



Sociology of Hidden Curriculum

Alireza Moradi¹

Received: Apr. 30, 2016; Accepted: Jun. 17, 2017

Extended Abstract

This paper reviews the concept of hidden curriculum in the sociological theories with the aim to explain the sociological aspects of the formation of hidden curriculum. The main question concentrates on the theoretical approaches in which hidden curriculum is explained sociologically. For this purpose qualitative research methodology was applied. The relevant data include various sociological concepts and theories of hidden curriculum collected by the documentary method. The study showed that a set of rules, procedures, relationships and social structure of education have decisive role in the formation of hidden curriculum. A hidden curriculum reinforces the existing inequalities among learners (based on their social classes or statuses). There is, in fact, a balance between the learner's "knowledge receptions" with their "inequality proportion". The hidden curriculum studies are from different major sociological theories such as Functionalism, Marxism and critical theory, symbolic internationalism and feminism. According to the functionalist perspective, a hidden curriculum has a social function because it transmits social values. Marxists and critical thinkers correlate this between hidden curriculum and the totality of social structure. They depict that curriculum prepares learners for the exploitation in the work markets. Symbolic internationalism rejects absolute hegemony of hidden curriculum on education and looks to the socialization as a result of interaction between learner and instructor. Feminism theory also considers hidden curriculum as a vehicle which legitimates gender stereotypes.

Keywords: hidden curriculum, critical theory, socialization, unequal education.

1. PhD in Sociology

✉ Ali298@gmail.com



Iran Cultural Research

Vol. 10
No. 2
Summer 2017

Introduction

This article contains some parts which explain how sociological theory meets hidden curriculum. At first there is an introduction, presentation of the problem and some methodological remarks that portray the framework of the study. This part describes how sociology has informed education about different aspects such as its role on the transition of social heritage, and its decisive function on the social division of work. Sociologists always emphasized the role of education on the socialization process. For me who has served as an expert in the central curriculum system of higher education of Iran, it was a question about how sociology analyzes the curriculum as a social phenomenon. I was looking for a theoretical perspective which reinforced me to organize disorder experimental facts. Curriculum is a bridge among the knowledge and society. It is important to know how sociological theory clarifies curriculum and by which concepts or variables illustrate curriculum's failure or succession aptly.

Curricula alongside their concerned knowledge present extra messages to the students. Critical studies in education have shown that the educational institutes and their curricula not only did not improve social progress but also reproduce various inequalities despite what they claim. In fact, educational system and its curricula may act as an injustice agent. So what is the problem? Formal curriculum runs in training centers for given educational goals but it penetrates the social milieu and hidden curriculum will be born as a result. The main question of this study is about the ways on which sociological theory explains ideological messages of the hidden curriculum. It wants to explain the relationship between "the learning" and "social structure of education".

Purpose

This study concentrates on those theoretical approaches in which hidden curriculum is explained sociologically. For this, of course, it was important to analyze influential social factors on the hidden curriculum and recognize how society influences curricula. The purpose of this article is to study how theoretical approaches in sociology treats the hidden curriculum and what is their perception about it.

There are considerable resources about hidden curriculum in educational sciences but rarely are the sources paid attention by sociological conception. However, different studies dealt with the hidden curriculum. These studies concentrate on various aspects of the problem as follows:

- Those which explain various aspects of the hidden curriculum including:
- Hidden curriculum as the result of education. Jackson (1968)., Dreeben, R. (1968)., Benson & Snyder (1971)
- Hidden curriculum as the educational contexts (Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976)., Getzels, J.W. (1974).
- Hidden curriculum as the educational process. Schwab, J. (1971). Gordon, D.(1981).
- Those studies which disagree with the point that curriculum is too powerful. These sources believe that hidden curriculum is not as dangerous as some researchers described. Lakomski, G. (1988). Vallance, E. (1991)

In Iran the main approach of the studies concentrates to recognize different dimensions of the hidden curricula as well. Review of the mentioned studies indicate that Iranian attempts were directed to indicate how hidden curriculum emerges rather than conceptualization or theoretical explanations.

Methodology

This study tried to analysis how sociological theory may meet with the different elements of hidden curricula. For this purpose, it has applied qualitative research methodology. The relevant data include various sociological concepts and theories of hidden curriculum collected by the documentary method. It is a fact that master sociologists never applied hidden curriculum as a sociological term but they may use similar concepts. At first it was discussed various sense of the term is discussed and then every specific element is contemplated in the perspective of sociological theories. This article uses qualitative research methodology which is capable of obtaining the meaning of different elements of hidden curricula. It has focused on theoretical concepts in every approach to know how the contexts and consequences of different social structures of education were addressed.

Findings and Results

This study recognized three sets of factors that help to form hidden curricula including:

- Sociological variations of the learners' population.
- Conflictual goals of the curricula.
- Social structure of the class/training center

The study showed that a set of rules, procedures, social interactions and social structures of education have significant role in the formation of hidden curricula. The curriculum transforms into the hidden curriculum due to the social inequalities among the students. A hidden curriculum is strengthened by existing inequalities among learners (based on their social classes or statuses). There is, in fact, a balance between the learner's "knowledge receptions" with their "inequality proportion".

The hidden curriculum was studied from different major sociological theories such as Functionalism, Marxism and Critical theory, Symbolic Internationalism and Feminism. According to the functionalist perspective a hidden curriculum has a social function because it transmits social values. For them, in fact, curriculum is a tool by which social norms are delivered to the students. So a hidden curriculum has a positive role which prepares students for their future social roles.

Marxists and critical thinkers correlate between hidden curriculum and the totality of social structure. They depict that curriculum prepares learners for the exploitation in the work markets. They unfold that hidden curriculum plays role as a social device to control people. Both Functionalists as well as Marxists emphasized on the role of hidden curricula on the greater society but the first view supported it and the latter criticized it. Symbolic Internationalism rejects absolute hegemony of hidden curriculum on education and looks to the socialization as a result of interaction between learner and instructor. For them, students not only are not raw material to be simply formed, but also their social interactions brought



Iran Cultural Research

Abstract

about hidden curriculum as a consciousness request. Feminism theory also considers hidden curriculum as a vehicle which legitimates gender stereotypes. In sum, there is a common point that the hidden curriculum involves a socialization function in the all theoretical approaches.

Research value

This study draws a sociological picture of hidden curriculum that helps to explore on the nature of social interactions in educational spheres.



Iran Cultural Research

Vol. 10
No. 2
Summer 2017

Bibliography

- Abbott, P., & Wallace, C. (1997). *An introduction to sociology: Feminist perspectives*. London: Rutledge.
- Abrahamian, Y. (1997). Estebdād-e Šarqi; Barresi-ye Iran dar asr-e Qājār [Oriental despotism: The case of Qajar Iran]. In: *Maqālāti dar Jāme'ešenāsi-ye Siyāsi-ye Iran* [International Journal of Middle East Studies] (S. Torabi Farsani, Trans.), Tehran, Iran: Širāze. (Original work published in 1974)
- Ahmadi, B. (1997). *Xāterāt-e zolmat: Darbāre-ye Se andišgar-e maktab-e Frankfort: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno* [Darkness memories: About Three thinkers of the Frankfort School: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno]. Tehran, Iran: Markaz.
- Althusser, L. (2009). *Ideology va sāz-o-barghā-ye ideologic-e dowlat* [Ideology and ideological apparatuses] (R. Sadr Ara, Trans.). Tehran, Iran: Češme. (Original work published in 1984)
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Boostrom, R. (2010). Hidden curriculum. In: C. Kridel, (Ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*, California: SAGE Publications Inc. doi: 10.4135/9781412958806
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne Groves, M. (2005). *Unequal chances: Family background and economic success*. New York: Rusel Sage Foundation.
- Conerton, P. (Ed.). (2006). *Jāme'ešenāsi-ye enteqādi* [Critical sociology: Selected reading] (H. Chavoshian, Trans.). Tehran, Iran: Axtarān. (Original work published in 1976)
- Dale, R., Esland, G., & MacDonald, M. (1976). *Schooling and capitalism: A sociological reader*. London: Rutledge & kegan Paul.
- Damla Kently, F. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Massachusetts: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Ferge, Z. (2009). Āmuzeš va parvareš [Education]. In: T. Bottomor, V. G. Kiernan & Miliband, R. (Eds.). *Farhangnāme-ye Andiše-ye Marxisti* [Marxist thoughts] (A. Masoom Beigi, Trans.), Tehran, Iran: Našr-e Bāztābnegār. (Original work published in 1983).
- Fine, B. (1388). Botvāregi-ye kālāyi [Commodity fetishism]. In T. B. Bottomore, et al. (Eds). A dictionary of Marxist thought (A. Ma'sum Beigi, Trans.). Tehran, Iran: Bāztāb-e Negār. (Original work published 1983)
- Gegas, V. (2000). Socialization. In: E. F. Borgatta, & R. J. V. Montgomery. *Encyclopedia of Sociology*, USA: Macmillan Reference.



Iran Cultural Research

Abstract



- Getzels, J. W. (1974). *Socialization and education: A note on discontinuities*. Teachers College Record, 76-218-225.
- Giroux, H. A. (1979). Toward a new sociology of curriculum. *Educational Leadership*, 248-252.
- Gordon, D. (1981). The immorality of the hidden curriculum. *Journal of Moral Education*, 10(1), 3-8. doi: 10.1080/0305724800100101
- Harding, S. G. (Ed.). (1987). *Feminism and methodology: Social science issues*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hargreaves, A. (1978). The significance of classroom coping strategies. In: L. Barton, & R. Meighan, (Eds.). *Sociological Interpretation of Schooling and Classrooms: A reappraisal*. Driffield; Nafferton.
- Hickox, M. (1982). The marxist sociology of education, a critique. *The British Journal of sociology*, 33, 563-578.
- Holt, J. (1969). *How children fail* (Classics in child development). London: Pitman.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Keramati, E., Mahram, B., Shabani Varaki, B., & Mehrmohammadi, M. (2013). *Bāzi-ye dānāyi: Nazariye-ye zaminei-ye barnāme-ye darsi-ye penhān dar nezām-e āmuzeš-e āliye Iran* [Game of knowledge: Grounded theory of hidden curricula in Iranian higher education]. *Journal of Motāle'āt-e Barnāme-ye Darsi-ye Āmuzeš-e Āli/Curriculum Studies*, 3(7), 85-110.
- Lakomski, G. (1988). Witches, weather gods and phlogiston: The demise of the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 451-463. doi: 10.1080/03626784.1988.11076052
- Lukacs, G. (1998). *Tārix va āgāhi-ye tabaqāti* [History and class consciousness: Studies in marxist dialectics] (M. J. Pouyandeh, Trans.). Tehran, Iran: Tajrobe. (Original work published in 1971)
- Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. London: The Flamer Press.
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Mohammadimehr, M. (2013). *Barnāme-ye darsi-ye penhān va naqš-e ān dar āmuzeš-e āli* [The hidden curriculum and its role on higher education]. *Journal of Motāle'āt-e Āmuzešinamā/Educational Studies*, 1(2), 5-10.
- Mosalanejad, L., Parandavar, N., & Rezaei, E. (2014). Tajrobe-ye dānešjuyān dar zamine-ye barnāme-ye darsi-ye penhān: Yek motāle'e-ye keyfi [Student's experiences about the hidden curriculum: A qualitative study]. *Journal of Dānešgāh-e Olum Pezeški-ye Rafsanjan/Rafsanjan University of Medical Sciences*, 13(2), 111-124.
- Nozari, H. A. (2005). *Nazariye-ye enteqādi-ye maktab-e Frankfort dar olum-e ensāni va ejtemā'i* [The critical theory of Frankfort school in the social and human sciences]. Tehran, Iran: Āgah.
- Provenzo, Jr., & Eugene, F. (2009). Hidden and null curriculum. In *Encyclopedia of The Social and Cultural Foundations of Education*, California: Published by Sage.

Safaei Movahed, S., & Bavafa, D. (2013). Avāmel-e šekldahande-ye barnāme-ye darsi-ye penhān dar āmuzesh-e āli-ye Iran: Yek mardomnegāri-ye xodnegašt [How hidden curriculum is shaped in Iranian higher education: An auto ethnographic study]. *Journal of Motāle'at-e Barnāme-ye Darsi-ye Āmuzesh-e Āli/Curriculum Studies* (J.C.S.), 3(7), 30-53.

Safaei Movahed, S., & Bavafa, D. (2013). Be suy-e farānazariyei digar barāye šenāxt-e barnāme-ye darsi-ye penhān [Toward another meta theory for understanding hidden curriculum]. *Journal of Pažuheš dar Barnāmerizi-ye Darsi/Research in Curriculum Planning*, 2(10), 75-95.

Schwab, J. (1971). *The practical: A language for curriculum*. *School Review*, 78, 1-24. doi: 10.1080/00220272.2013.809152

Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.

Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Knopf.

Spender, D. (1987). Education: The patriarchal paradigm and the response to feminism. In M. Arnot, & G. Weiner, (Eds.). *Gender and The Politics of Schooling* (pp. 143-154), London: Hutchinson.

Spender, D. (1990). *Man made language* (2nd ed.). London: Routledge.

Vallance, E. (1991). The hidden curriculum. In A. Lewy (Ed.), *International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press.

Wern, D. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.

Yates (2010). Curriculum and critical theory. In: P. L. Peterson, E. L. Baker, & B. McGaw, (Eds). *International Encyclopedia of Education*, Elsevier LTD.

Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: New directions in the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

Zerilli, S. (2007). Socialization. In G. Ritzer, (Ed.). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing Ltd.



Iran Cultural Research

Abstract



جامعه‌شناسی برنامه‌های درسی پنهان

علیرضا مرادی^۱

پذیرش: ۱۳۹۶/۰۲/۲۷ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۲۷

چکیده

برنامه‌های درسی علاوه بر داشتن تخصصی خود، پیام‌های ضمنی‌ای را درباره ارزش‌ها، نگرش‌ها، و قواعد رفتاری به فرآگیران منتقل می‌کنند که بر کردار و تلقی‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارد. مقاله حاضر، به بررسی این مستمله می‌پردازد که «هریک از نظریه‌ها یا چشم‌اندازهای نظری جامعه‌شناسی، برنامه پنهان درسی را چگونه تبیین می‌کند؟» بر این اساس، هدف این پژوهش، بررسی مفهوم برنامه درسی پنهان و مرور تعریف‌ها و ماهیت آن در چشم‌انداز نظریه‌های گوناگون جامعه‌شناسی و شناسایی جنبه‌های اجتماعی شکل‌گیری برنامه‌های پنهان است. مقاله حاضر، پژوهشی کیفی در حوزه جامعه‌شناسی آموزش است که در آن مفاهیم و نظریه‌های مختلف مرتبط با برنامه درسی پنهان با استفاده از روش استنادی، گردآوری و تحلیل شده‌اند. چارچوب نظری این مقاله مبتنی بر دیدگاه‌های انتقادی در آموزش است و نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که کردارهای ذی‌نفعان آموزش، روال‌ها، قوانین، کنش‌های متقابل، و ساختارهای اجتماعی در شکل‌گیری برنامه‌های درسی پنهان، نقش جدی‌ای ایفا می‌کنند. همچنین نتایج این بررسی مشخص کرد که طرفداران کارکرده‌گرایی، برنامه درسی پنهان را بهدلیل انتقال ارزش‌های اجتماعی، دارای ضرورتی کارکردی می‌دانند. مارکسیست‌ها و طرفداران نظریه انتقادی، میان برنامه‌های درسی پنهان و ساختار کلی اجتماعی، رابطه معناداری درنظر گرفته و نقش برنامه را عبارت از آماده‌سازی فرآگیران برای استثمار شدن در بازارهای کار معرفی می‌کنند. نظریه کش متقابل اجتماعی به سلطه بی‌چون و چرای برنامه درسی پنهان معتقد نیست و امر جامعه‌پذیری را محصول تعامل «فرآگیر» و «علم» می‌داند. نظریه‌های فمینیستی نیز برنامه پنهان را عاملی برای مسروعیت‌بخشی به کلیشه‌های جنسیتی میان دانش‌آموزان دختر و پسر معرفی می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی پنهان، نظریه انتقادی، نابرابری آموزشی، جامعه‌پذیری، نظریه جامعه‌شناسی.

