه درسی پنهان دارند، کاملاً متفاوت با نگاهی است که در نگاه قبلی مطرح شده است. این‌ها برنامه درسی پنهان را از نوع قصد شده می‌دانند در حالی که از نظر بسیاری از

1. Basil Bernstein
2. Pierre Bourdieu
3. Gramsci

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛ ...

متخصصان برنامه درسی، برنامه درسی پنهان معادل یادگیری‌های ضمنی متأثر از تعاملات میان فراگیر با شرکای برنامه درسی در نظر گرفته شده است.

برنامه درسی پنهان به مثابه برنامه درسی قصد شده و قصد نشده

در این میان، احتمالاً دکله^۱ (۲۰۰۴) جز نخستین اندیشمندانی است که برنامه درسی پنهان را هم از جنس قصد شده و هم از جنس قصد نشده می‌داند. بدین معنا که ایشان به برنامه درسی هم شان قصد شده و هم وجه قصد نشده قائل است. این نگاه می‌تواند یک نگاه بینابینی تلقی گردد. به طوری که وی برنامه درسی پنهان را شامل دانش، اعتقادات، نگرش‌ها، رفتار و قوانینی می‌داند که دانش‌آموزان هم به صورت قصد شده و هم به صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند (امینی و دیگران، ۱۳۹۰: ۸۴).

ضرورت چرخش پارادایمی نظریه رایج برنامه درسی پنهان

ضرورت چرخش پارادایمی نظریه رایج برنامه درسی پنهان را دست‌کم باید در مفهوم سه واژه «برنامه»، «برنامه درسی» و «پنهان» جستجو کرد. در تعریف برنامه چنین آمده است؛ "طراحی گام‌هایی برای تحقق اهدافی در آینده (فیوضات، ۱۳۸۹). بنابراین، برنامه آن چیزی است که از پیش، قصد شده است. در خصوص واکاوی مفهوم برنامه درسی هم ضروری است ابتدا نگاهی به ریشه آن انداخته شود. در توصیف ریشه اصلی برنامه درسی (curriculum) دو نگاه نسبتاً متفاوت و البته شبیه به هم وجود دارد. برخی ریشه آن را به واژه لاتین (currere) ربط می‌دهند که به معنای میدان مسابقه یا میدانی برای دویدن است و برخی دیگر به واژه لاتین (race course) مرتبط می‌سازند که در دانشگاه گلاسکو ارائه شده است. به هر ترتیب اگرچه ریشه این اصطلاح علی‌الظاهر نسبتاً متفاوت است اما در معنی، هر دو به میدان مسابقه‌ای اشاره دارد که آغاز و پایان مشخص و تعریف‌شده‌ای دارد. وقتی صحبت از مسابقه، آغاز، پایان و مسیر می‌شود، ویژگی قصد شدگی بارزتر از ویژگی قصد نشدگی است؛ زیرا داشتن اهداف، آغاز، مسیر و درنهایت داشتن نتیجه مشخص، وجه قصد شدگی چیزی را نشان می‌دهد.

این بحث از سوی دیگر نیز قابل بررسی است؛ وقتی نگاه گذرا به تعاریفی که پیشگامان این رشته از مطالعات علوم تربیتی ارائه نموده‌اند، می‌اندازیم نیز، همین استنباط را از برنامه

درسی برای ما ارائه می‌کنند. به‌عنوان نمونه، در فرهنگ لغت آکسفورد در مدخل «برنامه درسی» اینگونه آمده است: یک واحد درسی، یک دوره مطالعاتی یا آموزشی در مدرسه یا دانشگاه. «تایلر» در کتاب خود با عنوان «اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی» سؤالاتی را مطرح می‌کند که ناظر به یک عمل آگاهانه، هدفمند و از پیش تعیین شده است. این سؤالات عبارت‌اند از: (۱) مرکز آموزشی چه اهداف تربیتی را باید پیگیری کند؟ (۲) تجربیات یادگیری چگونه باید انتخاب شوند تا ما را در تحقق اهداف تربیتی یاری دهند؟ (۳) چگونه می‌توان تجربیات را به نحو مؤثری در امر تدریس سازمان داد؟ (۴) چگونه می‌توان تحقق تجربیات یادگیری را ارزیابی کرد (جانسون، ۲۰۰۶).

