



معنا و حدود فلسفه برنامه درسی پنهان

دکتر رحمت اله مرزوقی^۱، فهیمه کشاورزی^۲

چکیده

برنامه درسی پنهان یکی از انواع برنامه های درسی است که مورد توجه محققان و صاحب نظران رشته مطالعات برنامه درسی قرار گرفته است و مباحثی پیرامون دیدگاهها، نظریه ها، و جوه و ابعاد آن مطرح شده است، اما کمتر به مباحث و پیش فرض های "فلسفی" آن توجه شده است. در این نوشتار تلاش خواهد شود تا ضمن بررسی اجمالی مفهوم، ابعاد و انواع برنامه درسی پنهان، رویکرد و زمینه های فلسفی آن مورد بررسی قرار گیرد. مضافاً، چگونگی بسط مفهومی و تحقیقات پیرامون برنامه درسی پنهان در آثار علمی و تحقیقاتی داخل کشور نیز مورد توجه قرار خواهد گرفت. جمع بندی کلی آن است که مقوله «فلسفه برنامه درسی پنهان» نخست در پارادایم انتقادی، و پس از آن در پارادایم پست مدرن قابل بررسی و مطالعه می باشد. به علاوه، دستاوردهای علمی و عملی این نوشتار نیز در حوزه شناخت بنیان های فلسفی و همچنین در تحقیقات مرتبط با حوزه برنامه درسی پنهان قابل استفاده خواهد بود.

کلید واژه: برنامه درسی پنهان، فلسفه برنامه درسی پنهان، پارادایم انتقادی، رویکرد پست مدرن

مقدمه

پیشینه مباحث مرتبط با مقوله برنامه درسی پنهان به دهه های ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ بازگشت دارد. در این دوران بحث درباره این مقوله عمدتاً موضوعی بود که به وسیله نظریه های «بازتولید^۳»، «مقاومت^۴» و «نومارکیست ها^۵» مطرح گردید (لینچ^۶، ۱۹۸۹، ص ۲۸). این واژه نخست به وسیله فیلیپ جکسون^۷ (۱۹۶۸) به کارگرفته شد از نظر وی برنامه درسی پنهان دارای کارکردهایی است که ناشی از «ماهیت جمعی کلاس درس»، «ماهیت ارزیابانه

۱. نویسنده مسئول: دانشیار دانشگاه شیراز، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران.

rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه شیراز، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران.

fahimehkesavarz@yahoo.com

3- Reproduction

4- REsistence

5- Neo-Marxist

6- Lynch

7- Philip Jackson



آن» و «روابط نابرابر قدرت» در مدرسه می باشد. صاحب‌نظران دیگری همچون آیزنر^۱ (۱۹۷۹)، سایندر^۲ (۱۹۷۰)، مارتین^۳ (۱۹۸۳)، والانس^۴ (۱۹۸۳)، ژيرو^۵ (۱۹۸۳)، آسبروکس^۶ (۲۰۰۰)، آهولا^۷ (۲۰۰۰)، آرتون^۸ (۲۰۰۲)، لاسون^۹ (۲۰۰۸) و مانند اینها، نیز به بحث و بررسی پیرامون برنامه درسی پنهان پرداخته اند. اما باید اذعان نمود که علیرغم تلاش‌های فراوان و برخی اختلاف‌نظرها پیرامون تعریف و ابعاد برنامه درسی پنهان، به نحو مبسوط و یا مستقلى به مقوله «فلسفه برنامه درسی پنهان» پرداخته نشده است. موضوعی که طرح آن می تواند نقشی بسیار اساسی در تعیین معنا، مبنا، حدود و ثغور این مفهوم داشته باشد. مضافاً، می توان ادعا نمود که فهم‌های متنوع و بعضاً ناقص و غیرعمیق از مفهوم برنامه درسی پنهان ناشی از عدم توجه به بنیاد و بنیان‌های فلسفی آن است.

فلسفه برنامه درسی پنهان

بدیهی است که پارادایم‌های چهارگانه پوزیتویستی^{۱۰}، تفسیری^{۱۱}، انتقادی^{۱۲} و پست‌مدرنی^{۱۳} به عنوان "پارادایم‌ها"^{۱۴} و یا «قرارگاه‌های تولید علم» هرچند نه به شکل «متوازن» و یا هماهنگ، نقش عمده‌ای در روند شکل‌گیری و توسعه «علم برنامه درسی» داشته اند. مضافاً، پارادایم‌های مذکور در مواضع هستی‌شناسانه^{۱۵}، انسان‌شناسانه^{۱۶}، معرفت‌شناسانه^{۱۷} و روش‌شناسانه^{۱۸} دارای تفاوت‌های مهمی هستند. اما آنچه مهم به نظر می رسد آن است که هرکدام از پارادایم‌های مذکور رویکردها و تاکیدات خاص و یا اختصاصی درباره برخی از مقولات و مفاهیم علمی از جمله موضوع «برنامه درسی پنهان» نیز داشته اند. امری که بدو^{۱۹} به وسیله «پارادایم انتقادی» مورد تاکید و توجه قرار گرفته است.