سفر اکتشافی حقیقی، رفتن به مکان‌های جدید نیست، بلکه دیگرگونه نگریستن است.

مارسل پروست

زمانی آتنوئی گیدنر گفته بود «آن‌هایی که در انتظار یک نیوتن در علوم اجتماعی هستند، نه تنها منتظر قطاری هستند که نخواهد آمد، بلکه کلاً در ایستگاه اشتباہی ایستاده‌اند» (گیدنر، ۱۹۷۶ به نقل از: زیرو، ۱۹۷۹). بحث گیدنر در نقد پوزیتیویسم حاکم بر علوم اجتماعی، تا حد زیادی در مورد علم و علمی بودن برنامه درسی نیز صادق است. سمت وسی این نقد، معطوف به این است که «آیا برنامه درسی، امری پوزیتیو است که بر آن قوانین عمومی حاکم است؟» به عبارت دیگر، «آیا رفتار آموزشی آدمیان (یاددهنده‌یادگیرنده) پیش‌بینی‌پذیر است؟» «آیا واقعیت‌های آموزشی که برنامه درسی خود را متناسب با آن‌ها تنظیم می‌کند – مانند اشیاء – از پیش ثبت شده‌اند و تابع نظمی قابل کشف هستند؟» به نظر می‌رسد برنامه درسی در چارچوب اثبات‌گرایی، قابل توضیح نیست. در این حالت این پرسشن مطرح می‌شود که «چگونه باید برنامه درسی را به عنوان یک امر اجتماعی، بررسی، شناسایی، و تجزیه و تحلیل کرد؟»، این پرسشی است که در حیطه جامعه‌شناسی آموزش، قابل بررسی هستند. بررسی نهاد آموزش از جنبه‌های گوناگونی مورد توجه جامعه‌شناسی بوده است. تمرکز بر نقش این نهاد در انتقال میراث اجتماعی، نقش آموزش در تقسیم اجتماعی کار، سازوکارهای جامعه‌پذیری افراد، و... برخی از محورهای کلی این گونه بررسی‌ها هستند. درواقع، انجام مطالعات متعدد تجربی و نظری درباره معنا، ماهیت، چگونگی، و ابعاد مختلف آموزش، توانسته است نقش اساسی جامعه‌شناسی آموزش را به عنوان یک حوزه حیاتی در مطالعات اجتماعی، تشییت کند؛ به گونه‌ای که امروزه سهم این حوزه از دانش در فهم ما از ساختارهای اجتماعی، بر کسی پوشیده نیست. یکی از این ابعاد مهم و مرتبط با آموزش که جامعه‌شناسان همواره از جنبه‌های مختلف به آن توجه کرده‌اند، جامعه‌پذیری است.^۲ فرایند



فصلنامه علمی-پژوهشی

۳۲

دوره دهم
شماره ۲
تابستان ۱۳۹۶

1. Giroux

۲. جامعه‌شناسان، اصطلاح جامعه‌پذیری را در ابتدا برای پاسخ‌گیری به پرسش هابزی در مورد چگونگی امکان‌پذیری نظم اجتماعی نزد اینای پسر (که غیراجتماعی و خودپرس است)، به کار برده‌اند. چنین درکی، جامعه‌پذیری را به عنوان مجرای نقل و انتقال طبیعت انسان به درون نوعی همزیستی دسته‌جمعی معرفی می‌کرد. این دیدگاه توضیح می‌داد که چگونه یک موجود منفرد به تدریج از سرشت طبیعی خود خارج و در راستای تبدیل شدن به یک حیوان اجتماعی، دچار دگرگونی می‌شود. بعدها، این درک خام کار گذاشته شد و جامعه‌پذیری به عنوان روند درونی کردن مؤلفه‌های فرهنگی‌اجتماعی «خود» در نظر گرفته شد. تعریف اخیر از جامعه‌پذیری، یعنی درونی کردن ساختار اجتماعی، به جامعه‌شناسان کمک می‌کند که تبدیل نوع بشر به «انسان» (در برابر حیوان) را توضیح دهند (زیلیلی، ۴۵۶۶، ۲۰۰۷).



جامعه‌پذیری در متدالوی ترین معنا عبارت است از «فرایند کنش و واکنشی که فرد از طریق آن، قادر می‌شود هنجارها، ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها، و ویژگی‌های زبانی گروه خود را به دست آورد».^۱ شخصیت و خود فردی، در مسیر کسب این عناصر فرهنگی شکل می‌گیرد (جگاس، ۲۰۰۰، ۲۸۵۵). جامعه‌پذیری یکی از کارکردهای نهاد آموزش است که افراد جامعه از طریق آن، هنجارها، نگرش‌ها، و منش‌های اجتماعی را درونی می‌کنند. این هنجارها طیف وسیعی از انگیزش‌های رفتاری را دربر می‌گیرد که به‌گونه‌ای پنهان یا آشکار به فرد منتقل می‌شود. بخش آشکار جامعه‌پذیری مربوط به آن دسته از دستاوردهایی است که در قالب یادگیری «دانش» (مانند فیزیک، شیمی، فلسفه و...) و رفتار (مانند ادب، سخت‌کوشی و...) نمایان می‌شود و بخش غیرآشکار جامعه‌پذیری، در بردارنده ایستارها، تلقی‌ها و نگرش‌هایی است که به‌طور آگاهانه در برنامه درسی پیش‌بینی نشده‌اند، اما به‌گونه‌ای ناملموس آموخته می‌شوند (مانند پذیرش بی‌چون و چرا برتی جنسیتی، تقدیرگرایی، و...).

بررسی برنامه‌های درسی در چارچوب تحلیل انتقادی ساختار دانش و آموزش، همواره موردنظر جامعه‌شناسان بوده است. براساس دریافتهای مبتنی بر عقل سليم، آموزش و دانش، پدیده‌هایی عقلانی درنظر گرفته می‌شوند، اما تحلیلهای انتقادی دانش، این نکته را نقد کرده و فهم متدالو از کارکرد دانش را نفی کرده‌اند. براساس این تحلیل‌ها، برنامه‌های درسی، ارائه‌دهنده نوعی از جامعه‌پذیری هستند که چندان شناخته‌شده نبوده و شناخت این فرایند به روش اثباتی، امکان‌پذیر نیست. رویکرد غیراثباتی به برنامه درسی، مدعی است که برنامه درسی باید به مثابه یک «متن» درنظر گرفته شود؛ متنی (برنامه درسی) که توسط فرستنده، طراحی و تولید شده و از طریق یک میانجی (علم‌آموزشگاه) برای گیرنده (مخاطب‌فراگیر) فرستاده می‌شود. برای اینکه گیرنده بتواند به معنای نهان در برنامه درسی پی برده و حتی از آن مهمنمتر، بتواند دقیقاً همان معنای موردنظر فرستنده را دریافت کند، باید با نحوه رمزگذاری برنامه درسی در مرحله تولید، آشنا باشد، در غیر این صورت، امکان رمزگشایی از وی سلب شده و احتمالاً معنای متعارض، متضاد، انحرافی و... برداشت خواهد کرد. به‌این‌ترتیب، معنی برنامه درسی برای فراغیران، وابسته به تفسیر آن‌ها است و چنین تفسیری آشکارا برآمده از افق انتظارات خوانندگان متن است. تفسیر فراغیران از معنای برنامه درسی، خاستگاهی به‌ظاهر پنهانی دارد. بازشناسی ماهیت جامعه‌شناسخی برنامه درسی پنهان و تأمل در کارکردهای اجتماعی این برنامه‌ها از میان مفاهیم نظری جامعه‌شناسخی، یکی از ضرورت‌هایی است که باید به آن توجه شود. چنین ضرورتی صرف نظر از الزام‌های علمی

آن، دست کم از جنبه کاربردی و بهویژه برای جامعه ایران، فراهم کننده زمینه های گسترش تعلیم و تربیت انتقادی، شناخت گره گاه های ارتباط میان تعدادی از دوگانه ها همچون رابطه دانش / جامعه، صنعت / بازار کار، و علم / فناوری است. این گونه بازشناسی ها برای هرگونه رویکردی در ارزشیابی کیفی نظام ها و نهادهای آموزشی، سودمند خواهد بود.

با وجود اینکه چندین دهه از عمر جامعه شناسی آموزش می گذرد، اما تاکنون به مفهوم سازی جامعه شناسانه از برنامه های پنهان درسی به عنوان یکی از بحث های بسیار مهم (که اتفاقاً ماهیتی کاملاً جامعه شناختی دارد) بسیار کم توجهی شده است. مسئله فراروی بررسی حاضر، این است که چگونه می توان براساس رویکردهای مختلف جامعه شناختی، یک چارچوب نظری منسجم برای توضیح برنامه پنهان درسی ارائه داد.

قدرت ساختاری برنامه درسی پنهان، پیام های ایدئولوژیکی این برنامه ها، نقش جهت دهنده برنامه های پنهان به کنش های متقابل میان «علم مان / استادان» با «شاگردان / دانشجویان» و چرایی و چگونگی پنهان بودن برنامه، از جمله مسائلی هستند که در این مقاله، بررسی شده اند. پرسش های این پژوهش معطوف به تبیین رابطه میان «چیستی و چگونگی یادگیری» با «ساختار اجتماعی آموزش» (همراه با تأملی درباره جامعه ایرانی) است. این مقاله از نظر روش شناختی، یک پژوهش کیفی است که در آن، داده ها به شیوه اسنادی گردآوری شده اند. چارچوب نظری این مقاله دیدگاه های انتقادی در آموزش است که از یک سو ماهیت برنامه های پنهان درسی و تأثیر آن ها بر فرآگیران، از منظر مفهوم جامعه پذیری را بررسی می کند و از سوی دیگر، به تجزیه و تحلیل این برنامه ها، به عنوان باز تولید فرهنگی - اجتماعی می پردازد.



۱. پیشینه پژوهش

در مطالعات انتقادی آموزش بر این نکته تأکید شده است که مؤسسه های آموزشی و برنامه های درسی آنها در پس بازنمایی های به ظاهر مشروع و قانونی خود، دارای عملکردهایی هستند که نیاز به تأمل دارند. کارکرد آموزش، همواره با ایده های پیشرفت، دموکراسی، برابری، اخلاق انسانی، انتقال میراث اجتماعی، و کسب مهارت و توانمندی علمی توصیف شده است، اما مطالعات جامعه شناختی برنامه های درسی پنهان نشان می دهند که مدارس، مؤسسه های آموزشی و برنامه های درسی، به طور تلویحی حامل نوعی نابرابری و بی عدالتی هستند.

رویکردهای انتقادی در جامعه شناسی آموزش، به دنبال شناسایی ماهیت و نیز چگونگی شکل گیری این برنامه ها هستند. یکی از نکات مهم در مورد برنامه درسی پنهان، چنان که اریک



مارگولیس^۱ (۲۰۰۱) اشاره می‌کند، مشخص کردن این نکته است که در برنامه‌های پنهان، وجه «برنامه» ای بیشتر مورد توجه است یا وجه «پنهان» بودن آن‌ها. وی اشاره می‌کند که برای بسیاری از کسانی که به برنامه درسی پنهان توجه می‌کنند، بررسی «برنامه» مهم‌تر از جنبه «پنهان» بودن آن است. به‌این ترتیب باید دید آیا در پنهان بودن این نوع برنامه‌ها، رمز و رازی نهفته است که باید از آن رمزگشایی شود؟ آیا پنهان بودن، امر خطرناکی است که باید کشف و بر ملا شود؟ آیا پنهان بودن، ویژگی کیفی و ذاتی برنامه‌ها است که می‌توان با نگرش مثبت به آن نگریست؟ آیا برنامه پنهان، یک م屁股 است یا یک امکان؟ آیا بازشناسی برنامه پنهان و ادغام یا یکپارچه کردن آن با برنامه درسی رسمی، مسئله‌ای به نام «برنامه درسی پنهان» را برطرف خواهد کرد؟

همه این پرسش‌ها ناظر بر این است که در فرایند آموزش، یادگیری‌هایی اتفاق می‌افتد که موردنظر برنامه‌ریزان آموزشی نبوده و فراگیران، آن‌ها را به طور ضمنی و تلویحی فرامی‌گیرند. این نکته که چنین یادگیری‌هایی مثبت یا منفی تلقی می‌شوند نیز محل بحث و تأمل است. بر این اساس، پژوهشگران مختلف از ابعاد گوناگونی به مطالعه برنامه درسی پنهان در نظام آموزشی پرداخته‌اند که پژوهش‌های آنان در چند گروه قابل بررسی است.

گروه نخست، پژوهش‌هایی هستند که ابعاد و جنبه‌های گوناگون برنامه درسی را توضیح می‌دهند. هدف عمده این تحقیقات، معرفی ابعاد نهفته و ناشناخته برنامه پنهان، در مقایسه با برنامه آشکار و رسمی است. پژوهش‌های مختلف، برنامه پنهان را در یکی از حوزه‌های سه‌گانه زیر جست‌وجو کرده‌اند: ۱. برنامه پنهان، به عنوان نتیجه آموزش: (فیلیپ جکسن^۲؛ درین^۳؛ ۱۹۶۸؛ اشنایدر^۴؛ ۱۹۷۱)؛ ۲. برنامه پنهان، حاصل زمینه‌های آموزش: (باولز و گینتیس^۵؛ درین^۶؛ ۱۹۷۶؛ گتلر^۷؛ ۲۰۰۵؛ و ۳. برنامه پنهان، به عنوان فرایند آموزش: براساس این نگرش، برنامه درسی درنتیجه شیوه‌های تدریس یا در مسیر انتقال پیام‌های آموزشی، تغییر ماهیت می‌دهد (شواب^۸؛ ۱۹۶۲؛ گوردون^۹؛ ۱۹۸۱).

گروه دوم، پژوهش‌هایی هستند که اعتبار و ارزش بحث درباره برنامه‌های پنهان را زیر سؤال برده‌اند.

1. Eric Margolis
2. Philip Jackson
3. Dreeben
4. Snyder
5. Bowles and Gintis
6. Getzels
7. Schwab
8. Gordon

آنان در این مورد که برنامه درسی پنهان تا این حد خطرناک و خزندۀ توصیف می‌شود، تردید کرده و گزارش‌های موجود را مُشتی تعبیرهای کیفی می‌دانند (لاكامسکی^۱، ۱۹۸۸؛ ولانس^۲، ۱۹۹۱).

در ایران، بخش عمده بررسی‌های مربوط به برنامه درسی پنهان، ناظر بر شناسایی نقاط بروز این برنامه‌ها (محمدی‌مهر، ۱۳۹۲)؛ بررسی پیشینه پژوهشی مربوط به این مفهوم، چیستی، ابعاد و سطوح گوناگون آن (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲ الف)؛ بررسی چالش‌های متعدد چنین برنامه‌هایی از بعد علمی، اجتماعی، و تربیتی برای دانشجویان (مصلی‌نژاد و دیگران، ۱۳۹۳)؛ معرفی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران اعم از انعطاف برنامه درسی، آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب استادان، انعطاف شیوه ارزشیابی، طرح پایان‌نامه یا رساله، پرنگ‌تر شدن حضور نهادهای سیاسی در دانشگاه، تنوع قومی و طبقاتی، اختلاط جنسیتی، گفتمان علم‌اندوزی، جایگاه متفاوت رشته‌های دانشگاهی، و پایگاه اجتماعی مؤسسه‌های مختلف آموزش عالی (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲ ب) بوده است.

کرامتی و همکارانش (۱۳۹۲) در مقاله «بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران»، تلاش کرده‌اند با توجه به نظام تمرکزگرای برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران، ارزش‌ها و نگرش‌های پنهان و نانوشته مؤثر بر طراحی و اجرای برنامه‌های درسی آموزش عالی کشور را شناسایی کنند. این پژوهشگران بر این نظرند که پدیده محوری در نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان آموزش عالی، پدیده‌ای با عنوان «بازی دانایی» است که در مقابل حقیقت دانش آکادمیک قرار دارد.

مروری بر بررسی‌های انجام‌شده، نشان‌دهنده توجه به شناسایی چگونگی ظهور برنامه‌های پنهان است. به این ترتیب، مطالعه مشخصی که به مفهوم‌سازی برنامه پنهان در چارچوب نظریه‌های عمدۀ جامعه‌شناسی پردازد، انجام نشده است.

۲. هدف پژوهش

این پژوهش در پی بررسی چگونگی رویارویی رویکردهای نظری عمدۀ جامعه‌شناسی با مسئله برنامه پنهان درسی است؛ تلقی این دیدگاه‌ها از برنامه پنهان درسی چیست؟ از نظر آن‌ها برنامه پنهان درسی چه پیامدهایی دارد؟ بدیهی است که بزرگان جامعه‌شناسی به طور مستقیم، اصطلاح برنامه پنهان را به کار نبرده‌اند، ولی ممکن است از مفاهیم هم‌تراز یا مشابه آن استفاده کرده باشند.





مقاله حاضر درصد است، جنبه‌های جامعه‌شناسختی برنامه‌های درسی پنهان و نقش عوامل اجتماعی را در شکل‌گیری این‌گونه برنامه‌ها بررسی کند. به این منظور، مفهوم و معنای برنامه درسی پنهان در چشم‌انداز نظریه‌های جامعه‌شناسی گوناگون مطالعه شده است. آشکار است که برخی حوزه‌های تفکر جامعه‌شناسختی، الزاماً نظریه منسجمی حتی در مورد آموزش، به‌ویژه برنامه درسی، ارائه نکرده‌اند، اما این بررسی تلاش کرده است با تشریح کلیات هریک از نظریه‌های اصلی جامعه‌شناسی و بحث درباره مفاهیم بنیادی موجود در دستگاه فکری آن‌ها، به توضیح مواضع احتمالی هر دیدگاه پرداخته و نوع رویکرد آن‌ها را درباره برنامه‌های پنهان، استخراج کند.

۲. مفهوم برنامه پنهان

برنامه درسی پنهان^۱ که در فارسی با واژگانی مانند «پنهان»^۲، «مستتر و مضمر»^۳، «نانوشته»^۴، «پیش‌بینی نشده»^۵، «نهان و غیرمشهود»^۶، «نامرئی»^۷، «بررسی نشده»^۸، «پوشیده»^۹ و... از آن یاد یاد شده است، دارای دلالت‌های گوناگونی است. این مفهوم، تا حدی گنگ و نامعین است و درواقع، تعریف موردن توافقی از آن وجود ندارد. جامعه‌شناسان، این اصطلاح را عمده‌تاً برای توصیف ویژگی‌های گوناگون فرایند آموزش به کار می‌برند. آن‌ها در صدد نشان دادن یک نظام غیررسمی در محیط آموزشی هستند. این نظام غیررسمی، موجب یادگیری‌هایی در فرآیند رسانی شود که موردنظر نظام آموزشی نیست. براساس دیدگاه روبرت بوستروم^{۱۰} (۲۰۱۰، ۴۴۰-۴۳۹)، بررسی‌های مربوط به برنامه درسی پنهان، تاکنون در دو مسیر متفاوت انجام شده‌اند. برنامه درسی پنهان در کاربرد نخست، به آن دسته از یادگیری‌هایی اطلاق شده است که از سوی معلم/آموزشگاه، برنامه‌ریزی شده نبوده‌اند. در این کاربرد، به آنچه قصد آموزش دادن آن نبوده و به‌ویژه آموزش‌دهندگان از آن آگاهی نداشته‌اند، برنامه درسی پنهان گفته می‌شود. فیلیپ جکسن در کتاب «زندگی در کلاس‌های درس» (۱۹۶۸) به این دریافت از برنامه درسی پنهان توجه کرده

1. hidden curriculum
2. latent
3. implicit
4. unwritten
5. unpredicted
6. intangible
7. unvisible
8. unstudied
9. covert
10. Robert Boostrom

است. مسیر دیگری از مطالعات مربوط به برنامه درسی پنهان، متمرکز بر گونه‌ای دانش است که فرآگیران باید به دست آورند، اما به دست نمی‌آورند، زیرا در برنامه درسی رسمی پیش‌بینی نشده است. بن‌سون اشنایدر در سال ۱۹۷۰ به این معنا از برنامه درسی پنهان اشاره کرد.

توجه به برنامه‌های پنهان به فیلیپ جکسن نسبت داده شده است. براساس برخی دیدگاه‌ها، نخستین بار فیلیپ جکسن موضوع برنامه درسی پنهان را مطرح و بررسی کرده است. او در کتاب «زندگی در کلاس‌های درس» به این مسئله پرداخته است که کارکرد مدارس، چیزی بیش از انتقال ساده دانش از یک نسل به نسل دیگر است. براساس نظر جکسن، «انتظارات ضمنی یا غیررسمی» سبب ایجاد برنامه پنهان می‌شوند (پروونزو^۱، ۲۰۰۹، ۳۹۵). از نظر جکسن، ما باید آموزش را به عنوان فرایند جامعه‌پذیری درنظر بگیریم؛ فرایندی که نه تنها با ارزش‌ها و هنجارها بلکه با دانشی درآمیخته است که به لحاظ اجتماعی، تأیید شده است (به نظر جکسن، مفاهیمی که اعتبار دانش را می‌سازند، بر ساخته‌هایی اجتماعی هستند). بر این اساس، دانش هم به عنوان یک بر ساخته اجتماعی و هم به عنوان مسیری که در آن فرایند آموزش و یادگیری به گونه‌ای اجتماعی انجام می‌شوند، نیازمند تأمل و بررسی است. بعدها پیترمک لارن^۲ با تکیه بر کار جکسن، برنامه پنهان را را به عنوان «خرجی ناخواسته فرایند آموزش» معرفی کرد. استثنای آرونویتز^۳ و هنری ژیرو بر این نظر بودند که پیام‌های تلویحی در ساختارهای اجتماعی مدارس وجود دارند. برنشتاین اشنایدر^۴ معتقد بود، در حالی که معلمان، وظایف رسمی را دیکته می‌کنند، فرآگیران، این آموزش‌ها و خواسته‌ها را مطابق با نیازهای خودشان تفسیر می‌کنند. درنتیجه، احتمالاً اهداف و نیازهای برنامه رسمی، باز تعریف شده و یک برنامه جایگزین ساخته می‌شود (پروونزو، ۲۰۰۹، ۳۹۴-۳۹۳).

واضح است که «یادگیری»، مهم‌ترین خروجی موردنظر نظام‌های آموزشی است، اما اینکه به چه نوع یادگیری ای دست یابیم، تا حدودی از کنترل ما خارج است. نکته مسئله برانگیز این است که یادگیری‌های حاصل از آموزش، الزاماً همیشه در زمرة دستاوردهای از پیش‌هدف گذاری شده نیستند. روابط و مناسبات حاکم بر محیط آموزشی، حامل پیام‌های ضمنی ای هستند که به فرآگیر منقول می‌شوند. به این معنا، ساخت اجتماعی کلاس و ساختار اجتماعی دانشگاه/ مدرسه، نقش قابل توجهی در جهت‌دهی به یادگیری دارند. ساختار اجتماعی آموزشگاه، زمینه ساز هم‌نشینی عوامل گوناگون یادگیری است و در نتیجه برهم‌کش

1. Provenzo, J. R.

2. Peter McLaren

3. Stanly Aronowitz

4. Snyder, B. R.



این عوامل، نوع خاصی از یادگیری‌های پیش‌بینی نشده اتفاق می‌افتد. این نوع یادگیری‌ها در برنامه رسمی، تعبیه‌نشده بوده‌اند و قابل کنترل هم نیستند، اما در فراغیر، ایجاد می‌شوند. برنامه پنهان از منظری دیگر می‌تواند حاصل رویارویی برنامه رسمی با ساخت اجتماعی محیط آموزشی قلمداد شود. لینچ^۱ (۱۹۸۹) بر این نظر است که مدارس، دارای دو جنبه «عام‌گرا» و «خاص‌گرا» هستند که محیطی نابرابر را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. اگرچه برخی از این جنبه‌ها، مانند سرفصل‌ها، جدول‌ها، و برنامه زمانی و روال‌های امتحان، قابل مشاهده هستند (از نظر او، این‌ها وجهه عام‌گرا به شمار می‌آیند)، ولی برخی از آن‌ها، مانند فعالیت‌های اجتماعی و نظام‌های پاداش، امور پنهانی هستند که به عنوان وجهه پنهان در نظر گرفته می‌شوند. به عبارت دیگر، شاید بتوان برنامه‌های درسی پنهان را عارضه جانبی آموزش تلقی کرد. برنامه درسی پنهان، اگرچه نانوشته است، ولی همگان آن را احساس می‌کنند. این برنامه، مهر و امضای هیچ مقام صلاحیت‌داری را با خود ندارد، ولی دانشگاه/مدرسه آن را اجرا می‌کنند. به عبارتی، «برنامه درسی در سایه» نیز شکل می‌گیرد و سایه به سایه برنامه درسی رسمی، اجرا می‌شود. بر این اساس، برنامه درسی پنهان، بر توضیح و تبیین این نکته متمرکز می‌شود که چگونه فراغیران برنامه درسی نانوشته را تجربه می‌کنند.

از دهه ۱۹۸۰ به بعد، برنامه درسی پنهان، به عنوان مفهومی برای توضیح نابرابری‌های اجتماعی، به کار رفت. همچنان‌که بوستروم (پروونزو، ۲۰۰۹، ۴۴۰) تأکید می‌کند، در ادراک فیلیپ جکسن از برنامه درسی پنهان، پاسخ موافق یا مخالف فراغیر به برنامه درسی پنهان و فرهنگ حاکم بر محیط آموزش - هر چه که بود - یک امر ناخواسته در نظر گرفته می‌شد، یعنی معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی در یادگیری‌های ضمنی فراغیران، قصد عمدى و از پیش تعیین شده‌ای نداشتند. اما بعد‌ها به این نکته توجه و تأکید شد که برنامه درسی پنهان، یک برنامه کار پنهانی نیز هست. در این دیدگاه، برنامه درسی پنهان به عنوان مجموعه‌ای از روال‌های چاره‌اندیشانه عمدى تلقی شد که با هدف دستیابی به نتایج معین اعمال می‌شود. اندیشمندانی مانند جین آینون^۲، مایکل اپل^۳، و هنری ژیرو، برنامه درسی پنهان را ابزاری می‌دانند که گروه‌های مسلط، آن را به گونه‌ای حساب شده به کار می‌گیرند تا منافع اجتماعی آن‌ها را حفظ کنند. آن‌ها نشان دادند که برنامه درسی و رویکرد گزینشی آن، به ویژه در ساختار خاصی که ارائه می‌شود، بستر کاملاً آماده‌ای است که دانش را با ایدئولوژی آمیخته سازد.

1. Kathleen Lynch

2. Jean Anyon

3. Michael Apple

۴. عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان

۱-۴. تنوع جامعه‌شناسی فراگیران

یک برنامه درسی رسمی معین، به گروهی معین از فراگیران عرضه نمی‌شود. فراگیران برنامه‌های درسی از نقطه نظر زبانی، قومیتی، جنسیت، طبقه اجتماعی، بهره‌هشی و... با یکدیگر متفاوت هستند. وجود این ناهمگونی، رفتارهای ورودی فراگیران را در سه حوزه نیازها، علائق، و مهارت‌ها، متفاوت می‌کند. درین^۱ (۱۹۶۸) بر این نظر است که دانش‌آموزان/دانشجویان با پس‌زمینه‌های متفاوتی وارد محیط آموزشی می‌شوند، اما در آنجا با هنجرهای تقریباً یکسانی روبرو می‌شوند. آموزشگاه به آنان می‌آموزد که عامتر و کلی‌تر فکر کنند و استقلال داشته باشند. موقیت و دستیابی به پیشرفت، یک اصل همگانی خواهد بود. همچنین آن‌ها یاد می‌گیرند که همه مسائل، با یک دستورکار پیش نخواهد رفت. همسویی با جامعه صنعتی مدرن، نیازمند مهارت‌هایی از این دست است.

۲-۴. اهداف و انتظارات متعارض برنامه‌های درسی

ماهیت روابط متقابل بین نهاد آموزش و جامعه می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری برنامه‌های پنهان باشد. برنامه‌های درسی، نقش هویت‌بخشی در نظامهای آموزشی دارند. از یک دیدگاه کارکردگرایانه، تعامل میان نهادهای اقتصاد، سیاست، خانواده، و دین با آموزش، ضرورت دارد. هرگاه نهاد آموزش در برابر سایر نهادها، کارکرد متناسبی نداشته باشد، دچار بحران خواهد بود. بحرانی بودن نهاد آموزش تا آنجا که به برنامه‌های درسی مربوط است، می‌تواند ناشی از مسائلی مانند دخالت‌های ایدئولوژیک، اهداف متعارض، بومی بودن، واپس‌ماندگی علمی، و به‌روز بودن باشد. در چنین موقعیت‌هایی، برنامه‌های درسی، توان همسویی با نیازهای سایر نهادها را نداشته و سوءکارکرد برنامه درسی، نظام آموزش را دچار کژکارکردی می‌کند. وجود سوءکارکرد در برنامه درسی از چشم فراگیران، پنهان نخواهد ماند. آن‌ها با برنامه‌ای سروکار دارند که به نیازها و منافع فرد/جامعه پاسخ نمی‌گوید و به فراگیران در رویارویی با واقعیت سخت و استوار کمک نمی‌کند؛ بنابراین، فراگیران به‌دلیل راهبردها و فنونی هستند که به آن‌ها در عبور موفق از سد برنامه درسی کمک کند. این‌گونه است که برنامه‌های متعارض و غیرواقعی، سبب ایجاد برنامه‌های پنهان می‌شوند.

۳-۴. ساخت اجتماعی کلاس / آموزشگاه

برنامه درسی پنهان، ساخته و پرداخته واقعیت‌های آموزشی است و تحلیل چگونگی شکل‌گیری آن، مستلزم شناخت فرایندی است که در اثر تصادم و تعامل عوامل فراوانی همچون ماهیت برنامه



فصلنامه علمی - پژوهشی

۴.