در تعاریف افراد دیگر نیز بیش و کم، همین ویژگی نهفته است. «تابا» که در تبیین عناصر هفتگانه خود از برنامه درسی، وجه قصد شدگی آن کاملاً هویداست. سیلور و الکساندر (۱۹۷۴) برنامه درسی را همه فرصت‌های یادگیری می‌داند که توسط مدرسه برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود. از نظر اولیور (۱۹۸۲) برنامه‌ی درسی طرح یا برنامه‌ای است برای تمام تجاربی که دانش‌آموز در مدرسه با آن‌ها مواجه می‌شود. از نظر باییت تجارب آموزشی غیرمستقیم در درون مدرسه احتمال وقوع ندارد، نظر ایشان با این دیدگاه که مدرسه مکانی است که همه‌چیز در آن باید هدفمند و برنامه‌ریزی شده پیش برود همخوانی دارد. اگر مدارس از طریق تجارب برنامه‌ریزی نشده یا همان تجارب غیرمستقیم در زمینه برنامه‌ریزی درسی مشغول به فعالیت شوند، همانند این است که بسیاری از کارها به‌صورت اتفاقی و شانسی انجام می‌شود (یادگارزاده و نیک پناه، ۱۳۹۴) و در نهایت آیزنر (۱۹۹۹) نیز در تعریف خود برنامه درسی را «یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به‌قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش‌آموز» می‌داند.

چنین توصیف‌هایی از برنامه درسی، تا حدود زیادی در تعاریف برخی از اندیشمندان داخلی نیز مشاهده می‌شود. به‌عنوان نمونه مهر محمدی (۱۳۸۸) با اتکا به ریشه لغوی برنامه درسی، آن را عبارت از موانعی که در مسیر مسابقه فراهم شده است و عبور از آن‌ها ممکن است به‌طوری فزاینده دشوارتر شود، توصیف می‌کند. همچنین ملکی (۱۳۸۱) برنامه درسی را

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛ ...

به معنای راهی که باید طی شود تعریف کرده و بر وجود یا برخی موانع یا وظایفی اشاره می‌کند که هر فرد بر آن‌ها غلبه پیدا می‌کند؛ یعنی مقوله‌هایی که دارای آغاز و انجام است و باید هدف‌هایی از آن‌ها منتج شود (ملکی، ۱۳۸۱: ۸). برنامه درسی، در واقع همان برنامه آموزشی پیشنهادی است که بیانگر وضعیتی است که برای رشد وی ترجیح داده شده است و تکیه بر نظام فرهنگی - اجتماعی دارد و برنامه درسی وسیله‌ای برای رسیدن به آرمان‌ها، تحقق اهداف و انجام دادن مقاصد تربیتی است (تقی پور ظهیر، ۱۳۸۵). همان طوری که در اینجا هم مشاهده می‌شود تأکید اصلی تعاریف اغلب بر روی وجه قصد شدگی برنامه درسی است.

زایس^۱، به‌عنوان یکی از محققان برنامه درسی، حدود بیست و یک تعریف از برنامه درسی را مورد بررسی قرار داده و سعی کرده است عناصر مشترک و تعداد دفعات تکرار آن‌ها را در این تعاریف مشخص نماید. در جدول زیر عناصری که در تعاریف برنامه درسی بیشتر مورد توجه و تأکید قرار گرفته‌اند، از نظر درجه اهمیت و تکرار درجه بندی شده است (فتحی واجارگاه، موسی پور و یادگارزاده، ۱۳۹۳: ۲۴).

