

میزگرد تخصصی

«بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه‌ی درسی پنهان»

مقدمه

«انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران» هر ماه نشست علمی برگزار می‌کند. نشست تیرماه انجمن به بحث درباره‌ی «مفهوم و کاربرد برنامه‌ی درسی پنهان» اختصاص داشت. پس از طرح دیدگاه‌های اعضای شرکت کننده در میزگرد، گفت‌وگو میان اعضا و همچنین تعامل میان اعضای میزگرد با شرکت کنندگان در نشست اتفاق افتاد. آنچه در ادامه تقدیم خوانندگان محترم می‌شود، متن مذاکراتی است که در این جلسه گفت و شنود علمی به عمل آمده است. هر چند متأسفانه، از بخشی که اختصاص به طرح دیدگاه‌های شرکت کنندگان داشت بنا به ملاحظات اجرایی صرف‌نظر شد.

دکتر مهرمحمدی :

از باب مقدمه عرض می‌کنم که برای هر رشته‌ی علمی می‌توان یک «ساختار مفهومی^۱» در نظر گرفت که خیلی از صاحب‌نظران رشته برنامه‌ی درسی، مانند شوآب و برونر به آن پرداخته‌اند و آن را از مهم‌ترین وجوه ممیز حوزه‌های دانش بشری و حوزه‌های علمی از یکدیگر قلمداد کرده‌اند، من فکرمی‌کنم، با الهام از همین مفهوم ما می‌توانیم از شاخصی به نام «بهره‌ی مفهومی^۲» برای هریک از حوزه‌های علمی نام ببریم. منظور من از شاخص بهره‌ی مفهومی این است که مفاهیم و اصطلاحات تخصصی متولد شده در یک رشته‌ی خاص، سرمایه‌ی مفهومی آن رشته محسوب می‌شوند و باید به آن عنایت داشت. تکرار می‌کنم که مفاهیم و اصطلاحات تخصصی متولد شده در یک رشته‌ی خاص سرمایه مفهومی آن رشته هستند. به باور من، می‌شود ارزش و منزلت رشته‌ها را به این ترتیب بر اساس ساختار مفهومی یا به یک معنای متفاوت اما مرتبط، به اتکاء شاخص «بهره‌ی مفهومی» هر رشته تعیین کرد. متخصصان هر رشته از جمله موظف به پاس‌داری از سرمایه‌ی مفهومی آن رشته و هم چنین ارتقای بهره‌ی مفهومی را آن رشته هستند و طبیعتاً باید با حساسیت و درایت این رسالت و مأموریت را دنبال کنند. بدون شک در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، یکی از مفاهیم ارجمند مولود رشته، مفهوم «برنامه‌ی درسی پنهان» است که جزو سرمایه‌ی مفهومی و مؤثر

۱. conceptual quotient

۲. conceptual structure

در تعیین شاخص بهره‌ی مفهومی رشته است. نشست امروز ما با این هدف تشکیل شده است که به بازکاوی مضامین مندرج در این مفهوم بپردازیم و از طریق این بازکاوی بتوانیم، هم کوششی کرده باشیم در جهت تصحیح برخی برداشت‌های ناپخته و ناصواب، و هم در راستای رسالت و مأموریت علمی متخصصان این رشته که به آن اشاره شد، ظرفیت‌های ناآشکار این دستاورد مفهومی برنامه‌ی درسی را شناسایی کنیم.

اما مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان اساساً چه اهمیتی دارد و چرا این مفهوم مهم است؟ چرا به عنوان یکی از دستاوردهای مهم مفهومی و ارجمند رشته‌ی برنامه‌ی درسی به حساب می‌آید؟ علت آن به باور من این است که برنامه‌ی درسی پنهان یک پیام دارد، و آن چیزی جز دعوت به ژرف اندیشی در جریان تعلیم و تربیت و پرهیز از ساده انگاری و سطحی انگاری نیست. فکر می‌کنم، مهم‌ترین پیام این مفهوم برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت، برای سیاست‌گذاران، برای مدیران و برای اصلاح‌گران، دعوت به ژرف اندیشی است. یعنی عبور کردن از لایه‌های سطحی اتفاقاتی که در جریان تعلیم و تربیت رخ می‌دهند.