دوره دهم

شماره ۲

تابستان ۱۳۹۶



رسمی، ویژگی‌های فرآگیران، ساختار اقتصادی اجتماعی جامعه، فرهنگ سازمانی دانشگاه/ مدرسه (محیط آموزشی مشارکت‌جو: بوروکراتیک، هرج و مرچ طلب، سیاسی و...)، پارادایم تربیتی حاکم بر محیط آموزشی (استاد محور/ شاگرد محور، معلم به عنوان سازمان دهنده/ انتقال دهنده دانش، یادگیری به عنوان محصول/ فرایند آموزش، فرآگیر به عنوان متقاضی فعال/ منفعل دانش) و بالاخره ساختار سازمانی (تشکیلات سازمانی، فرایندهای آموزشی، قوانین و مقررات، تقویم زمانی آموزشگاه) و... روی می‌دهد. نتیجه برهمنش این امور، بروز و ایجاد برنامه درسی پنهان است. در این معنا، برنامه پنهان، عبارت از کیفیتی است که به نظر می‌رسد ویژگی‌های آن، از ویژگی‌های عناصر تشکیل‌دهنده‌اش مستقل است. به‌هرحال، عوامل زمینه‌ای یادشده، به‌طور مؤثری، بر فرایندهای یادهای- یادگیری تأثیرگذار هستند و در نهایت، بروز دادهای آموزشی از این فرایندها تأثیر می‌پذیرند. به‌این‌ترتیب، ساخت اجتماعی محیط آموزشی، نقش مهمی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دارد. به‌طور طبیعی، برنامه درسی رسمی/ مصوب و سازمان‌های آموزشی به‌دبیال ایجاد یادگیری در فرآگیران هستند، اما شکل‌گیری برنامه درسی پنهان یا چگونگی جامعه‌پذیری فرآگیران، بستگی تام به نحوه برهمنش عناصر موجود در فضای آموزش دارد. دیوید رن^۱، (۵۹۳) فهرستی از عواملی را که جنبه‌های نمادین فضای مدرسه فراهم کرده و در روند جامعه‌پذیری نقش دارند، به‌شرح زیر تهیه کرده است:

۱. قوانین، آداب، آیین‌ها، و فعالیت‌های روزمره در مدرسه؛ رقابت‌های درون-بین‌مدرسه‌ای، مسابقات و شوراهای دانش آموزی؛ گردهمایی‌ها، محافل، سخنرانی‌ها و مراسم یا فعالیت‌های پایان سال/ نیمسال تحصیلی؛ آرمان، شعار، نشان، و لوگوی مدرسه؛ بازدیدها و سفرهای علمی- تاریخی؛ انتخاب دانش آموز/ دانشجوی بر جسته به‌دلیل رفتار، نمره‌ها، و سایر پیشرفت‌ها.
۲. تحلیل استاد؛ استناد در دسترس دانش آموزان شامل؛ کتاب سال، روزنامه مدرسه، دست‌نامه، و تقویم مدرسه؛ استناد در دسترس کارکنان دانشکده/ مدرسه شامل؛ دست‌نامه‌ها، اطلاعیه‌ها، بیانیه مأموریت، خبرنامه‌ها، و گزارش‌های مرتبط با طرح‌های خدماتی مدرسه.

۵. نظریه‌های جامعه‌شناسی برنامه درسی پنهان

تفکیک و دسته‌بندی رویکردهای متفاوت در بررسی و تحلیل برنامه‌های درسی پنهان، تنها ناظر بر تمایزهای آن‌ها است، اما تحمیل مرزبندی‌های غیرضروری به فروکاسته شدن ماهیت یک دیدگاه منجر می‌شود. چه سه دیدگاه‌های مختلف از برخی جنبه‌ها با یکدیگر همپوشانی داشته باشند.

۱-۵. دیدگاه کارکردگرایانه و برنامه درسی پنهان

این چشم انداز، به سهم مدارس در حفظ نظم اجتماعی، توجه کرده است. مدرسه، حامل و رساننده هنجارهایی است که شاگردان را برای ایفای نقش در جامعه آماده می کند؛ بنابراین، برنامه درسی پنهان، وسیله‌ای است برای انتقال ارزش‌ها و هنجارهایی که باید میان همگان مشترک باشند. هرگاه چنین ارزش‌هایی به طور ناخودآگاه در افراد اجتماع درونی شوند، جامعه به وفاق ارزشی، یکپارچگی، وجود جمعی، و احساس تعلق دست می‌یابد. به این ترتیب، برنامه درسی پنهان، در چشم انداز کارکردن گرایانه، دربردارنده بار مثبتی است که از ضرورت کارکردی برخوردار است. امیل دورکیم در «آموزش اخلاق» (۱۹۶۱ به نقل از: داملا کنتلی، ۲۰۰۹) می‌نویسد:

نظامامی کلی از قواعد در مدرسه وجود دارد که رفتار کودک را از پیش، تعیین می‌کند. او باید به گونه‌ای منظم به کلاس بیاید. در زمانی معین و با رفتاری مناسب وارد کلاس شود. وضع کلاس را نباید بهم بریزد. باید درس‌هایش را یاد بگیرد و تکالیفش را انجام دهد. همه این وظایف را باید به خوبی و درستی انجام دهد؛ بنابراین، وظایف زیادی وجود دارند که کودک باید بر دوش بکشد. همه این‌ها با هم، انضباط مدرسه را می‌سازند. از طریق تمرین نظم در مدرسه است که می‌توانیم روح نظم و تربیت را به کودک القا کنیم.

در این نقل قول، به طور مستقیم به برنامه درسی پنهان، اشاره نشده است، اما آشکار است که آنچه درواقع، موردنظر دورکیم است، همان برنامه پنهان است، زیرا بنا به نظر دورکیم، آموزشگاه، چیزهایی بیشتر از محتوای متون درسی را به فرآگیران منتقل کرده است که احتمالاً آنها را بتوان دستورالعمل های رفتاری نامید. به این ترتیب، در چشم انداز دورکیمی، یکی از کارکردهای مهم آموزشگاه و نظام آموزشی این است که به فرآگیر کمک می کند تا با دیگران به طور هماهنگ عمل کند. براساس این دیدگاه، نقش بخش پنهان برنامه های درسی، ایجاد نظم، توازن، و تعادل اجتماعی است. دیدگاه دورکیم از این جنبه مورد انتقاد قرار می گیرد که در مفروضات وی، ارزش های منتقل شده از سوی آموزشگاه به فرآگیر، «ارزش های جامعه» تلقی می شوند. او به این نکته توجه نمی کند که این ارزش ها همیشه ارزش های اجتماعی موردنظر جامعه نیستند، بلکه ممکن است ارزش های گوهای صاحب قدرت و ذی نفوذ در جامعه باشند.

درین (۱۹۶۸) نیز بر این نظر است که هنگامی که فرآیند را با پس زمینه‌های خانوادگی متفاوت در آموزشگاه حضور می‌یابند، با هنجارهای یکدستی رو به رو می‌شوند که آن‌ها را برای زندگی در فضاهای عمومی آماده می‌کند. او این هنجارها را مواردی همچون استقلال، موفقیت، عالم‌گری، و

خاص‌گرایی ذکر می‌کند و معتقد است، فرآگیران باید علاوه‌بر موضوعات علمی، چنین ویژگی‌هایی را درونی کنند تا در جامعه صنعتی نوین، قادر به ایفای نقش باشند.

در مجموع، نگاه مثبت کارکردگرایان به برنامه درسی پنهان، به دلیل نقش پاری رسان این برنامه‌ها در کمک به انتقال ارزش‌های اجتماعی به فرآگیران است. پوشیدن لباس‌های یکسان در مدرسه، وقت شناسی و تنبیه افرادی که تأخیر کنند، پیروی از دستورالعمل‌های آموزشی، تشویق سخت‌کوشی و انجام تکالیف درسی، نمونه‌هایی از قالب‌ها و روش‌های انتقال این ارزش‌ها هستند.

دیدگاه کارکردگرایی درباره برنامه پنهان از جنبه‌های مختلفی ارزیابی و نقد شده است. آن‌ها روابط متقابل بین مدرسه و جامعه را بیش از حد، ساده فرض کرده‌اند. همچنین این تکرر، دانش‌آموزان را گیرندگانی منفعل، کنش‌پذیر، بی‌اراده، و پذیرنده در برابر پیام‌های برنامه درسی معرفی می‌کند. آن‌ها به نقش و اهمیت بالقوه برنامه درسی پنهان در حفاظت از نابرابری‌های طبقاتی و جنسیتی در جامعه اشاره‌ای نمی‌کنند (اسکلتون^۱، ۱۹۹۷، ۱۷۹).

۵-۲. دیدگاه مارکسیسم و برنامه درسی پنهان

مارکسیست‌ها منتقد جدی نقش نظام‌های آموزشی در جوامع هستند. آن‌ها برنامه درسی پنهان را بخشنی از ابعاد مقتدرانه ساختارهای آموزشی می‌دانند. ماهیت رتبه‌بندی ساختارها و فرایندهای تحصیلی، نظفه‌ها و انگاره‌های فرمانبری و سلسله‌مراتب را به فرآگیران منتقل می‌کند که برای آینده کارگران، کارگزاران، کارکنان و بوروکرات‌ها لازم است. بهزعم آنان، کارکرد اصلی و آشکار مدارس، همواره شاگردپروری، نظم‌بخشی، کنترل، مربیدپروری، مهار کردن و... بوده است که در آموزش‌های سنتی، آشکارا اعلام می‌شدند، اما به تدریج این جنبه‌ها در پس یک ایدئولوژی آموزشی که مدعی وجود برابری آموزشی و تکیه بر شایسته‌سالاری است، پنهان شده‌اند. آن‌ها در این زمینه با کارکردگرایانی که نظام‌های گوناگون ارزشیابی آموزشی را عرصه‌ای برای سنجش شایستگی‌های آدمیان تلقی می‌کنند، نه تنها همسویی ندارند، بلکه این گونه آزمون‌های آموزشی را عامل نابرابری‌هایی می‌دانند که در جامعه سرمایه‌داری استمرار می‌یابند. در تمام محیط‌های آموزشی، چنین وانمود می‌شود که آزمون‌ها برای همه داوطلبان، به‌طور یکسان اجرا می‌شوند و سطح دانش فرآگیران را به گونه‌ای منصفانه می‌سنجند، اما درواقع، ادعای آن‌ها، تظاهری واهی بیش نیست. واقعیت این است که فرزندان خانواده‌های فروودست از شانس برابری برخوردار نیستند و فرآگیران با پیشینه‌های قوی‌تر، موقعیت بهتری دارند. از دید مارکسیست‌ها، شایسته‌سالاری آموزشی یک جعل غیرواقعی در محیط‌های آموزشی است. به این ترتیب، در نگاه مارکسیستی،



نقشه آغاز تحلیل برنامه درسی پنهان، تأکید و توجه به ماهیت سیاسی آموزش است و پرسش آغازین تحلیل این برنامه‌ها، این است که برای منافع کدام افراد، گروه‌ها یا طبقه‌های اجتماعی، طراحی و تدوین می‌شوند.

مارکس نظریه منسجمی درباره آموزش ارائه نکرده است، اما در دستگاه فکری او، به اندازه کافی نشانگرهایی وجود دارد که برداشت و سمت و سوی نگرش وی را به آموزش، مشخص کند. در دیدگاه مارکسیستی مسائلی مانند تضمين از بین رفتن انحصارهای فرهنگی، از بین رفتن شکل‌های ممتاز طبقاتی تحصیلات، به هم آوردن شکاف تاریخی میان کار تئی و کار فکری و میان مفهوم و اجرا، تضمين شرایط شکوفایی همه‌سویه شخصیت، دگرگونی در نظام تقسیم کار اجتماعی از طریق یگانگی دوباره علم و تولید، و دگرگونی روابط درون‌گروهی مدرسه (تغییر جهت از رقابت‌جویی به همکاری و پشتیبانی) مورد توجه بوده است (زوزا، ۱۳۸۸، ۲۶-۲۴).

صاحب‌نظران مختلف در عرصه‌های گوناگون آموزشی در مورد این محورها، تأمل و تفکر کرده‌اند. یکی از مهم‌ترین رگه‌های تفکر مارکسی که در جامعه‌شناسی آموزش با نگرش مارکسیستی بسیار مورد توجه بوده است، برگرفته از این گفتار مشهور مارکس است که «عقاید طبقه حاکم در هر دورانی، عقاید حاکم هستند». درواقع، تحلیل‌های چپ‌گرایانه تا حد زیادی در صدد افشار این نکته بوده‌اند که آموزش، چگونه و تا چه اندازه در خدمت منافع قدرت بوده است.

لوبی آلتوسر^۱، یکی از اندیشمندان مارکسیست بود که به مسئله نابرابری آموزشی توجه کرد. او در کتاب «ایدئولوژی و سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت» (۱۳۸۸) این پرسش را مطرح کرده است که واپسین شرط تولید، بازتولید شرایط تولید است. این بازتولید باید بازتولید ابزار و همچنین بازتولید نیروی کار را دربر گیرد. برای بازتولید نیروی کار، فقط پرداخت دستمزد کافی نیست. توسعه نیروهای تولیدی، مستلزم بازتولید تخصص‌های گوناگون متناسب با ضرورت‌های تقسیم کار اجتماعی است. براساس نظر آلتوسر، نظام‌های آموزشی این بازتولید را انجام می‌دهند. این نظام‌ها به موازات بازتولید تخصص‌های لازم، به بازتولید فرمانبری از اصول نظم غالب (فرمانبری نیروی کار از ایدئولوژی غالب) نیز می‌پردازند^۲. او با تفکیک میان «دولت» به عنوان یک نیروی

1. Luis Althusser

۲. آلتوسر می‌نویسد: «در مدرسه چه باد می‌دهند؟ در مدرسه کم و بیش امکان تحصیلات عالیه وجود دارد، اما به هر روی، خواندن، نوشتن، و محاسبه کردن باد داده می‌شود، یعنی چند فن و بسیاری چیزهای دیگر از جمله فقره‌هایی (ابتدای یا عالیه) از «فرهنگ علمی» یا «ادبی» که بی‌واسطه در شغل‌های تولیدی کاربرد دارند (آموزش‌هایی برای کارگران، فناوران، مهندسان، و درنیاهیت، برای کارمندان بلندپایه و...؛ بنابراین، مدرسه، آموزشگاه «لیاقت») هاست. اما در کنار این یادگیری و هم‌مان با آموزش این فنون و علوم، بچه‌ها در مدرسه «قواعد» رفتار درست را نیز می‌گیرند؛ اصولی که هر عامل تقسیم کار، به تناسب جایگاهی که برای او در این فرایند تقسیم کار در نظر گرفته شده است، باید آن‌ها را رعایت کند. اصول اخلاقی، اصول مربوط به وجودان مدنی و شغلی. به



سرکوبگر (شامل هیئت دولت، ادارات، ارتش، پلیس، دادگاهها، زندانها، و...) و «سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولتی» (شامل تشکیلات دینی- مذهبی، آموزشی، خانواده، سازوکارها و امور فرهنگی، ادبی، هنری، و...)، نظامهای حقوقی، رویه‌های سیاسی، سندیکاهای احزاب، رسانه‌ها، و...) موفق به نوعی مفهوم‌سازی می‌شود که در آن، گروه نخست، عمدهاً با تکیه بر تحکم در فضای عمومی حضور دارند و گروه دوم، با تکیه بر روش مقاعده کردن در حیطه‌های خصوصی به فعالیت می‌پردازند (زوزا، ۱۳۸۸، ۳۶-۳۸). او استدلال می‌کرد که آموزش، به عنوان یکی از سازوبرگ‌های ایدئولوژیک، دانش آموزان را مقاعده می‌کند که نظام سرمایه‌داری، نظامی منصف است که در آن، هر کس زحمت بکشد، براساس میزان تلاشش، کامیاب خواهد شد. از نظر آلتوسر این باور همان «آگاهی کاذب» است که مارکس از آن سخن گفته بود. راههای درونی شدن این باور (آگاهی کاذب) در میان فراغیران، عبارتند از: ۱. دانش آموزان از طریق برنامه درسی پنهان، یاد می‌گیرند که نظم و ترتیب و دستورهایی را پیگیری کنند که آنان را برای حضور در بازارهای کار سرمایه‌سالارانه آماده می‌کند؛ ۲. برنامه آزمون‌پاداش حاکم بر نظامهای آموزشی، فراغیران را وادار می‌کند که حتی هنگامی که در مردم تحصیل خود، احساس بی‌حوصله‌گی، نارضایتی و بیزاری دارند نیز به سختی تلاش کنند؛ ۳. به زبان مارکسیستی، فراغیران، موجوداتی از خودبیگانه هستند. آن‌ها اغلب نمی‌توانند به این مسئله فکر کنند که آنچه می‌آموزند، چه کاربردی دارد. همین مسئله در دنیای کار و زمانی که پول، تنها مزیت و پاداش حاصل از کار است نیز اتفاق می‌افتد.