جدول شماره یک: میزان فراوانی هریک از عناصر برنامه درسی در تعاریف منتشر شده

عناصر	فراوانی تکرار
هدف	۲۰
محتوا	۱۴
سازماندهی	۱۱
روش‌ها	۱۱
کنترل و ارزشیابی	۹
مواد و وسایل	۵
موارد دیگر	۵

همان طوری که در این دسته‌بندی مشخص است، بیشترین تأکید تعاریف از برنامه درسی مربوط است به وجه «قصد شدگی برنامه درسی»، به طوری که میزان تأکید بر روی عناصر برنامه درسی که وجه قصدشدگی دارند بیشتر است. عنصر «هدف»، سپس عنصر «محتوا» و

«سازماندهی» بالاترین فراوانی را از آن خود کرده‌اند که این نشان از وجه قصد شدگی برنامه درسی دارد.

اما پارادوکس!

«پنهان» به عنوان یک صفت مضاف برنامه درسی، بدان معناست که برنامه‌ریز درسی به صورت هدفمند مباحث و موضوعاتی را وارد برنامه درسی می‌کند که منطقی و باید از نگاه یادگیرندگان پنهان باشد. بدین معنا که این موضوع برای برنامه‌ریز آشکار است اما عمداً و با قصد و نیت قبلی برنامه‌هایی را تدارک می‌بیند تا دانش‌آموزان آن را یاد بگیرند که به صورت ناآشکار است. درحالی‌که تعریفی که پس از جانسون از برنامه درسی ارائه شده اساساً متناقض با روح برنامه و برنامه درسی از یک سو و برنامه درسی پنهان از سوی دیگر است؛ زیرا تعاریفی که ارائه شده ناظر است به فعالیت‌ها قصد نشده‌ای است که معلم، دانش‌آموز و اولیای مدرسه ممکن است در محیط مدرسه انجام دهند.

به زعم محقق این نوع برداشت در تناقض با ذات و ماهیت برنامه، برنامه درسی و برنامه درسی پنهان است. هرچند محقق نیز معتقد است که علاوه بر برنامه درسی قصد شده، دانش‌آموز، یادگیری‌های کسب شده و تجربه شده‌ای نیز دارد که بخشی از آن مربوط است به برنامه درسی قصد شده و برخی قصد نشده اما نکته اینجاست که نمی‌توان چیزی را که از قبل و با آگاهی طراحی نشده، برنامه نامید و یا عنوان برنامه درسی پنهان به آن اطلاق نمود؛ زیرا شرط اول هر برنامه‌ای، آگاهانه بودن و قصد شده بودن از سوی سیاست‌گذار و برنامه‌ریز است.

محقق نیک می‌داند که علاوه بر یادگیری‌های قصد شده، یادگیری‌های دیگری نیز در مدرسه شکل می‌گیرد اما معتقد است عنوان آن نمی‌تواند «برنامه درسی پنهان» باشد. بلکه محقق عنوان آن را «یادگیری مستمر ضمنی» می‌گذارد که حتی ممکن است نتایج آن از برنامه درسی قصد شده نیز اثرگذارتر باشد. به بیان بهتر، محقق وجود یادگیری‌های غیررسمی در مدرسه را انکار نمی‌کند، اما تلاش می‌کند به حل این پارادوکس بپردازد که عنوانی که امروزه برای برنامه درسی پنهان به کار برده شده است، با روح برنامه و برنامه درسی ناسازگار است؛ زیرا مفهوم برنامه فی ذاته از یک وجه قصد شدگی برخوردار است، در حالی که این نوع

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛ ...

یادگیری‌ها از وجه قصد نشدگی برخوردار هستند. بدین جهت مطلوب است از این نوع یادگیری‌ها به‌عنوان «یادگیری‌های مستمر ضمنی» یاد شود.

مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان قصد شده کدامند؟

همان‌طوری که آمد، محقق با به‌کارگیری برنامه درسی پنهان برای یادگیری‌های ضمنی مخالف است و استدلال می‌کند که برنامه درسی پنهان از نوع قصد نشده مغایر با مفهوم برنامه، برنامه درسی و به‌تبع آن برنامه درسی پنهان می‌باشد؛ اما این امر دلیلی بر نبود وجود برنامه درسی پنهان نیست. برنامه درسی پنهان به معنی واقعاً پنهان که از دید یادگیرنده پنهان است، می‌تواند پیام‌هایی را منتقل نماید که تأثیر آن به‌مراتب بیش از برنامه درسی آشکار و حتی بیش از یادگیری‌های ضمنی باشد. همچنان که هر رسانه‌ای قابلیت انتقال پیام‌های پنهان را دارد، برنامه درسی رسمی پنهان نیز می‌تواند اثرات عمیق‌تری بر جای بگذارد. به‌زعم محقق برنامه درسی پنهان، آن چیزی که محقق آن را از نوع قصد شده می‌داند می‌تواند دارای مؤلفه‌های عام و نیز دارای مؤلفه‌های خاص و بومی باشد. مقصود از مؤلفه‌های عام در برنامه درسی پنهان آن دسته از مؤلفه‌هایی است که نظام‌های برنامه‌ریزی می‌توانند به‌نوعی از آن استفاده کنند و نیز مقصود و منظور از مؤلفه‌های خاص و بومی مواردی هستند که نظام آموزشی خاصی به جهت داشتن ویژگی‌های بومی و فرهنگی خود که واجد آن است، می‌تواند از این نوع مؤلفه‌های پنهان برنامه درسی برخوردار گشته و استفاده نماید. در خصوص وجود برخی از وجوه عام و یا خاص آن می‌توان به مؤلفه‌های زیر اشاره نمود:

الف) حاکمیت زیر پرچم

با توجه به این که هر برنامه‌های درسی یک سند سیاسی- فرهنگی است. اغلب آن‌ها در صدد بازنمایی حکومت‌ها و نظام‌های سیاسی خود، به بهترین وجه می‌باشند. این امر می‌تواند به‌صورت بسیار نرم از طریق برنامه درسی پنهان اتفاق بیفتد. به طوری که برنامه درسی می‌تواند با ارائه و برجسته ساختن برخی از مزیت‌های نسبی آن حکومت و نیز ارائه نکردن مشکلات و مسائل حکومت، فراگیران برنامه درسی را به مسیری سوق دهد تا آن‌ها به درستی توان تشخیص موارد را نداشته باشند و همواره حکومت خود را بهترین نظام سیاسی قلمداد نمایند. این وجه می‌تواند، وجه عام برنامه درسی پنهان قصد شده تلقی شود که همه نظام‌های آموزشی بیش و کم از این روش استفاده کرده و یا می‌توانند استفاده کنند.

ب) جهت‌گیری خاص نسبت به برخی از مسائل سیاسی، وقایع تاریخی و شخصیت‌ها و ... این امر هم می‌تواند هم از طریق برنامه درسی آشکار و هم از طریق برنامه درسی پنهان اتفاق بیفتد. به‌عنوان مثال، برنامه‌های درسی با تحریف نرم یا حذف برخی شخصیت‌ها، مشاهیر و حوادث تاریخی تأثیرگذار می‌توانند بر روی فراگیران خود اثرگذار باشند. اگر این امر به‌صورت پنهان قصد شده باشد بی‌شک تأثیر عمیق‌تری خواهد گذاشت. همچنین برنامه‌های درسی به‌عنوان یک سند سیاسی به‌صورت نرم و پنهان می‌توانند برخی احزاب، جریان‌ها و ادیان، مذاهب و ... در میان دیدگان فراگیران وارونه و یا مثبت جلوه دهند. این وجه هم می‌تواند وجه عام تلقی شود که همه نظام‌های آموزشی به نحوی می‌توانند از آن استفاده کنند.

ج) ارائه یا عدم ارائه ترجیحات بین‌المللی در برنامه درسی برنامه درسی پنهان ضمن اینکه باید به ترجیحات بومی و ملی وفادار باشد باید به همان نسبت به ترجیحات پذیرفته‌شده بین‌المللی نیز وفادار باشد. برنامه درسی پنهان می‌تواند با برجسته و یا حذف این ترجیحات به‌صورت آگاهانه و هدفمند تأثیرات عمیقی بر روی فراگیران بر جای بگذارد.