پارادایم انتقادی در پاسخ به این پرسش هستی‌شناسانه که «واقعیت» چیست؟ یا چه چیزی وجود دارد؟ برای

-
- 1- Eisner
 - 2- Synder
 - 3- Martin
 - 4- Vallance
 - 5- Giroux
 - 6- Ausbrooks
 - 7- Ahola
 - 8- Atherton
 - 9- Lawson
 - 10- Positivistic
 - 11- Interpretative
 - 12-Critical
 - 13- Post modernistic
 - 14 - Paradigms
 - 15- Ontological
 - 16- Anthropological
 - 17- Epistemological
 - 18- Methodological



باور است که «واقعیت» امری مادی و خصیصه ای تاریخی، دو سطحی و خارج از انسان قرار دارد که سطح «زیرین» آن مهم است، و باید با تکیه بر سنت های تاریخی کشف شود (ایمان، ۱۳۸۸، ص ۶۹-۶۰). براساس این دیدگاه، واقعیت ها اگرچه به سادگی قابل روئیت می باشند، اما پدیده های اجتماعی و ظاهری در واقع معلول زیر ساخت های «پنهان» و «غیرقابل مشاهده» هستند که تنها با تعمق در آثار و پیامدهای آنها و با بهره گیری از یک «نظریه انتقادی» قابل شناسایی هستند، به عبارت دیگر، اصالت با زیرساخت ها است و نه با روساخت ها^۱، ظواهر و کلیات آن. چرا که «زیرساخت ها» علت اصلی تحولات و آکنده از تضادها و تعارضات درونی غیر قابل مشاهده هستند (علی پور و حسنی، ۱۳۹۰، ص ۱۲۲). به علاوه، مشارکت انسان در ایجاد پدیده های اجتماعی مبتنی بر سنت های تاریخی است که زیرساخت واقعی و پنهان اجتماع را شکل می دهند (نیومن^۲، ۱۹۹۷، ص ۷۵). بنابراین «واقعیت» خصیصه ای «تاریخی» دارد که به صورت پیوسته و به وسیله عوامل اجتماعی، سیاسی و فرهنگی شکل داده می شود. به همین دلیل، واقعیت پیچیده در زمان است و امکان دارد که از ظواهر فریبنده ای برخوردار باشد، در حالیکه ساخت واقعی آن غیر قابل مشاهده و «لایه زیرین» آن تعیین کننده «سطح ظاهر» می باشد (علی پور و حسنی، ۱۳۹۰، ص ۱۲۳). در واقع تضاد، تنش و تناقض در بردارنده ماهیت واقعیت مورد نظر پارادایم انتقادی است و همین امر نیروی محرکه تحولات اجتماعی است (ایمان، ۱۳۸۸، ص ۷۷).

انسان در پارادایم انتقادی موجودی تلقی می شود که دارای توانمندیهای همچون خلاقیت و سازگاری می باشد. یعنی انسان ها نیروهای بالقوه ای برای تغییر دارند که باید با دادن آگاهی به آنها، سطوح «آگاهی کاذب» آنها را شکست تا به وضعیت «انقلابی» در آیند. نقش انسان در این فرآیند «فعال» است و واقعیت های اجتماعی همواره در حال تغییر و تحول اند. اما ساخت واقعیت ها به وسیله افراد «قدرتمندی» صورت می گیرد که با هدف دستکاری شرایط و شستشوی مغزی دیگران برای تسخیر دنیای ذهنی آنان، و در راستای منافع خود انجام می دهند (علی پور و حسنی، ۱۳۹۰، ص ۱۲۳). به همین دلیل پارادایم انتقادی «دانش عامه^۳» را مبنای «آگاهی کاذب»^۴ می داند که البته برای دستیابی به لایه های زیرین واقعیت توجه و شناخت آن، برای موضع گیری علمی دانشمندان ضروری است (ایمان، ۱۳۹۱، ص ۲۸).