ساموئل باولز و هربرت گینتیس در اثر معروف خود با عنوان «تحصیل در آمریکای سرمایه‌داری» (۱۹۷۶) نشان داده‌اند که گروه‌های بانفوذ و طبقات حاکم، نظام آموزشی آمریکا را تولید و حفظ کرده‌اند. آنان در این کتاب، ایده سازگاری / توافق^۱ را مطرح کرده‌اند. این مفهوم، در صدد توضیح این نکته بود که بین «تولید» و «روابط اجتماعی حیات آموزشی» نوعی رابطه وجود دارد. آنان همچنین بر این نظر هستند که مدارس، نیروی کار اقتصاد را با مهارت‌ها، شخصیت‌ها، و نگرش‌های موردنیاز، آماده می‌کنند. آموزشگاه‌ها، دست‌اندرکار ایجاد سلطه‌پذیری، انقیاد و اطاعت نیروی کار هستند. براساس نظر آنان، ارزش‌ها و فرهنگ طبقات بالا و متوسط، از طریق زندگی آموزشی، چیرگی می‌یابد. دانش آموزان طبقه‌های فرودست در روند حاکمیت فرهنگ سایر طبقه‌ها، سرکوب می‌شوند. این یک کارکرد پنهان آموزش است. این کتاب

تعییر واضح‌تر، اصول احترام به تقسیم اجتماعی- فنی کار و درنهایت، اصول نظمی که طبقه سلطه‌گر برقرار کرده است. در مدرسه، خوب فرانسوی صحبت کردن و خوب نوشتن را نیز می‌آموزند که درواقع (برای سرمایه‌دارهای آینده و ملازمان آن‌ها) همان «خوب، دستور دادن» و (در شرایط آرمانی) با کارگران «خوب، حرف زدن» و... است» (آلتوسر، ۱۳۸۸، ۲۶).

1. correspondence thesis



در پی آن است که نشان دهد، برنامه درسی پنهان، نابرابری اجتماعی را بازتولید می‌کند، یعنی دقیقاً برخلاف این تصور رایج (که در قالب یک ایدئولوژی آموزشی برای همگان جا افتاده است) که تحصیل، به عنوان عاملی برای تحرک و اصلاح اجتماعی پنداشته می‌شود، درواقع، آموزش، عاملی برای استمرار شکاف‌های طبقاتی، معرفی می‌شود. برنامه درسی پنهان از طریق ایجاد نوعی همخوانی بین «ساختار آموزشی» با «نظام اقتصادی» عمل می‌کند. ماهیت کار و روابط اجتماعی، در آینه نظام‌های آموزشی جوامع سرمایه‌داری پرورش می‌یابد. در چنین بسترهای فراگیران، نظم‌های موجود را می‌پذیرند، آن‌ها در برنامه درسی، هیچ کنترل و دخالتی ندارند، و خشنودی درونی ناچیزی از کار به دست می‌آورند. این‌ها ویژگی‌های نظام‌های آموزش فعلی هستند و نکته قابل توجه این است که این مسائل با موقعیت آینده فراگیران در نیروی کار، تطابق دارد و یا بازتاب‌دهنده آن است. بر همین اساس، کارگران نیز بر کار خود کنترلی ندارند و خشنودی ناچیزی از کاری که انجام می‌دهند، به دست می‌آورند.

باولز و گینتیس در کتاب «شانس‌های نابرابر» (۲۰۰۵) با ارائه شواهد و داده‌های مختلف، نشان می‌دهند که خانواده‌هایی که دارای موقعیت‌های فرودستانه هستند، شانس کمتری برای کسب امنیت اقتصادی و تصاحب موقعیت‌های برتر دارند. این پژوهشگران می‌نویسند: «شایسته سالاری برای شهروندان جوامع دموکراتیک مدرن، دارای ارزش‌های زیادی است. این به آن معنا است که فرصت‌های برابر در آموزش و پیشرفت شغلی، باید این مسئله را تضمین کند که فرزند هر خانواده، یک شانس عادلانه برای موفقیت اقتصادی داشته باشد. از سوی دیگر، والدین نیز وظیفه و حق دارند که تلاش کنند تا برای فرزندانشان بهترین آینده اقتصادی امن را تأمین کنند. این دو مسئله، ممکن است متعارض به نظر برسند، ولی معمولاً یک ارتباط معنادار بین موفقیت اقتصادی والدین و فرزندان وجود دارد، زیرا بسیاری از والدین، تلاش می‌کنند موقعیت‌های مناسبی برای آینده فرزندانشان آماده کنند و فقط اقلیتی از خانواده‌ها هستند که موقعیت اقتصادی آن‌ها در مقایسه با فرزندانشان، برتر یا فروتر است؛ در مقابل، این گرایش قابل توجه نیز وجود دارد که معمولاً فرزندان خانواده‌های مستقر در لایه‌های پایین توزیع درآمد، موقعیت‌هایی با درآمدهای پایین خواهند یافت» (باولز و گینتیس، ۲۰۰۵، ۱).

جین آنیون^۱ (۱۹۸۰) در مقاله‌ای با عنوان «طبقه اجتماعی و برنامه درسی پنهان کار» یافته‌های یک بررسی انجام‌شده در پنج مدرسه را گزارش می‌دهد که چگونه کودکان متعلق به طبقه‌های اقتصادی متفاوت، انواع متفاوتی از آموزش را دریافت کرده‌اند. وی در این بررسی، دو مدرسه متعلق

1. Jane Anyon

به طبقه کارگری، یک مدرسه مربوط به دانش آموزان طبقه متوسط، یک مدرسه دانش آموزان طبقه متوسط بالا، و یک مدرسه نخبگان را با هم مقایسه کرده است. نتایج بدست آمده نشان می دهد که میان طبقه اجتماعی فراگیران، نوع آموزش دریافت شده در مدرسه، نوع کار، رابطه وجود دارد. آنیون مشاهده کرد که دانش آموزان مدرسه های فقیر، آماده بودند که کارگران فرمابنده ای شوند، حال آنکه فراگیران مدرسه های نجفه، این زمینه را داشتند که متفکر و رهبر شوند.

۵-۳ دیدگاه انتقادی و برنامه درسی پنهان

براساس نگرش های انتقادی، برنامه درسی به شکل موجود، عاملی برای «از خود بیگانگی» انسان به شمار می آید. در این دیدگاه، اعتقاد بر این است که در یک جامعه، گروه های مختلف اجتماعی از منافع متفاوتی برخوردار هستند. در چنین شرایطی، نظام آموزش نیز خواهان خواه بربنیان و ساختاری شکل می گیرد که در آن برخی گروه ها بیشتر از دیگران بهره مند می شوند. به بیان دیگر، مشکل اصلی را نباید در نظام آموزشی جستجو کرد، بلکه باید توجه خود را به ساختار نابرابر اقتصادی اجتماعی جامعه معطوف کنیم. هنگامی که نظام آموزشی به مصدق مشت نمونه خوار، از «ساختار نابرابر اجتماعی» پیروی کند، ناگزیر، اندازه پیشرفت و موفقیت شاگردان با توجه به پس زمینه های مختلف طبقاتی آنان، متفاوت خواهد بود. درواقع، تصور وجود نظام ارزشیابی آموزشی بر یک بنیان برابر، تنها یک اتوپیا است. آنچه در عمل اتفاق می افتد، این است که برخی دانش آموزان از یک تفوق نسبی آموزشی بهره مند هستند و برخی دیگر، در موقعیتی فروdest برای یادگیری قرار دارند. دانش آموزان برخاسته از خانواده های ثروتمند یا تحصیلکرده، معمولاً پایگاه و منزلتی شبیه یا حتی برتر از والدین خود کسب می کنند، ولی دانش آموزان متعلق به خانواده های فروdest، احتمالاً کامیابی های کمتری به دست می آورند و در شغل های سطح پایین تر جاگیر می شوند. مهم ترین نکته ای که در این چشم انداز بر آن پافشاری می شود، نقش وظیفه ای است که برنامه درسی پنهان در تداوم بخشیدن به نابرابری ها به عهده دارد.

براساس این دیدگاه، برنامه های رسمی، در بردارنده انگاشت هایی هستند که ناخواسته به شکل گیری و گسترش برنامه های پنهان دامن می زنند. بررسی های گوناگونی انجام شده است که تبیین رابطه تحصیل و طبقه در کانون تمرکز آن ها بوده است (دیل^۱ و دیگران، ۱۹۷۶؛ باولز و گیتنیس، ۱۹۷۶). این گونه پژوهش ها، برنامه درسی پنهان را عاملی برای پرورش و آماده سازی افراد مطیع و سلطه پذیر می دانند. اطاعت شاگردان از دستورهای معلمان و سلطه قوانین آموزشی، کودکان را به طور تدریجی آماده پذیرفتن سلسله مراتب موجود در بازار کار می کند. باولز و گیتنیس



در توضیح نقش آموزش در آماده کردن نیروی کار، اصطلاح «همانندی^۱» را به کار برده‌اند. براساس این اصل، بین «روابط اجتماعی زندگی تحصیلی» با «روابط اجتماعی تولید سرمایه‌داری» رابطه وجود دارد. آن‌ها میان این دو، قائل به نوعی «ساختار همخوان» هستند و بر این نظرند که روابط اجتماعی تحصیل، ضمیر شاگردان را برای روابط کار آماده می‌کند. وجود رابطه سلسله‌مراتبی میان معلم و شاگرد در محیط مدرسه در کنار تقسیمات ناشی از رتبه‌بندی و ارزشیابی‌های تحصیلی (نظام امتحانات)، زمینه‌ساز پذیرش سطوح گوناگون شغلی در ساختار مشاغل اجتماعی می‌شود (ژیرو، ۱۹۸۳، ۱۳۲، به نقل از: اسکلتون، ۱۹۹۷، ۱۸۱).

براساس دیدگاه این پژوهشگران، برنامه درسی پنهان، بر آینده نیروی کار سایه می‌افکند. این برنامه‌ها شاگردان را به پذیرندگانی منفعل تبدیل می‌کند که بر آنچه یاد می‌گیرند، کنترلی ندارند. اقتداری که از طریق قوانین و آیین‌نامه‌ها در محیط آموزش اعمال می‌شود، فراگیران را به این باور می‌رساند که تنها از طریق همنوایی با قوانین آموزشی و عمل به خواسته‌های مورد نظر مدرسه/دانشگاه است که دروازه‌های بازار کار به روی آن‌ها گشوده می‌شود.

هرگاه برنامه درسی، بازتابی از نابرابری‌های اجتماعی باشد و ساختارهای نابرابر را در خود منعکس کند، نه تنها عاملی رهایی‌بخش به شمار نمی‌آید، بلکه محمولی است که شرایط نامتعادل اجتماعی را بازسازی و بازتولید می‌کند. براساس نگرش‌های انتقادی، وظیفه برنامه درسی، کاربست حقیقت در حوزه سیاست است. برنامه درسی باید راهنمای عمل انسان در اتحاد «نظریه/حقیقت» با «سیاست» باشد. تحقق این امر، مستلزم رویکردن در برنامه درسی است که فراگیران متوجه شوند، منافع و علایق حقیقی آن‌ها کدام است؟ هورکهایمر^۲ می‌نویسد: «نظریه انتقادی، انسان‌ها را تولیدکنندگان کلیت فرهنگی و به تبع آن، تولیدکنندگان فکری می‌داند» (نوذری، ۱۳۸۴، ۱۳۴)؛ بنابراین، دانش و نظریه‌های علمی، دستاوردهای فرهنگی جامعه و حاصل تلاش تاریخی آدمیان است و نه مجموعه‌ای برخوردار از جوهره معرفتی مطلق و بر این اساس، می‌تواند و باید، تحلیل و نقد شود. دانش، امری ازلی و ابدی نیست، بلکه برساخته‌ای تاریخی-اجتماعی است. برخورد غیرانتقادی با نظریه‌های علمی، به معنای فراموش کردن این نکته کلیدی است که نظریه نیز «ساخته» شده است. به عبارت دیگر، باید به منطق شکل‌گیری و عوامل شکل‌دهنده نظریه، توجه کرد. با توجه به چنین چشم‌اندازی، تودور آدورنو^۳، اندیشمند معروف مکتب فرانکفورت، نوشته است: «علم، نیاز به کسی

1. correspondence

2. Max Horkheimer

3. Theodor W. Adorno



دارد که از آن اطاعت نکند» (احمدی، ۱۳۷۶، ۱۶۱). از نظر هورکهایمر، «حوزه‌های علمی، تحت هدایت، نظارت، و کمک‌های مالی بخش صنعت و دولت یا حکومت قرار دارند که ۱. دستورالعمل آن‌ها عمدتاً همان دستورالعمل فرایند تولید است؛ ۲. موضوع ادراک (ابره) آن‌ها به لحاظ تاریخی مشخص است؛ ۳. سوژه ادراک (انسان) هم به لحاظ تاریخی و هم به لحاظ اجتماعی براساس دستگاه روش شناختی و مقوله‌ای مورداستفاده وی (سوژه) تعیین و تعریف می‌شود» (احمدی، ۱۳۷۶، ۱۳۵). براساس این منطق، انسان در نظام‌های آموزشی موجود، نه تنها فاعل ادراک نیست، بلکه به مثابه موضوع ادراک، زیر سلطهٔ شرایط سیاسی-اجتماعی است و خواست اجتماعی از طریق سوگیری‌های برنامه درسی به او تحمیل می‌شود؛ بنابراین، فرآگیر، تعیین نمی‌کند که چه چیزی باید بیاموزد. نظام آموزشی به مثابه نمایندهٔ متقاضیان آموزش اعلام می‌کند که جامعه به چه نوع معرفت/دانشی نیاز دارد. در این مسیر تحمیلی، برای خوشبخت شدن، بیش از یک انتخاب، وجود ندارد. فرآگیر، ناگزیر باید برای رفع «نیازی از پیش‌تعریف شده» آموزش ببیند. دامنهٔ سلطهٔ این منطق تا حدی است که همهٔ متولیان نظام‌های آموزشی با ایجاد رابطهٔ اندام واره میان «آموزش» با «صنعت/بازار کار» به عنوان یک ضرورت عقلانی، یک دغدغهٔ مشروع، و یک چالش اساسی، موافق هستند. به این ترتیب، دستگاه آموزش در روند یک جبر تاریخی، فرد را منفعل و فرمانبردار منطق نیازها و روش‌هایی می‌کند که به ظاهر، موردنیاز جامعه است. همچنین، از آنجاکه نهاد آموزش، وظیفهٔ تربیت همه افراد جامعه را بر عهده دارد، همه افراد جامعه را نیز منفعل و وابسته به سرمایه (اقتصاد) و قدرت (سیاست) موجود می‌کند.