ه) روان‌شناسی خط، رنگ، شکل و تصویر

برنامه‌ریزان درسی به سهولت می‌توانند از خاصیت و انرژی خطوط، اشکال و تصاویر بر روی فراگیران به‌صورت پنهانی تأثیرگذار باشند. خط‌های شکسته و راست دارای ویژگی‌هایی هستند که خطوط مایل و خم دارای آن نیستند. نوع اشکال و تصاویری که از افراد و جنسیت‌ها در کتاب‌های درسی آورده می‌شود به‌راحتی می‌تواند وجه پنهان و جهت‌گیری برنامه درسی را به فراگیران منتقل نماید. ارائه رنگ‌های شاد می‌تواند تأثیر متفاوتی از رنگ‌های غیر شاد داشته باشد که می‌توان از این پتانسیل در القا مفاهیمی خاص استفاده نمود.

ی) روان‌شناسی کلمات

زبان‌شناسان معتقدند حروف و کلمات دارای بار معنایی مخصوص به خود هستند (آقاگل زاده، ۱۳۹۲). لذا با این اوصاف در کتاب‌های درسی می‌توان از برخی حروف استفاده نمود که وجه خشونت و برخی دیگر وجه آرامش را القا کند. مثلاً در زبان فارسی حروفی مثل؛ س، ص، ز، ذ، ح، ه و مواردی از این قبیل اشاعه دهنده آرامش هستند؛ اما حروفی مثل؛ ق، ع، غ،

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛ ...

گ، خ، چ، ژ و مواردی از این قبیل اشاعه دهنده نوعی زمختی هستند. لذا مؤلفان برنامه درسی در انتخاب واژگان و کلمات به صورت قصد شده پنهان می‌توانند از این ظرفیت استفاده کنند. شاهد مثال این بحث در اشعار بزرگان شعر و ادب همچون فردوسی به وفور یافت می‌شود. فردوسی هنگامی که می‌خواهد از جنگ سخن بگوید، از حروف زمخت و هنگامی که می‌خواهد از وقایع احساسی همچون مرگ سهراب سخن گوید از حروف نرم استفاده می‌کند. به‌عنوان مثال؛

خندگی برآورد پیکان چو آب نشانده بر او چار پر عقاب
ستون کرد چپ را و خم کرد راست خروش از خم چرخ چاچی بخاست

بحث و نتیجه‌گیری

مقاله حاضر درصدد نقد رویکرد برنامه درسی پنهان از نوع غیر قصد شده بود. برای تبیین بحث ابتدا نظریه رایج برنامه درسی پنهان توصیف و سپس نظریه‌هایی موردبررسی قرار گرفت که وجه قصد شده برنامه درسی پنهان را مورد تأکید قرار می‌دادند. در پایان نگاه بدیل محقق در خصوص برنامه درسی پنهان ارائه گردید و استدلال شد که برنامه درسی پنهان نمی‌تواند از جنس قصد نشده نباشد. اگر این‌گونه برنامه‌هایی وجود دارد قدر مسلم نمی‌تواند عنوان برنامه، برنامه درسی و پنهان به خود بگیرد؛ زیرا در این صورت با ذات و ماهیت برنامه با وجه قصد شدگی آن منافات خواهد داشت؛ اما بی‌شک یادگیری‌هایی در ضمن برنامه درسی آشکار وجود دارد که احتمالاً تأثیرات عمیقی هم می‌تواند روی یادگیرنده داشته باشد که بهتر است آن را «یادگیری‌های مستمر ضمنی» نامید نه برنامه درسی پنهان که حتی در برخی موارد از اندیشمندان داخلی و خارجی هم به صورت تلویحی به این موضوع اشاره کرده‌اند. به‌عنوان نمونه برگن هنگون^۱ (۱۹۸۷) معتقد بود، بهتر است پدیده برنامه درسی پنهان را آموزش غیرصریح بنامیم، زیرا واژه برنامه درسی پنهان شامل همه آموزش‌هایی است که قرار است به صورت رسمی صورت گیرد. مهر محمدی (۱۳۸۷) نیز در تعریف خود که پیشتر در همین مقاله بدان اشاره شد، برنامه درسی پنهان را به‌عنوان «یادگیری» تلقی می‌کند. همان‌طوری که

مشخص است ظاهراً این بحث، سابقه و قدمتی طولانی داشته و ذهن افراد مختلفی را درگیر نموده است اما به طور مشخص از آن به عنوان برنامه درسی پنهان قصد یاد نشده است.