پارادایم انتقادی «بی طرفی» در علم و پژوهش را یک افسانه و امری غیر انسانی تلقی می کند. چرا که ساخت و سازه های انسانی «واقعیت»، ریشه در خلاقیت جمعی انسان ها دارد و مملو از ارزش، عقاید و باورهای خاص است. لذا، همه پژوهش های علمی متکی بر عناصر ارزشی هستند که در پارادایم های علم منظور شده اند. اما مهم

-
- 1-Substructures
 - 2-Superstructures
 - 3- Neuman
 - 4- Commonsense
 - 5-False Consciousness



آن است که این ارزش ها تا چه حد سازگار با ارزش های انسانی نظیر رهایی بخشی، توانمند سازی، نفی استثمار و نابرابری هستند. بنابراین باید تصویری صحیح از واقعیت ارائه گردد که ارزش ها در ذات و ماهیت آن نهفته هستند، و این ارزش ها از خصیصه اجتماعی، سیاسی و فرهنگی، نیز برخوردارند (هاردینگ^۱، ۱۹۸۶، ص ۱۶۲).

اصول حاکم بر پارادایم انتقادی ریشه در سنت فلسفی و فلسفه مارکسیسم^۲ دارد. این اندیشه ابتدا تحت تاثیر مارکس بود و بعدها به وسیله فروید، آدورنو، فروم و مارکوزه مورد استفاده قرار گرفت. این رویکرد عمدتاً بر مباحثی تحت عنوان «تضاد»، «تحلیل طبقاتی»، تحلیل فمینیستی و روانکوی رادیکال تاکید دارد (ایمان، ۱۳۹۱، ص ۷۲). از این منظر، روابط سلطه گر و زیر سلطه در مناسبات "پشت پرده" واقعیت و نه در سطح ظاهر آن، فعال و برقرار است، و در سطح فرهنگ نیز متاثر از این بستر، آگاهی از روابط نامتعادل شکل می گیرد. لذا فهم و آگاهی از «سطح ظاهر» باید به عمق واقعیت منتقل گردد تا قدرت تشخیص طبقه تحت سلطه افزایش یابد. این قدرت تشخیص درست یا آگاهی راستین^۳ می تواند اشکالی از گفتگو را برای تغییر وضع موجود ایجاد و گسترش دهد (لیتل جون^۴، ۲۰۰۰). از این منظر، رویکرد انتقادی به دنبال توانمند سازی انسان برای غلبه بر محدودیتهای نژادی، طبقه و جنسیت در جامعه است (فای^۵، ۱۹۸۷).

پژوهشگران پارادایم انتقادی به دنبال مطالعه علمی نهادهای اجتماعی و تربیتی و تحولات آنها از طریق تفسیر معانی زندگانی اجتماعی، خصیصه تاریخی سلطه، بیگانگی، تعارضات، نقد اجتماعی و آگاهی کاذب هستند (مارو برون^۶، ۱۹۹۴، ص ۲۲۷). محقق انتقادی به دنبال پی گیری چگونگی تفکر مردم و تشویق آنان به تعامل، شکل گیری شبکه های اجتماعی، فعال شدن گروههای کنش محور و کمک به افراد در بررسی شرایط است. در پژوهش انتقادی محقق به دنبال اصالت «نتیجه» نیست، بلکه بر اصالت «فرآیند» تاکید دارد. لذا نقش انسان و ساخت و سازه های انسانی اهمیت می یابد و پژوهش به جای خصیصه "ابزاری" داشتن، با ویژگی "انسانی" توأم می گردد. این پژوهش بر اساس مسئولیت پارادایم انتقادی که همانا رهایی بخشی، توانمند سازی و رفع سلطه از زندگانی است، انجام می پذیرد. در این پارادایم بر پیش فرض وجود «نابرابری» تاکید می شود که منافی متعارض در آن نهفته است. لذا پژوهش انتقادی کوششی برای فهم واقعیت و در جهت تغییر آن است. بنابراین، پژوهش خارج از فضای سیاسی و اجتماعی انجام نمی پذیرد، بلکه به دنبال دامن زدن به یک گفتمان «قدرت-محور» برای افشای رابطه سلطه و ستم در زندگانی اجتماعی است. نظریه مارکس که تمرکز بر ماهیت «استثمار» در روابط طبقاتی دارد، نیز مبنای هویت انتقادی این نظریه است که تنها درصدد ترسیم سطحی از استثمار

1- Harding

2- Marxism

3-True consciousness

4-LittleJohn

5- Fay

6- Morrow and Brown



نیست، بلکه به دنبال تغییر روابط بنیادی قدرت است (ایمان، ۱۳۹۱، ص ۷۶-۷۴). به طور کلی می توان گفت که هدف مطالعات در پارادایم انتقادی شناخت ساختارهای قدرت و چگونگی رابطه آن با جامعه است. از این منظر، رسانه ها و نهادهای تعلیم و تربیت از مهمترین منابع کنترل اجتماعی به حساب می آیند.