دیویی عبارت مشهوری در این زمینه دارد که به خوبی نشان می‌دهد، اهمیت این مفهوم از کجا ناشی می‌شود. او می‌گوید: «یکی از بزرگترین مغالطه‌های تعلیم و تربیت امروز این است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت گمان می‌کنند که بچه‌ها در مدرسه آن چیزی را می‌آموزند که آنها اراده کرده‌اند (نقل به مضمون). معنی این سخن آن است که اگر نیک بنگریم و اگر به عمق تجربیاتی که بچه‌ها به آن‌ها دست پیدا کرده‌اند توجه کنیم، خواهیم دید که خیلی چیزهای دیگر نیز بچه‌ها یاد گرفته‌اند و اتفاقات دیگری نیز در مدرسه افتاده است که چه‌بسا مطابق با اراده و خواست متولیان مدرسه و نظام نبوده است.

به نظر می‌رسد می‌توان از جهت دیگری در مورد اهمیت این مفهوم بحث کرد و آن هم برمی‌گردد به ماندگاری و پایداری آثار یادگیری ناشی از این منبع؛ یعنی اتفاقات طرح ریزی نشده یا اتفاقات قصد و اراده نشده. این رخدادها چون از طریق حضور عمیق و وجودی دانش‌آموز در بطن و متن موقعیت‌های تربیتی و دریافت پیام‌های مختلفی که در فضا وجود دارد، اتفاق می‌افتد و کمتر متأثر از چیزی است که به زبان جاری می‌شود یا هدفی است که توسط متولیان امر مطرح می‌شود که مثلاً در یک زمینه‌ی یادگیری خاص، چه یادگیری‌هایی باید اتفاق بیفتد و چگونه. به خاطر همین حضور تمام عیار وجودی دانش‌آموز در صحنه‌ی تعلیم و تربیت است که این موارد درک و دریافت شده و درونی می‌شوند. لذا این نوع یادگیری‌ها بسیار ماندگارتر و پایدارتر از یادگیری‌هایی است که معطوف به برنامه‌ی درسی صریح می‌باشند. بنابراین اهمیت این بحث را علاوه بر آن نکته‌ی نخست

که عرض کردم در این مقوله‌ی پایداری و ماندگاری و اثر گذاری بر شاکله‌ی دانش‌آموز و یادگیرنده باید جست‌وجو کرد؛ یعنی دستاوردها و تجاربی که شاید به عنوان میراث دوران تحصیل، در تمام عمر به همراه خود داشته باشد.

من برای اینکه موضع و مقام بحث امروز خود را دقیق‌تر مشخص کنم، از یک ماتریس استفاده می‌کنم.

ماتریس شماره (۱): مفهوم بردازی برنامه‌ی درسی پنهان

قصدها و نیت مدرسه (نظام)	(آری)	(آری) +	(خیر) -
	(آری)	۱	۲ ؟ صریح
	(خیر)	۳	۴
	(خیر)	پنهان؟	

ماتریس به ما می‌گوید که ما می‌توانیم تجربیات یادگیری دانش‌آموزان را در دو محور در نظر بگیریم: یکی تجربیات در محور عمودی که متکی به قصد و اراده‌ی مدرسه و معلم و مانند آن هستند، و دوم تجربیاتی که مرتبط است با آگاهی دانش‌آموزان، یعنی در عرصه‌ی خود آگاه دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد یا اتفاق نمی‌افتد. هر کدام از این محورها و گزینه‌های آن‌ها که ماتریس ۲ در ۲ و در نتیجه چهار خانه را تشکیل می‌دهند، می‌تواند موضوع بحث ما را خوب روشن کند.

اگر ما قصد و نیت برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان و مربیان را داشته باشیم (یعنی خانه‌ی اول)، در آن خانه‌ای که هم قصد و اراده، هم آگاهی دانش‌آموزان قرار دارد، تکلیف کاملاً روشن است. آن خانه مشخص است که خانه‌ی برنامه‌ی درسی صریح است. اکنون خانه‌ی شماره‌ی ۴ را ملاحظه فرمایید که درست عکس خانه‌ی شماره‌ی یک است. در خانه‌ی شماره‌ی چهار، قصد و اراده‌ی از جانب مربیان وجود ندارد. اتفاقات و تجربیاتی که به وقوع می‌پیوندد و حاصل می‌شوند، در حوزه‌ی آگاهی دانش‌آموزان نیست و به طور ضمنی برای آن‌ها حاصل می‌شود. خودشان هم خیلی متوجه این اتفاق نیستند.