نکته دیگری که در اینجا مورد بحث قرار گرفت، تبیین واژه «قصد شده» است. در این مقاله به هیچ وجه قرار نبوده است هر چیزی که قصد شده باشد به معنی «خوب یا مطلوب بودن» هم تلقی شود. چون احتمالاً، برنامه درسی پنهان قصد شده نیز می تواند هم خوب و یا بد باشد. بلکه هدف، تبیین ذات و ماهیت برنامه، برنامه درسی و پنهان بودن آن از وجه قصد شدگی بوده است. لذا به همان میزان که ممکن است یک برنامه رسمی و آشکار نامطلوب باشد، برنامه درسی پنهان هم این ظرفیت را دارد که از آن بشود سوء استفاده کرد. خوب یا بد بودن برنامه درسی پنهان قصد شده، به همان نسبت و وسعتی است که یک برنامه درسی می تواند مطلوب یا نامطلوب باشد.

و نکته آخر این که افراد دیگری خارج از این دو موضع گیری کلی، موضع گیری دیگری نیز اتخاذ نموده اند که در ایران می توان به اسکندری (۱۳۸۷) اشاره نمود. ایشان هم معتقد است، برنامه درسی پنهان از جنس قصد شده است؛ اما ماهیت بحث ایشان تا حدودی متفاوت از بحث نگارنده است. عمده تأکید ایشان در خصوص ساختارهای فیزیکی و روانی مراکز آموزشی هست، نه در طراحی برنامه درسی و تدوین برنامه ریزی آن. ایشان بیان می دارد مراکز آموزشی و دانشگاه ها در برخی از کشورها به طور پنهانی شهروند حامی احزاب خاص تربیت می کند و یا مواردی از این قبیل. در حالی که بحث نگارنده شمولیت بیشتری دارد و ناظر است به کل فرایند برنامه درسی. به طوری که ساختار بخشی از این نظام طراحی برنامه درسی قلمداد می شود.

اما مسئله ای که ادامه رویکرد غالب می تواند ایجاد کند را می توان در دو بخش کلی دسته بندی نمود. الف) انحراف مسیر برنامه درسی پنهان از مسیر اصلی خود که همان وجه قصد شدگی آن است. در حالی که آن چیزی که امروزه حاکم بر ادبیات برنامه درسی شده است با روح حاکم بر مفهوم برنامه، برنامه درسی و وجه قصد شدگی آن منافات دارد. در واقع آن چه که امروز از آن به عنوان برنامه درسی پنهان یاد می شود، یادگیری های ضمنی است نه برنامه درسی پنهان ب) نکته دوم با ادامه این وضعیت، مفهوم «یادگیری ضمنی» به رسمیت

نقد نظریه رایج برنامه درسی پنهان؛ ...

شناخته نخواهد شد. در حالی که این واقعیت را نمی‌توان نادیده گرفت که به غیر از برنامه‌های قصد شده، یادگیری‌های دیگری در مدرسه/ دانشگاه وجود دارد که به هیچ‌وجه در کنترل و برنامه‌ریزی برنامه‌ریزان درسی قرار ندارد. تعاملات میان معلم - شاگرد، شاگرد با شاگرد و دیگر شرکای برنامه درسی این یادگیری‌ها را ایجاد می‌کنند؛ که این نوع یادگیری‌ها را می‌توان ذیل یادگیری‌های «مستمر ضمنی» قرار داد.