همان گونه که بیان گردید پارادایم انتقادی ریشه در فلسفه مارکسیسم ماتریالیست دیالکتیک دارد. از منظر این پارادایم و براساس فلسفه مادی مکتب مارکسیسم، واقعیت های جهان امور مادی و از منشآن هستند. واقعیت های اجتماعی نیز خصیصه ای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی اما جنبه تاریخی دارند. به علاوه، واقعیت ها دارای دو سطح و لایه «ظاهری» و لایه «زیرین و پنهان» دارند و برای شناخت لایه های درونی باید از سطح آگاهی های ظاهری و کاذب عبور کرد. انسان از منظر پارادایم انتقادی موجودی با قابلیت های گوناگون سلطه گری و سلطه پذیری، فعال، فرهنگ ساز و خلاق است. وی خود خالق محیط و فرهنگ از یک سو، و محکوم و گرفتار در فرهنگ و ساخت اجتماعی خود ساخته، از سوی دیگر است. معرفت و آگاهی نیز به دو دسته «آگاهی و معرفت حقیقی» و «آگاهی و معرفت کاذب» دسته بندی می گردد.

در این باره باید اذعان نمود که پیشینه فلسفی برنامه درسی پنهان به فلسفه مارکسیسم و در ذیل آن به پارادایم انتقادی «تولید علم» بازگشت دارد. اما اگر چه در سنت مارکسیسم کلاسیک بر اقتصاد تاکید می گردید، ولی صاحب نظران نومارکسیستی تاکید خود را بر فرهنگ و به تبع آن نهادهای تربیتی گذاشتند. پیرو بوردیو^۱ با رویکرد نومارکسیستی خود بر این باور است که مدرسه یکی از نهادهای تربیتی است که به وسیله آن فرهنگ دلخواه گروه مسلط به سایر گروه های اجتماعی منتقل می شود. وی از این عمل به عنوان نوعی «خشونت نمادین»^۲ گروه های سلطه گر بر علیه سلطه شدگان یاد می کند (به نقل از مرزوقی، ۱۳۸۳، ص ۵۱). متفکران انتقادی بر این باوراند که در نظام های سرمایه داری، تربیت افراد به قصد استیلا بر آنان است. لذا نهادهای تعلیم و تربیت به تولید دانش و آگاهی های خاص و اشکال فرهنگی مورد نیاز برای یک جامعه نابرابر می پردازند تا طبقه حاکم و مسلط بتواند به حاکمیت خود ادامه دهد (اپل^۳، ۱۹۹۵، ص ۸۳). برونر^۴ (۱۹۹۶، ص ۲۹). معتقد است که به آسانی می توان تشخیص داد که تعلیم و تربیت نه هرگز بی طرف می باشد و نه هرگز بدون دستاوردهای اقتصادی و اجتماعی است، بلکه برعکس، تعلیم و تربیت در یک معنای گسترده تر همواره امری سیاسی است. از نظر کالینز^۵ (۱۹۷۹) تعلیم و تربیت همواره بخشی از نظام «فشربندی فرهنگی»^۶ است. نوعی تولید و توزیع فرهنگ از طریق مدارس صورت گیرد که به کسب مدارج تحصیلی منجر می گردد و انتخاب حرفه و مشاغل نیز براساس آن صورت می

1-Pierre Bourdieu

2- Symbolic Violence

3- Apple

4- Bruner

5- Collins

6-cultural Stratification



پذیرد. لذا گفته می شود که «اعتبار نامه های فرهنگی^۱» یا همان مدارج و مدارک تحصیلی پیش از آنکه ارزش فنی^۲ داشته باشند، ارزش فرهنگی و هنجاری^۳ دارند (۱۹۸۹، ص ۲۵).

مفهوم برنامه درسی پنهان^۴ یکی از مقولاتی است که در مدل تعلیم و تربیت انتقادی^۵ و در ذیل پارادایم انتقادی مطرح شده است. در این رابطه مایکل اپل^۶، هنری ژیرو^۷ و شارپ^۸ از جمله صاحب نظران مکتب انتقادی هستند که رویکرد سیاسی به مطالعه برنامه درسی پنهان بخشیدند. آنان در این باره مفهوم «استیلا»^۹ را مطرح ساختند. بدین معنا که یک گروه اقلیت اجتماعی تلاش می کند تا علائق سایر گروههای اجتماعی را در مسیر منافع خود سازماندهی کند (پاینار^{۱۰}، ۱۹۹۶، ص ۲۵۰). از نظر فریره^{۱۱} (۱۹۷۰، ص ۶۰) مدارس ماهیتاً سیاسی اند، یعنی مکانهایی هستند که به وسیله گروههای صاحب قدرت به خدمت گرفته می شوند تا اینکه به متریان بیاموزند که حاکمیت آنها را پذیرا باشند. از نظر اپل (۱۹۷۰) برنامه درسی پنهان با مفهوم «استیلا» قرابت دارد. چرا که این نوع برنامه درسی در بر دارنده دانش، آگاهی ها و آموزش هایی است که منجر به بازتولید ساختارهای طبقه بندی اجتماعی به ویژه در ابعاد طبقاتی، نژادی و جنسیتی می گردد.