هرگاه خواست قدرت و سرمایه که در قالب نیازها و مقتضیات موجود چهره‌نمایی می‌کند، از مجرای برنامه درسی به فرآگیران منتقل شود و آنان را وادار کند که دانش را به اجبار و از روی اضطرار (ونه براساس منطق رهایی انسان) فرآگیرند، آن‌ها در آیندهٔ تبدیل به کارگزاران و مجریان ناخودآگاهی می‌شوند که پیش‌فرض‌های پنهانی و ارزش‌های ضمنی نهفته در نظام آموزشی را اجرا خواهند کرد. با چاپ کتاب «دانش و کنترل»، نوشتهٔ مایکل یانگ¹ (۱۹۷۱) و کتاب «برنامه درسی و ایدئولوژی» نوشتهٔ مایکل اپل (۱۹۷۹) به تدریج مطالعات انتقادی در برنامه درسی بر پایه پرسش‌هایی درباره نقش قدرت، سیاست، و ایدئولوژی در محیط‌های آموزشی مطرح شد. این صاحب‌نظران، یادگیری ناشی از برنامه درسی (در وضع موجود) را نه تنها پوزیتیو و علمی نمی‌دانند، بلکه به برنامه درسی به عنوان یک امر ایدئولوژیک می‌نگرند که تولید، توزیع، و ارزشیابی آن از «دانش»، کاملاً جانبدارانه و تابعی از نظام‌های سلطه اجتماعی است. هنری ژیرو (۱۹۷۹، ۲۵۲) پرسش‌هایی را مطرح می‌کند که پاسخ به آن‌ها می‌تواند بار ایدئولوژیکی

برنامه‌های درسی را بر ملا کند. این پرسش‌ها به شرح زیر هستند: ۱. چه چیزی «دانش برنامه درسی» تلقی می‌شود؟؛ ۲. چگونه چنین دانشی ایجاد می‌شود؟؛ ۳. این دانش چگونه به کلاس درس انتقال داده می‌شود؟؛ ۴. کدام روابط اجتماعی در آموزشگاه/کلاس درس، ارزش‌ها و هنجارهای موجود در روابط اجتماعی («پذیرفته شده» محل‌های کار را به طور موازی بازتولید می‌کند؟؛ ۵. چه کسی به شکل‌های «مشروع» دانش دسترسی دارد؟؛ ۶. این دانش در خدمت منافع چه کسی/کسانی است؟؛ ۷. چگونه تشکلهای و تضادهای سیاسی-اجتماعی به کمک «شکل‌های پذیرفته شده» دانش در کلاس‌های درس» و «روابط متقابل اجتماعی پنهان در آن»، با هم آشنازی داده می‌شوند، یا حل و فصل می‌شوند؟؛ ۸. چگونه روش‌های رایج آزمون و ارزشیابی، در خدمت مشروعیت‌بخشی به شکل‌های موجود دانش هستند؟؛ ژیر و بر این نظر است که پاسخ پرسش‌های یادشده حکایت از آن دارد که برنامه درسی درنهایت، نظام اجتماعی ناعادلانه موجود را استمرار می‌بخشد. استمرار بی‌عدالتی، مستلزم مشروعیت‌بخشیدن به نظام نامتوازن اجتماعی است. چنین وظیفه‌ای هم در محتوای رسمی آموزشی قابل مشاهده است و هم‌به‌ویژه از طریق پیام‌های ضمنی موجود در ساختارهای آموزشی، فرستاده می‌شود.

این گونه تلقی از آموزش و برنامه درسی به عنوان عنصری «شی‌عشده» در نظریه انتقادی، به دیدگاه‌های گئورگ لوکاج^۱ بازمی‌گردد که بر این نظر بود که در نظام سرمایه‌داری، برخلاف جوامع پیشینی، تماضر یک‌به‌یک میان تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان کالاها حاکم نیست. از نظر او، نظام سرمایه‌داری، مبتنی بر ساختار کالایی است. در یک ساختار کالایی، ارزش مبادله بر ارزش مصرف پیشی می‌گیرد. لوکاج، در مقاله معروف «شی‌وارگی و آگاهی پرولتاویا» می‌نویسد: «ذات ساختار کالایی، بارها خاطرنشان شده است. اساس این ساختار آن است که رابطه و پیوند میان اشخاص به صورت شیء، و درنتیجه به صورت نوعی «عینیت خیالی»، در می‌آید؛ عینیت مستقلی که چنان به دقت عقلانی و فراگیر به نظر می‌رسد که تمام نشانه‌های ذات اساسی خویش – یعنی رابطه بین انسان‌ها – را پنهان می‌کند» (لوکاج، ۱۳۷۷، ۲۱۱). لوکاج، وضعیت بت‌وارگی کالا را از مسائل ویژه سرمایه‌داری مدرن بر می‌شمارد و علت آن را حاکمیت مبادله کالایی می‌داند. پیچیدگی مناسبات سرمایه‌داری، باعث می‌شود که دست‌ساخته‌های ادمیان، از خود فراتر رفته و ویژگی جادویی پیدا کنند. از این مرحله به بعد، دست‌سازهای بشر (سیاسی، فرهنگی، اقتصادی) بر او حکومت می‌کنند. انسانی که در صدد تغییر یا بازآفرینی واقعیت بود، زیر نفوذ واقعیت شی‌عشده و متصلب قرار می‌گیرد. در منطق سرمایه‌داری، زندگی اجتماعی، مستقل از فرد بوده و



فرد، نقش قابل توجهی در شکل‌گیری آن ندارد. از این منظر، جامعه و تاریخ، مستقل از انسان دانسته شده و بر انسان مسلط هستند. جامعه چونان شیء است و روابط انسانی نقش بسیار اندکی در زندگی اجتماعی دارد. در چنین جهان شیء عشده‌ای، روابط «سوژه» و «ابژه» حالت دیالکتیکی ندارد، یعنی واقعیت‌ها بر ذهنیت حاکم می‌شوند. نظام آموزشی نیز بخشی از همین واقعیت شیء عشده است؛ بنابراین، آگاهی برآمده از دل ساختار شیء عشده چنین واقعیتی، آگاهی راستین نیست و خروجی‌های چنین آموزشی، با انسان بیگانه خواهد بود.

مفهوم «شیء عشده‌گی»^۱ با استقبال نظریه‌پردازان مکتب فرانکفورت رو به روش و آن‌ها تلاش کردند این مفهوم را در زمینه‌های گوناگون به کار ببرند. مفهوم شیء عشده‌گی لوکاج درواقع، شکل گسترش یافته مفهوم «از خودبیگانگی»^۲ مارکس است. مارکس مدت‌ها پیش از لوکاج این نکته را مطرح کرده بود که در نظام سرمایه‌داری، کارگر با نتیجه کار خود بیگانه می‌شود، ولی لوکاج مفهوم موردنظر مارکس را در گستره وسیع‌تری به کار گرفت. او معتقد بود در نظام سرمایه‌داری، تمام گروه‌ها و طبقات اجتماعی، دچار شیء عشده‌گی هستند. مارکس می‌گفت در نظام سرمایه‌داری، روابط اجتماعی میان انسان‌ها به‌شکل روابط میان اشیاء در می‌آیند. «بت‌انگاری کالایی»^۳ زمانی اتفاق می‌افتد که روی نیروی کار، قیمت گذاشته می‌شود. مارکس در مقاله «بت‌انگاری کالاهای» (سرمایه، ۱۸۶۷ به نقل از: کانتون، ۱۳۸۵، ۸۴ به بعد) یک میز را مثال می‌زند و می‌گوید هنگامی که شکل چوب تغییر می‌کند و میز ساخته می‌شود، این میز همچنان چوب است، یعنی هنوز هم یک شیء عادی است، اما به محض اینکه این میز به یک «کالا» تبدیل می‌شود، از حالت یک شیء عادی فراتر می‌رود و رازآلود می‌شود. ویژگی رازآلود کالا از ارزش مصرفی آن سرچشمه نمی‌گیرد، بلکه به ارزش مبادله‌ای آن بستگی دارد. مقدار کار صرف‌شده و مدت زمان کار انجام‌شده، تعیین‌کننده ارزش نهایی محصول کار است؛ بنابراین، کالاهای بازتاب‌دهنده ویژگی‌های اجتماعی کار آدمیان هستند و خصلت اسرارآمیز کالا نیز از همین مسئله ناشی می‌شود. این ویژگی از دید مارکس، عبارت از رابطه‌ای اجتماعی است که نه میان تولیدکنندگان، بلکه میان فراورده‌های کار آنان وجود دارد. به این ترتیب، نکته ظریف مورد توجه مارکس این است که بت‌وارگی کالایی، روابط اجتماعی بنیادین را از نظر، پنهان می‌دارد (فاین، بن در: باتومور، ۱۳۸۸، ۱۵۱). سرنوشت انسان در جامعه‌ای که کالاهای در آن جنبه رازآلود و اسرارآمیز پیدا کرده‌اند، از خودبیگانگی است. جامعه کالایی، فرد را تبدیل به پدیده‌ای کالایی می‌کند.

1. reification

2. alienation

3. commodity fetishism

به این ترتیب، برنامه پنهان، سازوکاری است که نظام سرمایه را استمرار می‌بخشد. این استمرار به صورتی کاملاً بطيئی و در قالب شماری از سازوکارهای مختلف اما مرتبط با هم، رخ می‌دهد. برخی از این سازوکارها را می‌توان عبارت از پیروی از قواعد و قوانین مدرسه، مجازات درصورت پیروی نکردن از قوانین مدرسه، و درنهایت، پذیرش بی‌چون و چرای قوانین اجتماعی پس از خروج از مدرسه ذکر کرد. این گونه سازوکارها، «فرآگیر» را برای فرمانبرداری از قدرت آماده می‌کنند. در مورد پذیرش نابرابری‌ها، روال‌های دیگری وجود دارند. در این زمینه باید یادآوری کرد که مدرسه‌ها تمايل دارند که دانشآموزان را در گروههایی با توانایی‌های یکسان دسته‌بندی کنند. این دسته‌بندی، موجب تقویت این باور می‌شود که برخی افراد، بهتر از دیگران هستند. درواقع، افراد بهتر، پاداش دریافت می‌کنند (قیمت‌گذاری می‌شوند). روی هم رفته، دوگانه پاداش - مجازات، فرآگیران را برای پذیرش وضعیت نابرابر پاداش‌ها که بعدها در جامعه مشاهده می‌کنند، آماده می‌کند. به این وضعیت، باید وجود سلسله‌مراتب را در محیط‌های آموزشی نیز اضافه کرد. ساختارهای مدرسه، سلسله‌مراتب قدرت را به عنوان هنجاری برای زندگی و مکان کار تقویت می‌کنند. دانشآموزان نیز در مورد اینکه مدارس چگونه عمل می‌کنند، چیزی ندارند که بگویند و بنابراین می‌آموزند که نقش افرادی فاقد قدرت و بی‌تفوز را در جامعه به عنوان امری طبیعی و بهنجار پذیرند. شاید بتوان گفت، این سازوکار به نوعی فرآگیر را شرطی می‌کند. هنگامی که چندبار به دانشآموز اثبات شد که درس‌هایش خوب نیست، از دیگران کمتر می‌فهمد، هوش او پایین تر است، و امکان رقابت با شاگردان کوشاندار، کم کم از درس بیزار می‌شود. به این ترتیب، مدرسه‌ها برخی کودکان طبقه کارگر را برای شغل‌های سطح پایین آماده می‌کنند. این کودکان، بعدها شغل‌های کسالت‌آور و خسته‌کننده را بدون هیچ‌گونه اعتراضی می‌پذیرند. موارد یادشده بر نقش اجتماعی آموزش در بازتولید نظام نابرابر و سلسله‌مراتبی تقسیم کار سرمایه‌داری، تأکید می‌کنند.

مهم‌ترین نقد واردشده بر دیدگاه‌های انتقادی برنامه درسی پنهان، فقدان تعیین راه خروج از بن‌بستی است که این نظریه‌ها به تصویر کشیده‌اند. نظریه انتقادی در سایر شکل‌های فرهنگی نیز عمده‌تاً متمرکز بر نفی وضعیت موجود و تأکیدهای رهایی‌بخش بوده، اما در کمتر مواردی دستورالعمل و گریزگاه مشخصی ارائه کرده است. مسئله دیگری که در ارزیابی دیدگاه‌های چپ‌گرایانه از برنامه درسی پنهان باید به آن توجه داشت، نزدیکی آن‌ها به نگرش‌های محافظه‌کارانه و کارکردگرایانه برنامه درسی است. همان‌گونه که هایکوکس^۱ (۱۹۸۲) به درستی تأکید کرده است، با وجود کاربست‌های سیاسی بسیار متفاوت نظریه‌های کارکردگرایی و مارکسیسم، یک تشابه چشمگیر



در توجیه آن‌ها از آموزش وجود دارد. هر دو نظریه تمایل دارند بین «فرایнд تمایزها و مقوله‌بندی‌ها در درون نظام آموزشی» با «تمایزها و تفکیک‌ها در درون سلسله‌مراتب شغلی در جامعه» یک رابطه مقابل بسیار تنگاتنگ برقرار کنند. اگرچه مارکسیست‌ها در صدد هستند که این ادعای کارکردگرایانه را که آموزش، مهارت‌های شغلی لازم را فراهم می‌کند، رد کنند، اما خودشان به رابطه و همانندی بین مقوله‌ها و تقسیمات درونی نظام آموزشی با سلسله‌مراتب سطوح در درون نظام تقسیم کار در جامعه توجه داشته‌اند. هایکوکس بر این نظر است که این تصویر، شبیه تصویری است که افلاطون از مدنیه فاضله ارائه کرده که در آن، هر لایه از جامعه، آموزش شایسته خودش را دریافت می‌کند (بن‌فاین، در: باتومور، ۱۳۸۸، ۵۷۶). هایکوکس در نقد نظریه همانندی، استدلال می‌کند که شواهد کمی برای حمایت از نظریه‌های همانندی/کنترل اجتماعی آموزش (بهویژه آنجا که این نظریه‌ها برای آموزش کارگر صنعتی به کار گرفته شده است)، وجود دارد. در نظریه همانندی، لزوماً تاسب و تطابقی بین یک شکل معین سازمان آموزشی/تعلیم و «نیازهای» جامعه سرمایه‌داری پیش‌رفته، وجود ندارد (بن‌فاین، در: باتومور، ۱۳۸۸، ۵۷۶).

۵-۴. برنامه درسی پنهان و دیدگاه کنش مقابله اجتماعی

جامعه‌شناسان مکتب کنش مقابله اجتماعی بر این نظرند که افراد جامعه به طور کاملاً فعالی در تعامل روزانه خود، واقعیت‌های اجتماعی را بر می‌سازند. در این دیدگاه، روابط فرد و جامعه بسان یک جاده دوطرفه است. در حوزه آموزش نیز مجموعه‌ای از مطالعات وجود دارد که وجه مشترک آن‌ها، تأکید بر اهمیت «تعامل در محیط آموزشی» است. این مطالعات، مدرسه و کلاس را از جنبه تعامل بین کنشگران آموزشی بررسی کرده‌اند. در این بررسی‌ها، کلاس به عنوان یک واقعیت اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که در آن دادوستد/ مذاکره انجام می‌شود. این دیدگاه، برنامه پنهان درسی را حاصل کنش و واکنش‌های معلمان/ استادان با شاگردان/ دانشجویان می‌داند. در این کنش و واکنش‌ها، دو طرف می‌آموزند که چگونه به زندگی آموزشی خود ادامه دهند؛ به عنوان مثال، اگر به فراغیران توجه کنیم، راهبردها و تکنیک‌هایی را مشاهده خواهیم کرد که به یادگیرنده در عبور موفقیت‌آمیز از مانع برنامه درسی رسمی کمک می‌کنند. این تکنیک‌ها، برنامه درسی پنهان نامیده می‌شوند.