منابع

اسکندری، حسین (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. تهران: نسیم
امینی، محمد (۱۳۸۹). «رابطه بین جو سازمانی و برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه شهرستان دهلران»؛ مجله تازه‌های پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، شماره، ۳ صص ۴۵-۶۹.

آقا گل زاده، فردوس (۱۳۹۳). همایش بومی‌سازی علوم انسانی (سخنرانی). مشهد
بورديو، پی‌یر (۱۹۷۲). نظریه کنش (ترجمه مرتضی مردیها). (۱۳۸۱). تهران: نقش و نگار
بیجندی، محمدصادق (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر برنامه درسی پنهان بر آموخته‌های دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی با دانشجویان دانشگاه علم و فرهنگ به‌عنوان یک دانشگاه غیردولتی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران

تقی پورظهير، علی (۱۳۸۵). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران: آگاه
جکسون، فیلیپ (۱۳۹۴). مفهوم شناسی برنامه درسی؛ تأملی بر تعاریف و دیدگاه‌ها و نقش متخصصان برنامه درسی. (ترجمه غلامرضا یادگارزاده و سارا نیک پناه). تهران: نور علم
رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی؛ پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت‌معلم.

سبحانی نژاد، مهدی و امیری، زهرا (۱۳۹۱). تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر بعد سیاسی هویت اسلامی- ایرانی (دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران). دو فصلنامه مطالعات قدرت نرم ۲(۸)، ۶۳-۸۰

شارع پور، محمود (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وابسته به اوقاف و امور خیریه

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید؛ شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: آبیژ

فتحی واجارگاه، کورش و واحد چوکده سکینه (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۷(۵)

فتحی واجارگاه، کورش؛ موسی پور، نعمت‌الله و یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی (مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها). تهران: موسسه کتاب مهربان نشر

قادری، مصطفی (۱۳۸۹). نظریه انتقادی تعلیم و تربیت: نقد برنامه درسی مدرنیته و سرمایه داری متأخر. تهران: دانش پژوه

قادری، مصطفی (۱۳۹۳). عمل و نظریه در مطالعات برنامه درسی. تهران: آوای نور
قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. (۵)

گرامشی، آنتونیو (۱۹۷۱). دولت و جامعه مدنی (ترجمه عباس میلانی). تهران: اختران
ملکی، حسن (۱۳۸۵). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: مدرسه

موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۴). جلسه کرسی نظریه‌پردازی آقای علیرضا صادقی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: رویکردها، دیدگاه‌ها و چشم‌اندازها. مشهد: به نشر

- Ausbrooks, R. (2000). What is school's hidden curriculum teaching your child.
- Bernstein, B. (1972). A critique of the concept of compensatory education.
- Bourdieu, P. (1972). 1977Outline of a Theory of Practice. Trans. Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cubukcu, Z. (2012). The Effect of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12.(۲)
- De Lacey, P. R. (1970). A cross-cultural study of classificatory ability in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(4), 293-304.
- Dreeben, R. (1976). The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values*. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111-124.
- Foucault, M. (1981). History of systems of thought. *Philosophy & Social Criticism*, 8(3), 353-359.
- Giroux, H. A., & Purpel, D. E. (1983). The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?. Mccutchan Pub Corp.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 29-37.
- Hargreaves, D. H., & Hargreaves, D. (2006). *Social relations in a secondary school*. Routledge.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1.(۲)
- Lakomski, G. (1988). Witches, weather gods, and phlogiston: The demise of the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 451-463.
- Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological review*, 95(4), 492.
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Psychology Press.
- Snyder, B. R. (1970). *The hidden curriculum*.
- Valente, T. W., Unger, J. B., Ritt-Olson, A., Cen, S. Y., & Johnson, C. A. (2006). The interaction of curriculum type and implementation method on 1-year smoking outcomes in a school-based prevention program. *Health education research*, 21(3), 315-324.

Vallance, E. (1982). The practical uses of curriculum theory. *Theory into Practice*, 21(1), 4-10.

Woods, P. (2011). *Divided school* (Vol. 206). Routledge.