آرون واتیس^{۱۲} (۱۹۸۵)، اوکز^{۱۳} (۱۹۸۵)، شاپیرو^{۱۴} (۱۹۸۱)، شور^{۱۵} (۱۹۸۴) و ویس^{۱۶} (۱۹۸۸) بر این باورند که در تحقیقات برنامه درسی پنهان باید به بررسی کارکردهایی در برنامه های درسی مدارس پرداخت که معمولاً «مشهود»^{۱۷} نیستند (پاینار، ۱۹۹۶، ص ۲۴۹). از نظر آلتوسر (۱۹۷۱) نظام های تربیتی «دستگاههای ایدئولوژیک دولت»^{۱۸} هستند. بدین معنا که به تربیت و تولید افرادی می پردازند که دارای ارزشها و ایدئولوژی مناسب برای پاسخگویی به نیازهای تقسیم کار اجتماعی در جامعه باشند (به نقل از اپل، ۱۹۹۵، ص ۸۳). از این منظر، برنامه درسی پنهان به حفظ قشر بندی اجتماعی، سیاسی و اقتصادی و به ویژه قشر بندی نژادی، جنسیتی و طبقاتی کمک می نماید (پاینار، ۱۹۹۶، ص ۲۴۹). به عبارت دیگر، نظام های سیاسی تلاش می کنند تا از طریق

1-Educational Credential

2- Technical Value

3- Normative Value

4- Hidden Curriculum

5- Critical Pedagogy

6- Micheal Apple

7- Henry Gironx

8- Sharp

9- Hegemony

10- Pinar

11- Freire

12- Aronwitz

13- Oakes

14- Shapiro

15- Shor

16- Weis

17- Evident

18- Ideological State Apparatus



جامعه پذیری سیاسی و انتقادی و به صورت ضمنی و تدریجی، هنجارها، نگرش ها و رفتارهای مورد نظر را انتقال دهند و منش و شخصیت افراد جامعه را مطابق با ساختارهای خود پرورش دهند (گاتمن^۱، ۱۹۸۹، ص ۴۲-۴۱). از نظر اسلتری^۲ (۱۹۹۵، ص ۴۰) محافظه کاران به دنبال ارائه و آموزش انواعی از سوادهای فرهنگی هستند که فراگیران را آگاه و توانا سازد تا بتوانند وضع سیاسی موجود را حفظ کنند.

جمع بندی می توان گفت که دو رویکرد کلی درخصوص برنامه درسی پنهان وجود دارد که یک رویکرد مبتنی بر پارادایم انتقادی است، و رویکرد مقابل مبتنی بر کارکردگرایی است که ناظر به پارادایم پوزیتویستی است. به عبارت دیگر، نظریه افرادی مانند فیلیپ جکسون^۳ در پارادایم پوزیتویستی قابل تفسیر است. از نظر جکسون (۱۹۶۸) مدارس به دنبال پاسخگویی به نیازهایی هستند که منجر به داوم یک پدیده می شود. یعنی کارکرد آنها حفظ نظم اجتماعی موجود دارد. از این منظر دیدن نظم در واقعیت ها امری ارزشمند است نه دیدن تضادها. به عبارت دیگر، رویکرد کارکردگرایانه جکسون توجه به دستاوردهای مثبت برنامه درسی پنهان در جهت حفظ وضع موجود است. درحالیکه در پارادایم انتقادی برنامه درسی پنهان یک «کژکارکرد»^۴ است، چرا که وضع موجود ناعادلانه و نابرابر را تداوم می بخشد. لذا از طریق برنامه درسی پنهان نوعی اعمال پنهان سلطه صورت می گیرد. به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان "سامانه" القا و تحمیل ارزشهای معطوف به سلطه پذیری و معبر و محمل انتقال ارزش های مورد نیاز نظام سلطه است و نه لنگرگاه ثبات. مفهوم لنگرگاه ثبات و تحکیم نظم به وسیله برنامه درسی پنهان را جکسون (۱۹۸۳، ص ۶۰-۲۸) مطرح می کند. از دیدگاه پارادایم انتقادی، برنامه درسی پنهان «سامانه» تولید، ترویج و تحکیم آگاهی و دانش کاذب^۵ است که باید چگونگی آن برملا شود و یک سامانه تولید، ترویج و تحکیم آگاهی و دانش راستین^۶، آزادی بخش و رهایی آفرین جایگزین آن گردد. به عبارت دیگر، نقش برنامه درسی پنهان ارائه آگاهی های کاذب و دانش دروغین برای اعمال سلطه است و لذا باید آگاهی های راستین و صادق که دانش های انتقادی و انقلابی هستند، جایگزین آن شود. چرا که برنامه درسی پنهان نوعی مکانیزم پنهان و "نرم افزار" نظام سلطه برای به بند کشیدن «دربندیان» است و اساساً دارای دستاورد مثبت نمی باشد (مرزوقی^۷، ۲۰۱۵، ص ۷۷-۷۰).