مطالعه کلاسیک و معروف فیلیپ جکسن با عنوان «(زن)دگی در کلاس‌های درس» (۱۹۶۸) را از یک جنبه می‌توان، ذیل این چشم‌انداز قرار داد. نظر جکسن، معطوف به این نکته است که برنامه درسی پنهان به روش‌هایی اشاره دارد که فراغیران می‌آموزند از خواسته‌ها و تمایلاتشان پرهیزنند. او بر این نظر است که فراغیران، برای اینکه در نظام آموزش موفق باشند، باید بگیرند که، «باید بگیرند». آن‌ها نه تنها باید بگیرند که از قوانین رسمی پیروی کنند، بلکه باید بیاموزند که از

قوانين غیررسمی، باورها، و نگرش‌ها نیز تبعیت کنند. جکسن اصطلاح «برنامه درسی پنهان» را برای توصیف سه نکته «قوانين»، «رویه‌ها و روال‌ها»، و «مقررات و آیین‌نامه‌ها»^۱ غیررسمی به کار برده. اگر فراگیران می‌خواهند موفق باشند، باید بتوانند با فرهنگ غیررسمی کلاس، همنوایی داشته باشند. مجموعه‌ای از رویه‌ها، قوانین، و اصول وجود دارد که فراگیران باید آن‌ها را به تدریج بیاموزند تا در کلاس درس، امکان بقا داشته باشند. هالت^۲ در کتاب خود با عنوان «بچه‌ها چگونه مردود می‌شوند» (۱۹۶۹) به یکی از این جنبه‌ها توجه کرده است. او نشان داده است که «پاسخ صحیح»، یکی از راهبردهای بقا برای فراگیران است. یک روش مهم برای به دست آوردن نظر مساعد معلم، ارائه «پاسخ درست»^۲ به مفهومی است که مدنظر او است. پاسخ درست، یک راهبرد بقا است. این مسئله، در چهه‌های ذهن فراگیران را به دریافت‌های متنوع از دانش می‌بنده و همه چیز را به دایرة بسته تجربه فقط بک معلم یا یک مدرسه فرومی‌کاهد. در این مسیر، «حفظی‌ها» و «از بر کردن» مهم‌تر از «فهمیدن» تلقی می‌شود. آن دسته از حوزه‌های دانش که با روش‌های متداول، غیرآزمودنی است، از صحنه آموزش حذف می‌شوند.

برخلاف دیدگاه‌هایی مانند کارکردگرایی یا مارکسیسم که با تکیه بر دیدگاه‌های کلان‌نگرانه تر سعی داشتند نقش مدارس و آموزشگاه‌ها را در ایجاد نظام اجتماعی و حفظ ساختارهای کلی اجتماع بفهمند، در پژوهش‌هایی از این دست، نقش برنامه درسی پنهان به طور جزء‌نگرانه و در چارچوب فرایندها و ساختارهای داخلی آموزش بررسی می‌شود. «با تکیه بر بنیادهای فلسفی نظریه کنش متقابل نمادی، به نظر می‌رسد انسان‌ها نه پذیرندگان منفعل ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، بلکه عاملان فعل و سازندگان هدفمند معانی بهشمار می‌آیند؛ بنابراین، رفتارها و کردارهای آموزشی و مفروضات و پیامدهای پنهان آن‌ها، الزاماً تنها توسط جامعه ساخته نمی‌شوند تا توسط معلمان/ شاگردان به طور منفعانه‌ای پذیرفته شوند، بلکه این کردارها به‌گونه‌ای فعل در بستر کنش و واکنش معلمان و شاگردان در درون کلاس‌ها بازتولید می‌شوند» (اسکلتون، ۱۹۹۷، ۱۸۰).

بنابر آنچه گفته شد، دیدگاه کنش متقابل اجتماعی، از چشم انداز متفاوتی به برنامه‌های درسی پنهان می‌نگرد. آن‌ها بر سلطه اقتصاد (مانند دیدگاه مارکسیسم) یا سلطه ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی (همچون دیدگاه کارکردگرایی) بر برنامه درسی نمی‌اندیشند. آنان به این می‌اندیشند که معلمان چگونه نظام را در کلاس ایجاد می‌کنند و شاگردان، چگونه با این نظام و اقتدار کنار می‌آیند. در چنین چارچوبی است که زندگی آموزشی در تعاملی دوسویه شکل می‌یابد.

1. Holt

2. right answering

هارگریوز^۱ (۱۹۷۸) در نقد نظریه کنش متقابل و درباره روابط متقابل مردم و جامعه، بر این نظر است که طرفداران کنش متقابل ازیکسو در مورد حد و اندازه توانایی مردم برای کنترل آگاهانه واکنش‌های خود در زندگی براساس کنش‌ها و اندیشه‌های هدفمند، اغراق می‌کنند و از سوی دیگر، نیروهای کنترل کننده و فشارهایی را که از سوی جامعه برخواست و آزادی فردی افراد وارد می‌شود، کم‌اهمیت جلوه می‌دهند.

۵-۵. دیدگاه فمینیستی و برنامه پنهان

توجه به برنامه درسی پنهان در مطالعات زنان از این جنبه اهمیت داشته است که به شیوه‌های گوناگون به بازآفرینی ویژگی‌های جنسیتی^۲ می‌پردازد. ساختار و روال نظامهای آموزشی به‌گونه‌ای است که در عین آنکه برنامه‌های درسی رسمی، مدعی برابری هستند، اما در عمل، نابرابری جنسیتی را به فرآگیران می‌آموزند. جنسیت، همواره یک مسئله مهم در تدوین برنامه‌های درسی است. آیا دختران و پسران، نیازهای متفاوتی در آموزش دارند؟ آیا آن‌ها برنامه‌های درسی را به‌گونه‌ای متفاوتی می‌فهمند؟ آیا موضوعات درسی، فعالیت‌های آموزشی، ورزش کردن و سایر فعالیت‌های درسی فوق برنامه، و... برای دو جنس باید به‌گونه‌ای یکسان طراحی شود؟ مسائل مربوط به مردانگی و زنانگی در برنامه درسی، چگونه تبیین می‌شود؟ در مطالعات انتقادی فمینیستی، به روابط بین سرمایه‌داری و مردسالاری، بین قدرت مردانه و برگزیدگی اقتصادی توجه شده است.

دلیل اسپندر^۳ (۱۹۸۰) در سال ۱۹۸۰ از همگان دعوت کرد که «پارادایم مردسالارانه آموزش» را بررسی کنند. در بررسی‌های برنامه درسی پنهان با محوریت مسئله جنسیت، نشان داده شد که نظام مدرسه چنان عمل می‌کند که آرزوها و انتظارات دختران در سطح پایین‌تری قرار می‌گیرند. در کتاب‌های درسی، دختران در موقعیت‌هایی نشان داده می‌شوند که حامل پیام‌های خاص است و جامعه‌پذیری جنسیتی را تقویت می‌کند. علاوه‌بر این، مدرسه و معلمان به‌گونه‌ای با دختران رفتار می‌کنند که حوزه‌های معینی را که به طور سنتی با قابلیت زن بودن آن‌ها سازگار است، ادامه دهند. این‌گونه بررسی‌ها، نقش پیشرانی را در شناسایی عملکرد برنامه درسی پنهان به‌عهده داشته‌اند. فمینیست‌ها، قلمرو و تحلیل‌های خود را در این مورد که برنامه درسی با استناد به کدام پیش‌فرض‌ها، تفاوت بین دو جنس را بر جسته کرده‌اند، به حوزه مسائل معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی پیوند زده‌اند (هارдинگ^۴، ۱۹۸۷).



1. A. Hargreaves
2. gender
3. Dale Spender
4. Sandra Harding

ابوت و والاس^۱ (۱۹۹۷، ۷۳-۷۱) نشان داده‌اند که فهم دختران و پسران درباره چیستی جامعه، از یکسو از طریق تجربه‌های جامعه‌پذیری آنان در مدرسه و از سوی دیگر، از طریق کلیشه‌هایی شکل می‌گیرد که به نام علم و دانش به آنان ارائه می‌شود. آن‌ها بر این نظرند که در برنامه‌های درسی، چهار حوزه اصلی وجود دارد که دختران در این حوزه‌ها به دلیل حاکمیت نگرش‌های نابرابر، در موقعیت‌های فرودست قرار می‌گیرند که عبارتند از: ۱. سلسه‌مراتب آکادمیک؛ ۲. نگرش‌های کلیشه‌ای؛ ۳. متون درسی؛ ۴. فعالیت‌ها و انتخاب موضوعی.

برخی مطالعات فمینیستی با استفاده از نظریه‌های «بازتولید» و «مقاآمت»، بر تجربه‌های زنان در آموزش تمرکز کرده‌اند. در این بررسی‌ها، با وجود داعیه مدارس در مورد ارائه آموزش برابر، نشانه‌های گوناگونی مشاهده شده است که ارزش‌ها، هنجارها، انتظارات، و رفتارهای مدارس، کلیشه‌های جنسیتی را تقویت کرده و یک برنامه درسی پنهان را بر ساخته‌اند. ماهیت جنسی برنامه‌های درسی، روابط مردسالاری را در جامعه بازتولید کرده است (اسپندر، ۱۹۹۰). به طور خلاصه، فمینیست‌ها برنامه درسی پنهان را عنصری برای استمرار نابرابری‌های جنسیتی در جامعه می‌دانند.



بحث و نتیجه گیری

این مقاله در صدد تبیین وجوه جامعه‌شناختی برنامه‌های درسی پنهان بود و در این راستا، سه دسته عوامل، بررسی و تحلیل شدند که عبارتند از: الف) تنوع جامعه‌شناختی فراگیران؛ ب) اهداف و انتظارات متعارض برنامه‌های درسی؛ ج) ساخت اجتماعی کلاس/آموزشگاه. این بررسی نشان داد که برنامه درسی پنهان از ترکیب عوامل مختلف در نظام‌های آموزشی ناشی می‌شود. این عوامل شامل ویژگی‌های فراگیران، ناهمانگی یا تعارض میان مؤلفه‌های برنامه درسی (اعم از اهداف، روش‌ها، منابع، شیوه‌های ارزشیابی...) و نحوه تعامل فراگیران با معلمان هستند. در ادامه بحث، کارکردهای برنامه درسی پنهان از دید نظریه‌های مهم جامعه‌شناسی اعم از کارکردگرایی، مارکسیسم، نظریه انتقادی، نظریه کنش متقابل اجتماعی، و فمینیسم بررسی شد. نتایج بررسی حاضر نشان داد که اهمیت برنامه‌های درسی پنهان از دید کارکردگرایان به این دلیل است که آن را ابزاری مهم برای انتقال خواسته‌های اجتماعی به ذهن و ضمیر فراگیران می‌دانند. این برنامه‌ها آنچنان دقیق و موفق عمل می‌کنند که انتظارات هنجاری جامعه بزرگ‌تر به گونه‌ای ژرف، در روح و روان دانش‌آموزان رسوخ می‌کند.

1. Pamela Abbott and Claire Wallace

رویکردهای مارکسیستی و دیدگاههای انتقادی در مورد برنامه‌های درسی پنهان، نقش افشاگرانه جدی ای داشته‌اند. هرچند هایکوکس در انتقاد از نظریه همانندی بر این نظر است که هنوز شواهد کافی برای اثبات نظریه‌های همانندی/کنترل اجتماعی آموزش وجود ندارد. وجه اشتراک دیدگاههای کارکردگرایانه و مارکسیستی در مورد برنامه‌های درسی پنهان، این است که هیچ‌یک از آن‌ها، نقش قابل توجهی برای کنش فردی فرآگیران در جهت دهی به محتوای برنامه‌های پنهان قائل نشده‌اند و هر دو بر نقش تأثیرگذار روابط ساختاری در تعیین جهت برنامه درسی پنهان تأکید کرده‌اند (اگرچه مارکسیست‌ها به همین دلیل از آن انتقاد کرده‌اند، ولی کارکردگرایان آن را ستوده‌اند).

طرفداران کنش متقابل نمادی، از رویکرد کارکردگرایان درباره برنامه درسی پنهان، با این منطق، انتقاد کرده‌اند که جامعه‌پذیری، یک فراورده اجتماعی نیست، بلکه در فرایند تعامل فرآگیران با مجموعه عناصر آموزشی شکل می‌گیرد. دانش آموزان، تنها مواد خامی نیستند که برنامه‌های پنهان قادر باشد آن‌ها را شکل و شمایل ببخشد. آن‌ها در کنش و واکنش‌های همیشگی خود، برنامه پنهان درسی را به وجود می‌آورند؛ بنابراین، هویت برنامه‌های پنهان از خواست آگاهانه فرآگیران قابل تفکیک نیست. دیدگاه کنش متقابل اجتماعی بر این نظر است که قدرت ساختارهای اجتماعی نهفته در درون برنامه‌های پنهان درسی، کمتر از آن چیزی است که در نظریه‌های ساختارگرا مطرح شده است. در این دیدگاه، ماهیت برنامه درسی پنهان (اگر اساساً در عمل وجود داشته باشد)، چندان مستقل نیست، بلکه تلفیقی از اراده و خواست فرآگیران نیز در آن اعمال شده است.

فمینیست‌ها با برنامه‌های درسی پنهان تا آنجا مخالفند که اثبات شود این برنامه‌ها در بازسازی کلیشهای غلط جنسیتی به نفع نظام‌های مردسالار، دخیل هستند. دیدگاههای فمینیسم کارکردگرای، تقسیم سنتی نقش‌های زن و مرد را یک ضرورت کارکردی برای جامعه بر می‌شمارند و همین دیدگاه سبب شده است که تقویت نقش‌های جنسیتی در برنامه‌های پنهان درسی، نزد آنان نه تنها طبیعی جلوه کند، بلکه آن را لازم بدانند. به همین سبب، رویکردهای لیبرال در میان فمینیست‌ها با برنامه‌های پنهان به طور مطلق، مخالف نیستند، بلکه بر این نظرند که با انجام برخی اصلاحات آموزشی می‌توان انتظار داشت که جنبه‌های تبعیض‌آمیز، به تدریج در برنامه‌های درسی کم‌رنگ‌تر شوند. از سوی دیگر، رویکردهای فمینیسم رادیکال یا فمینیسم مارکسیست به اصلاحات، امیدی ندارند و معتقدند، نابرابری‌های جنسیتی -طبقاتی نهفته در ذات نظام‌های مردسالار سرمایه‌داری، به طور کاملاً آرام در برنامه‌های درسی رسوخ می‌کنند و در کارکرد برنامه‌های درسی پنهان، نمایان می‌شوند.

به طور خلاصه باید گفت، برنامه‌های درسی در چشم‌انداز تمام نظریه‌های جامعه‌شناسی، دارای کارکرد جامعه‌پذیری بوده‌اند. برخی از نظریه‌ها با این فرایند از جامعه‌پذیری موافق بوده و برخی از



چشم اندازها از آن انتقاد کرده‌اند. به نظر می‌رسد که نظریه انتقادی در تبیین برنامه‌های درسی پنهان از قابلیت‌های تحلیلی بیشتری برخوردار باشد، زیرا پاسخ به پرسش‌هایی که در صدد توضیح ماهیت و دلایل شکل‌گیری برنامه‌های درسی پنهان هستند، اعم از اینکه برنامه پنهان، حاصل زمینه‌های آموزش، یا ناشی از فرایند آموزش و یا به عنوان نتیجه آموزش تلقی شود، به گونه‌ای اقتصادی‌تر در دیدگاه‌های انتقادی مطرح می‌شوند. تنها در این رویکرد است که ماهیت بر ساختی بودن برنامه درسی، آشکار می‌شود. این رویکرد نشان می‌دهد که برخلاف تصور عموم، برنامه درسی نه تنها یک بسته علمی بی‌طرف نیست، بلکه عمیقاً غرق در جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک بوده و به‌نوعی، مدافعان منافع گروه‌های خاص اجتماعی است. از سوی دیگر، تفکر انتقادی دارای این قابلیت است که با توضیح نحوه شکل‌گیری برنامه‌های درسی پنهان و توجه به ضرورت آموزش تفکر انتقادی در فرآگیران، زمینه‌ساز عبور از قالب‌های ایدئولوژیک برنامه‌های درسی شود. نوع نگاه این نظریه به برنامه درسی پنهان، به دلیل تمرکز بر ابعاد فرهنگی - اخلاقی آموزش و افشاگری هسته‌های ویرژن جامعه‌پذیری در بین فرآگیران، به تدریج تبدیل به ابزاری قدرتمند برای تحلیل نظام‌های آموزشی شده است. این نوع از جامعه‌شناسی، مدعی گونه‌ای آگاهی سیاسی است که می‌تواند به تردیدآفرینی در تفکر غالب در مورد نقش دانش در رهابی انسان پرداخته و نقش تسکین‌دهنده برنامه‌های درسی و مؤسسه‌های آموزشی را در برابر نابرابری‌های آموزشی آشکار کند.