از منظر پارادایم انتقادی و تحت تاثیر فلسفه مارکسیسم و گرایش های نومارکسیستی می توان گفت که از طریق برنامه درسی پنهان نوعی «اوغاگری تربیتی»، همراه سازی متریبان و نسل نو و وارد کردن آنها به بیراهه ای می

-
- 1- Gutman
 - 2- Slattery
 - 3- Philip Jackson
 - 4- Misfunction
 - 5- False Knowledge
 - 6- True Knowledge
 - 7-Marzooghi



باشد که مقصد آن نوعی حصار، زندان و بن بست است. یعنی کارکرد برنامه درسی پنهان نوعی «فریبکاری» است و نه روشنگری. بنابراین بایستی با اتکا به نوعی «پداگوژی مقاومت» چشم اندازی برای فراگیران فراهم نمود تا جامعه را براساس ارزشهای انقلابی مورد نقد قرار دهند و آنان را برانگیزاند تا نظام اقتصادی، سیاسی و اجتماعی جایگزینی را تصور و ترسیم نمایند و فرآیندهای تحقق آن را نیز مشخص سازند (لینچ، ۱۹۹۲، ص ۳۹)، و در عین حال برابری، عدالت و حق انتخاب را برای آنان ایجاد نموده و ابزاری برای ارتقا و ایجاد عدالت اجتماعی باشند (اسلیتری، ۱۹۹۵، ص ۱۹۵-۱۹۴).

در جمع بندی این مبحث باید گفت که اساساً مفهوم «برنامه درسی پنهان» یک ره آورد مفهومی و علمی متأثر از پارادایم انتقادی و آنهم تحت تاثیر فلسفه مارکسیسم کلاسیک و نومارکسیت ها می باشد و کاربرد این مفهوم نیز بایستی با در نظر گرفتن مقولات و اصول پارادایم انتقادی و فلسفه مارکسیسم صورت گیرد. به عبارت دیگر، کاربرد و استعمال عمومی و تسامح آمیز مفهوم برنامه درسی پنهان در هر بافت یا زمینه اجتماعی دیگری بدون در نظر گرفتن پارادایم و فلسفه مذکور، امرچندان دقیق و مقبولی نمی باشد، موضوعی که متاسفانه در کاربرد این مفهوم چندان مورد توجه قرار نمی گیرد. مضافاً، مفاهیمی همچون برنامه درسی پنهان و برنامه درسی ضمنی نیز اگرچه دارای وجوه مشترکی می باشند و در موارد فراوانی به صورت هم معنا و یا قریب المعنا به کار برده می شوند، اما دارای تفاوت‌های عمده‌ای هستند که به هیچ وجه نمی توان آن ها را در یک معنا به کار برد (مرزوقی، ۲۰۱۵، ص ۷۶).

مفهوم و مطالعات برنامه درسی پنهان در ایران

در دهه های اخیر در محافل و انتشارات علمی داخلی حوزه مطالعات برنامه درسی، مفهوم برنامه درسی مورد توجه محققان و مراکز علمی و دانشگاهی قرار گرفته است. در این رابطه همایش مستقلی نیز تحت عنوان «همایش استانی برنامه درسی پنهان» در شهر کرد (۱۳۸۶) برگزار شده است. بررسی ها همچنین نشان میدهد که دست کم هفت عنوان کتاب در رابطه با این موضوع تحت عناوین برنامه درسی پنهان (حسین اسکندری، ۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان (میتزادوانلو، ۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان (قاسم حاجی قاسمی، ۱۳۸۹)، برنامه درسی پنهان (سعید صفایی موحد، ۱۳۹۲)، برنامه درسی پنهان و بازده های عاطفی یادگیری (فاطمه بین فر و حسن ملکی، ۱۳۹۳)، انواع برنامه درسی با تاکید بر برنامه درسی پنهان (سعید شیخی، ۱۳۹۴) و برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان (کرامت اله، فرامرزی، ۱۳۹۴) نیز منتشر شده است که حکایت از اهتمام محققان و مولفان به مطالعه پیرامون مقوله برنامه درسی پنهان دارد.

به علاوه، چندین رساله دکتری نیز در خصوص مقوله برنامه درسی پنهان نگاشته شده است. رساله های دکتری



سعیدی رضوانی (۱۳۸۰) درباره بارهای ارزشی ناخواسته نامطلوب دروس بینش اسلامی، علیخانی (۱۳۸۳) درباره پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان)، محیط اجتماعی مدارس متوسطه، مهram (۱۳۸۴) پیرامون ارزشیابی برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی و بیان فر (۱۳۸۸) درباره اثر برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، از جمله این مواردند.

هچنین برخی از محققان و اساتید دانشگاههای ایران نیز درباره مفهوم برنامه درسی پنهان دیدگاههایی را مطرح نموده‌اند. مهرمحمدی (۱۳۸۱) برنامه درسی پنهان را آموخته‌های تصریح نشده مندرج در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی می‌داند. وی بین برنامه درسی پوچ و پنهان تفاوت قائل می‌شود و معتقد است که برنامه درسی پوچ به دو نوع برنامه درسی پوچ پنهان و آشکار تقسیم می‌شوند. از نظر نوروز زاده (۱۳۸۵) برنامه درسی بعد غیرقابل پیش بینی یادگیری می‌باشد. سعیدی رضوانی (۱۳۸۶) آثار ناخواسته برنامه‌های آشکار که معلم و برنامه ریز قصد نکرده‌اند را برنامه درسی پنهان معرفی می‌کند. از نظر طالب زاده و فتحی (۱۳۸۲). برنامه درسی پنهان آن دسته از فعالیت‌ها و نتایج آموزشی در مدرسه هستند که به طور آشکار در برنامه‌های درسی قید نشده‌اند. اسکندری (۱۳۸۶) معتقد است که برنامه درسی پنهان آشکار است و پیش روی ماست و برنامه قصد شده نداریم، چون برنامه قصد نشده نوعی بی‌برنامگی است و اصولاً نمی‌تواند برنامه باشد.

در جمع بندی کلی پیرامون طرح مباحث و انجام پژوهش‌های برنامه درسی پنهان در ایران باید گفت که فرایند طرح و توسعه مفهوم برنامه درسی پنهان عمدتاً جنبه بازتولید، بازگویی و نوعی تاسی به دیدگاه صاحب‌نظران غربی و اغلب بدون نوآوری یا طرح دیدگاههای بدیع و جدید می‌باشد. به علاوه، رویکردهای تالیفاتی و تحقیقاتی در ایران نشان می‌دهد که مباحث و دیدگاههای مطرح شده عمدتاً بدون توجه به استلزامات و زمینه‌های فلسفی مبتنی بر پارادایم انتقادی به عنوان کلان نظریه مبدع و مروج مقوله برنامه درسی پنهان بوده است. به عبارت دیگر، روند مذکور دلالت و حکایت نظام مندی در خصوص اعتنا به پارادایم انتقادی به عنوان مبنای فلسفی برنامه درسی پنهان نداشته است. به علاوه، یکی از مهمترین ایرادات نسبت به مواضع مطرح شده در کتب، رساله‌ها و اظهارنظرها، عدم توجه به تفاوت‌های اساسی بین برنامه درسی پنهان و ضمنی است (مرزوقی، ۲۰۱۵). امری که به طور واضحی به عنوان یک خلط جدی موضوعات به ویژه در رساله‌های دکتری مشهود می‌باشد. به هر حال امید می‌رود که در ادامه تحقیقات و توسعه مفهومی برنامه درسی پنهان شاهد نوآوری و ابداعات نظری جدیدی درباره بسط این مفهوم در محافل و مجامع علمی داخلی توأم با درک عمیق و دقیق‌تر از آن باشیم.



The Meaning and Scope of Philosophy of Hidden Curriculum

Rahmatallah. Marzoghi¹

Fahimeh. Keshavarzi²

Abstract: Hidden curriculum is a type of curriculum which has attracted a lot of interest from the researchers and experts in the field of curriculum studies. And there is a widespread theoretical debates about its approaches, theories and dimension. But less attention has been paid to the issues and philosophical assumptions. This article will attempt to study general definitions, concepts, dimensions and variety of hidden curriculum approaches and its philosophical backgrounds. In addition, the conceptual development and research on the hidden curriculum in the scientific and research works of Iranian scholars will be considered. The overall conclusion is that the concept of "hidden curriculum philosophy" can be studied at the first in the critical paradigm, and then in the post-modern paradigm. Furthermore, academic achievements and practical knowledge in the field of philosophical foundations in this article will be used in research topics about hidden curriculum.

Keywords: Hidden Curriculum, Hidden Curriculum philosophy, Critical Paradigm, Post-modern paradigm.