نکته پایانی: تأملی در برنامه درسی پنهان و تجربه ایران

از عمر نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران چند دهه می‌گذرد. برنامه‌های توسعه اقتصادی و اجتماعی ایران که از سال ۱۳۲۷ با نخستین قانون برنامه هفت‌ساله کشور شروع شد، همواره در پی بسیج منابع، پیرامون مفهومی از نوسازی بوده‌اند و در تمام این برنامه‌ها، نوسازی آموزش نیز بخشی را به خود اختصاص داده است. تجربه نزدیک به هفت دهه برنامه‌ریزی برای نوسازی حوزه آموزش، این امکان را فراهم کرده است که به تأمل درباره جایگاه برنامه‌ریزی درسی در این تلاش پرداخته و بیینیم کدام پارادایم جامعه‌شناختی، پشتونه این‌همه تابوت و کوشش برای برنامه درسی حاکم بوده است؟ به عبارت دیگر، رویکرد نظری غالب در نهاد/ نهادهای برنامه‌ریزی درسی در ایران کدام رویکرد است؟

هرچند در برنامه‌های توسعه اقتصادی- اجتماعی و فرهنگی کمتر به مسئله برنامه درسی توجه شده است، اما فکر و اندیشه برنامه‌ریزی درسی همواره یکی از اجزا و الزامات توسعه آموزش در ایران بوده است. بررسی نقادانه سنت‌های توسعه اجتماعی در ایران و ارزیابی جنبه‌های عملیاتی این برنامه‌ها، درگاهی است که می‌تواند ما را با ماهیت نظام برنامه‌ریزی درسی آشنا و از آنجا به چگونگی



شکل‌گیری برنامه‌های درسی پنهان رهنمون سازد. برای پیش بردن این بحث، ابتدا باید مشخص کنیم که چه معنایی از برنامه درسی، موردنظر است. در تعریف‌های متعدد برنامه درسی، بر وجود مختلفی تأکید می‌شود که برخی از آن‌ها عبارتند از: برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از موضوعات، آنچه آموزش داده می‌شود، مجموعه‌ای از مواد درسی، یک دوره مطالعاتی، آنچه داخل و بیرون آموزشگاه آموزش داده می‌شود، مجموعه‌ای از تجربه‌های اندوخته شده توسط فرآگیر، تمام رویدادهای محیط آموزشی اعم از کلام‌ها، مراسم و روابط بین فردی، آنچه توسط کارکنان آموزشی برنامه‌ریزی می‌شود، بخشی از یک دوره آموزشی، و درنهایت، تعریف برنامه درسی به عنوان محتوای اصلی آموزش. در یک نگاه کلی می‌توان به دو معنا از برنامه درسی اشاره کرد؛ در معنای محدود، برنامه درسی عبارت از فهرستی از موضوعات و سرفصل‌های درسی تلقی می‌شود و در معنای گسترده، به مجموعه‌ای از تجربه‌های یادگیری اطلاق می‌شود. مشخص کردن این مسئله که چگونه برنامه‌های آموزش رسمی در ایران تبدیل به برنامه‌های درسی پنهان شده‌اند، از طریق تأمل در عناصر تأثیرگذار بر این برنامه‌ها در ایران امکان‌پذیر است. همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، عوامل گوناگونی بر شکل‌گیری برنامه‌های پنهان تأثیرگذار هستند که این عوامل عبارتند از:

نیازهای متنوع فراگیران: جامعه ایران از دیرباز متشکل از سنگفرش موزاییکی فرهنگ‌های مختلفی بوده و در آن اقوامی با گویش‌ها و زبان‌های گوناگون می‌زیسته‌اند. این تنوع فرهنگی در کنار قشریندی اجتماعی و ساختار طبقاتی، موجب شده است که میزان دسترسی مردم به سرمایه‌های اقتصادی (مارکسی) و سرمایه‌های فرهنگی (بوردیویی) متفاوت شده و درنتیجه، متمایز شدن بهره‌هوشی، رفتارهای ورودی، و میزان یادگیری افراد جامعه را در پی داشته است. این ترکیب‌های اجتماعی، خودبه‌خود باعث تفاوت در نیازها، علایق، و مهارت‌های مردم شده‌اند. یکی از مشکلات برنامه‌های درسی در ایران، این بوده است که هنجارهای علمی تقریباً یکسان یا نزدیک به هم را بدون درنظر گرفتن تفاوت‌های احتمالی، به شمار گسترده‌ای از فراگیران گوناگون ارائه کرده است. در چنین شرایطی، طبیعی است که هنگامی که یک برنامه درسی معین با این حجم از نوع روبرو می‌شود، با نیازها و افق انتظارات بخش‌هایی از مخاطبان، همسو و با پس زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی بخشی دیگر، ناهمسو خواهد بود. درنتیجه، برنامه درسی یادشده، به طور همزمان با وضعیت پذیرش و عدم پذیرش روبرو می‌شود. پذیرش برنامه می‌تواند با همکاری مشارکت‌جویانه در اجرای اهداف برنامه درسی همراه باشد و عدم پذیرش، ضمن بی‌باوری به محتوای درس‌ها، عامل بی‌میلی و بی‌رغبتی در یادگیری است که به نوبه خود، باعث عدم همکاری یادگیرنده و عدم خلاقیت او در فراگیری می‌شود. چنین وضعیتی، بین برنامه رسمی



مکتوب و برنامه اجراشده، فاصله ایجاد کرده و درنهایت، موجب گسترش مدرک‌گرایی شده است.

انتظارات و اهداف متعارض برنامه‌ها: اگرچه برنامه‌های توسعه در ایران، همواره در قالب نظریه نوسازی، هدف‌گذاری شده‌اند، اما گهگاه با معارضه‌ای – بهویژه در دوران پس از انقلاب – همراه بوده و ایجاد ابهام در فرایند تعیین ابزارهای دستیابی به نقاط تعیین شده را در پی داشته‌اند. برای مشخص کردن ابعاد این تعارض، باید پرسید آیا آموزش، عاملی برای توسعه است؟ اگر پاسخ، مثبت باشد، بالطبع رویکرد طراحی و تدوین برنامه‌های درسی باید به‌گونه‌ای باشد که نقش بازوی حرکتی را در این مسیر ایفا کند. آیا هدف از آموزش، حفظ و تقویت هویت ایرانی (یا اسلامی، یا هردو) است؟ در این صورت، تنظیم برنامه‌های درسی باید سمت‌سوی هویتی بیابد. آیا از آموزش انتظار تولید ثروت می‌رود یا باید جامعه را به‌سوی حیات طیبه هدایت کند؟ آیا آموزش باید متناسب با نیازهای بومی، سازماندهی شود یا به‌عنوان امری جهانی تلقی شود؟ یکی از مشکلات برنامه‌های درسی در ایران این بوده است که تصمیم‌سازان و همچنین تصمیم‌گیران برنامه‌های درسی نتوانسته‌اند از گیرودار خواسته‌های متعارض، رهایی یابند. در ایران عموماً از برنامه درسی، چیزهایی خواسته شده است که در عمل، وظیفه آن نبوده یا دست کم به‌طور هم‌زمان، قادر به اجرای آن نبوده است. یکی از نمونه‌های این‌گونه انتظارات متعارض این است که برنامه درسی ضمن اینکه باید با تأکید بر حقانیت زندگی اخروی، موجب روی‌گردانی فراگیران از زیاده‌خواهی در دنیای مادی شود، موظف است که بر اهمیت زیست دنیوی تأکید داشته و مهارت‌های تلاش و موفقیت متناسب با معیارهای زندگی دنیوی را ایجاد کند. این تعارض‌ها در طیفی از شاخص‌های دوقطبی قابل تقسیم هستند. آیا برنامه درسی به‌عنوان عاملی برای بازسازی اجتماعی تعریف شده است؟ آیا برنامه درسی به‌عنوان عاملی برای بازتولید فرهنگی درنظر گرفته می‌شود؟ آیا برنامه درسی، وسیله‌ای برای فعالیت‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده، فرهیختگی و تعالی معنوی است؟ و بالاخره، آیا نقش برنامه درسی در ایجاد مهارت، صلاحیت، و تولید علم سودمند، مورد توجه است؟ آشکار است که برنامه‌های درسی در ایران با آمیختگی مبهمی از دو یا چند هدف یادشده تنظیم شده‌اند و همین عامل، موجب نامشخص بودن و درنتیجه، سوءکارکرد آن‌ها شده است. فراگیران، این ناکارآمدی را کاملاً درک کرده و به آن بی‌اعتماد شده‌اند. به همین دلیل، چندان بیراه نیست اگر ادعا شود که بسیاری از برنامه‌های درسی ایران، سد راه فهم واقعیت اجتماعی، و عاملی برای ایجاد ارتباط نادرست با عینیت‌های زندگی است.

عدم ارتباط نظامیافته بین مؤلفه‌های برنامه‌ها در ایران: عامل دیگری که تا حدودی در شکل‌گیری برنامه‌های درسی پنهان، نقش آفرین بوده است، فقدان ارتباط منطقی بین اهداف،

محتوا، روش ارائه، و روش ارزیابی یادگیری فرآگیران در ایران است. در بسیاری از برنامه‌های درسی، تنها به ذکر اهداف، اکتفا می‌شود، اما آموزشگاه و معلم به تشخیص خود، محتوای لازم را برای هدف‌ها برمی‌گزینند. معمولاً در این برنامه‌ها از شیوه‌های خاص تدریس و بهویژه ارزیابی و کسب اطمینان از دستیابی به اهداف، خبری نیست. نفر اول، کanal را حفر می‌کند، اما چون نفر دوم، فعلاً غایب است، لذا نفر سوم، دوباره کanal را پر می‌کند و به این ترتیب چرخه معیوب نظام برنامه‌ریزی درسی با لنگشی دست به گریان است که ناشی از فقدان پیوند منطقی بین اهداف و وسائل در برنامه درسی است.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۶۱

جامعه‌شناسی برنامه‌های
درسی پنهان

منابع

آبراهامیان، برواند (۱۳۷۶). استبداد شرقی؛ بررسی ایران عصر قاجار. در: مقالاتی در جامعه‌شناسی سیاسی ایران (متجم: سهیلا ترابی فارسانی). تهران: نشر شیرازه. (تاریخ اصل اثر ۱۹۷۴)

احمدی، بابک (۱۳۷۶). خاطرات ظلمت: درباره سه اندیشگر مکتب فرانکفورت: والتر بنیامین، ماکس هورکهایمر، تندور آدوونو. تهران: نشر مرکز.

آلتوسر، لویی (۱۳۸۸). ایدئولوژی و سازویبرگ‌های ایدئولوژیک دولت (متجم: روزبه صدر آرا). تهران: نشر چشممه. (تاریخ اصل اثر، ۱۹۸۴)

صفایی موحد، سعید؛ باوفا، داود (۱۳۹۲). به سوی فرانظریه‌ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۱۰)، ۹۵-۷۵.

صفایی موحد، سعید؛ باوفا، داود (۱۳۹۲). عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۳(۷)، ۵۳-۳۰.

فاین، بن (۱۳۸۸). بتواره‌گی کالایی. در باتومور، تام و همکاران، فرهنگ‌نامه اندیشه مارکسیستی (متجم: اکبر معصوم بیگی)، تهران: نشر بازتاب نگار. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۳)

فرگه، زوزا (۱۳۸۸). آموزش و پرورش. در: باتومور، تام؛ کبین، وی جی؛ و میلی بند، رالف، فرهنگ‌نامه اندیشه مارکسیستی (متجم: اکبر معصوم بیگی)، تهران: نشر بازتاب نگار. (تاریخ اصل اثر، ۱۹۸۳)

کانرتون، پل (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی انتقادی (متجم: حسن چاووشیان). تهران: انتشارات اختران. (تاریخ اصل اثر، ۱۹۷۶)

کرامتی، انسی؛ مهرام، بهروز؛ شبانی ورکی، بختیار؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). بازی دانایی نظریه زمینه‌ای برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی ایران. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۳(۷)، ۱۱۰-۸۵.

لوكاج، گنورگ (۱۳۷۷). تاريخ و آگاهی طبقاتی (متجم: محمد جعفر پوینده). تهران: انتشارات تجربه. (تاریخ اصل اثر، ۱۹۷۱)

محمدی مهر، مژگان (۱۳۹۲). برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش عالی. مجله مطالعات آموزشی نما، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، ۱(۲)، ۱۰-۵.

مصلی‌زاد، لیلی؛ پرندآور، نحله؛ و رضابی، الله (۱۳۹۳). تجربه دانشجویان در زمینه برنامه درسی پنهان: یک مطالعه کیفی. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۳(۲)، ۱۲۴-۱۱۱.

نوذری، حسینعلی (۱۳۸۴). نظریه انتقادی مکتب فرنکفورت در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: نشر آگه.

Abbott, P., & Wallace, C. (1997). *An introduction to sociology: Feminist perspectives*. London: Rutledge.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۶۲

دوره دهم
شماره ۲
۱۳۹۶ تابستان



- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Bostrom, R. (2010). Hidden curriculum. In: C. Kridel, (Ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*, California: SAGE Publications Inc. doi: 10.4135/9781412958806
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne Groves, M. (2005). *Unequal chances: Family background and economic success*. New York: Russel Sage Foundation.
- Dale, R., Esland, G., & MacDonald, M. (1976). *Schooling and capitalism: A sociological reader*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Damla Kently, F. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Massachusetts: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Gegas, V. (2000). Socialization. In: E. F. Borgatta, & R. J. V. Montgomery. *Encyclopedia of Sociology*, USA: Macmillan Reference.
- Getzels, J. W. (1974). *Socialization and education: A note on discontinuities*. Teachers College Record, 76-218-225.
- Giroux, H. A. (1979). Toward a new sociology of curriculum. *Educational Leadership*, 248-252.
- Gordon, D. (1981). The immorality of the hidden curriculum. *Journal of Moral Education*, 10(1), 3-8. doi: 10.1080/0305724800100101
- Harding, S. G. (Ed.). (1987). *Feminism and methodology: Social science issues*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hargreaves, A. (1978). The significance of classroom coping strategies. In: L. Barton, & R. Meighan, (Eds.). *Sociological Interpretation of Schooling and Classrooms: A reappraisal*. Driffield; Nafferton.
- Hickox, M. (1982). The marxist sociology of education, a critique. *The British Journal of Sociology*, 33, 563-578.
- Holt, J. (1969). *How children fail* (Classics in child development). London: Pitman.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

Lakomski, G. (1988). Witches, weather gods and phlogiston: The demise of the hidden curriculum. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 451-463. doi: 10.1080/03626784.1988.11076052

Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal*. London: The Flamer Press.

Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.

Provenzo, Jr., & Eugene, F. (2009). Hidden and null curriculum. In *Encyclopedia of The Social and Cultural Foundations of Education*, California: Published by Sage.

Schwab, J. (1971). *The practical: A language for curriculum*. *School Review*, 78, 1-24. doi: 10.1080/00220272.2013.809152

Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5(2), 177-193.

Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Knopf.

Spender, D. (1987). Education: The patriarchal paradigm and the response to feminism. In M. Arnot, & G. Weiner, (Eds.). *Gender and The Politics of Schooling* (pp. 143-154), London: Hutchinson.

Spender, D. (1990). *Man made language* (2nd ed.). London: Routledge.

Vallance, E. (1991). The hidden curriculum. In A. Lewy (Ed.), *International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford: Pergamon Press.

Wern, D. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.

Yates (2010). Curriculum and critical theory. In P. L. Peterson, E. L. Baker, & B. McGaw, (Eds). *International Encyclopedia of Education*, Elsevier LTD.

Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: New directions in the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

Zerilli, S. (2007). Socialization. In G. Ritzer, (Ed.). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing Ltd.



فصلنامه علمی- پژوهشی

۶۶

دوره دهم
شماره ۲
تابستان ۱۳۹۶