منابع:

- ۱- اسکندری، حسین (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان، نشر نسیم
- ۲- ایمان، محمد تقی (۱۳۸۸)، مبانی پارادایمی روش های کمی و کیفی تحقیق در علوم انسانی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- ۳- ایمان، محمد تقی (۱۳۹۱)، فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
- ۴- بیان فر، فاطمه (۱۳۸۸)، تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس در دوره راهنمایی تحصیلی بر بازده های عاطفی، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی
- ۵- بیان فر، فاطمه و ملکی، حسن (۱۳۹۳)، برنامه درسی پنهان و بازده های عاطفی یادگیری، انتشارات آبیژ
- ۶- حاجی قاسمی (۱۳۸۹)، برنامه درسی پنهان
- ۷- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰)، تبیین برنامه درسی پنهان درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثر بخشی دینی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران
- ۸- شیخی، سعید (۱۳۹۴)، انواع برنامه درسی با تاکید بر برنامه درسی پنهان
- ۹- علیخانی، محمد حسین (۱۳۸۳)، بررسی پیامدهای قصد نشده محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس

1- Associate Prof. of Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: marzoghi@rose.shirazu.ac.ir.

2- PhD Student in Curriculum Studies at Shiraz University, Shiraz, Iran. Fahimehkeshavarz@yahoo.com



- ۱۰- فرامرزی، کرامت (۱۳۹۴)، برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
- ۱۱- مرزوقی، رحمت اله (۱۳۸۳)، نظریه ها، روش ها و برنامه درسی تربیت سیاسی: همراه با مطالعه موردی ایران، انتشارات مشکوه، شیراز
- ۱۲- مهرا، بهروز (۱۳۸۴)، ارزشیابی برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی، رساله دکتری، دانشگاه شیراز
- ۱۳- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)، برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی
- ۱۴- دوانلو، میترا (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان
- ۱۵- صفایی موحد، سعید، حسینی مقدم، ابوالفضل و باوفا، داوود (۱۳۹۲)، انتشارات جهاد دانشگاهی، دانشگاه خوارزمی

- 16- Ahola,S.(2000).Hidden Curriculum in higher education: something to fear for or comply to? Paper presented at the innovation in higher education 2000 confence.
- 17- Althusser,I.(1971).Lenin and philosophy and other essays.(Trans.B. Brewer).New York: Monthiy Review press.
- 18- Apple,M.(1995).Education and power Second education.Routledge, New York and London
- 19- Atherton,J.S.(2002).Learning and teaching.tacit Knowledge and implicit learning.http://www. Atherton.commau/Kam.htm.
- 20- Ausbrooks,R.(2000).what is School hidden Curriculum teaching your child? From http://www Darentigteens.Com/Curriculum shtml
- 21- Bruner,J.(1996). the Culture of education.Harvard University press.
- 22- Collins,R.(1975).conflict Sociology towards an explanatory science. New York: Academic press.
- 23- Eisner,E.(1979). The educational imagination:on the design and evaluation of school Programs. New York Macmillan.
- 24- Fay,B.(1987).Critical social Science: Liberation and its Limits.Ithaca, New York: Cornell up.
- 25- Freire,P.(1970).Pedagogy of the Oppressed.New York:Seabury.
- 26- Giroux,H.(1983).Theory and resistance in eduation.Mas achusetts: Berging and Garvey Publisher,INC
- 27- Gutman,A.(1989).Democratic education,Princeton University press. Princeton, New jersey.
- 28- Harding,S.(1986).The science question in feminism,Ithaca,Ny:Connell University press.
- 29- Jackson,P.(1968).Life in Classrooms.New York: Holt,Rinehart in winstion, INC.
- 30- Lynch,K.(1989).the hidden curriculum:Reproduction in education,an appraisal.The falmer press,London and Newyork.
- 31- Martin,J.(1984).Bring women into educational thought.Educational Theory,34(4),341-354



- 32- Morrow,R.A. and D.D. Brown (994).Critical theory and methodology, Oaks,CA:P227sage
- 33- Marzooghi,R.(2015).Curriculum Sciences.Avaenoor Publication,Iran.
- 34- Neuman,W.L.(1997).Social research methods.qualitative and quantitative approaches.London: Allyn and Bacon.
- 35- Pinar,W.F.et.al (1996).Understanding Curriculum.peter lang publishing, INC. Newyork.
- 36- Saltery,P.(2006).Curriculum development in the postmodern era.Second edition.Garland publishing,INC Newyork and London
- 37- Synder,B.R.(1970).The hidden curriculum. From [http://en.wikipedia. Org/ wiki/the hidden curriculum](http://en.wikipedia.org/wiki/the_hidden_curriculum).
- 38- Vallance,E.(1983).The hidden curriculuman interpretation of lantage of Justification in nineteenth century education.In GironX,H.and purple,D.The hidden curriculum and moral education.Mc Cutchan publishing Corporaton.