بنابراین، تکلیف ما در خانه‌ی ۱ و ۴ بر اساس این ماتریس مشخص است. آنجا که تکلیف

روشن نیست، به نظر من خانه‌های شماره‌ی ۲ و ۳ است. موضوع بحث ما این است که آیا اتفاقاتی که در خانه‌ی شماره ۲ می‌افتند، از جنس برنامه‌ی درسی پنهان هستند یا از جنس برنامه‌ی درسی صریح؟ به عبارت دیگر، اگر تجربه‌ای در مدرسه کسب شود که از یک طرف مسبوق به اراده و قصد و نیت معلمان، برنامه‌ریزان، مربیان و مدیران یا به هر حال سیستم باشد، از یک طرف دیگر به صورت ضمنی بیفتد، یعنی در عرصه‌ی هوشیاری دانش‌آموز قرار نداشته باشد، می‌توان برنامه‌ی درسی پنهان تلقی کرد یا خیر؟ در این مورد اختلاف نظر وجود دارد. امیدوارم که در این میزگرد از جمله بتوانیم تکلیف این مناقشات مفهومی را مشخص کنیم که در جهت همان پاسداشت سرمایه‌ی مفهومی رشته و توجه به شاخص بهره‌ی مفهومی است. هم‌چنین، خانه‌ی شماره‌ی ۳، در واقع جایی است که ما قصد و اراده‌ی نظام را نداریم، اما آگاهی دانش‌آموز را داریم، یعنی اتفاقاتی که دانش‌آموز می‌داند در مدرسه رخ می‌دهند. سخن از تجربیاتی است که دانش‌آموزان به استقبال آن‌ها می‌رود. کاملاً آگاه است که تجربیاتی در این مدرسه و در این کلاس به‌دست می‌آیند، گرچه اعلام نشده، تصریح نشده، مکتوب نشده و انعکاس علنی و عمومی پیدا نکرده است. یا هم‌چنان که عرض کردم، نظام چنین چیزی را اراده نکرده است. این از چه جنسی است؟ از جنس برنامه‌ی درسی پنهان یا برنامه‌ی درسی صریح؟ خود این ماتریس نشان می‌دهد که در برخورد با مقوله‌ی تعلیم و تربیت، حداقل چهار نوع تجربه ممکن است اتفاق بیفتد، این تأییدی است بر آن عرض بنده که پیام برنامه‌ی درسی پنهان عبارت است از دعوت به ژرف اندیشی، دعوت به عبور از لایه‌های سطحی تجربیات و توجه به تجربه‌ی کسب شده توسط دانش‌آموزان در تمام وجوه و ابعادش ادامه بحث را با اعضای دیگر میزگرد دنبال می‌کنیم.

دکتر اسکندری :

موضوع «برنامه‌ی درسی پنهان»^۱، بحث مناقشه‌انگیزی است. منظور از پنهان^۲ در برنامه‌ی درسی پنهان چیست؟ واژه‌ی پنهان زمینه‌ی بدآموزی‌های زیادی دارد و اغلب با واژه‌های دیگر مثل «ضمنی»^۳، «پوچ»^۴، «غیر رسمی»^۵، «غیر مستقیم»^۶ و «ناخودآگاه»^۷ در هم آمیخته و اشتباه گرفته می‌شود. برنامه‌ی درسی پنهان، برنامه‌ی پشت پرده نیست؛ برنامه‌ای مخفیانه نیست که با اهدافی زیرکانه و داهیانه پشت چیز دیگری پنهان شود و بخواید دور از چشم دیگران، مقاصد و نیاتی خاص را به اجرا در آورد. نفوذ افکار و مقاصد بی‌برنامه و برنامه‌ریزی نشده هم نیست که ناخواسته وارد میدان برنامه‌های قصده شده، شده باشد. ضمنی هم نیست و قرار نیست در ضمن چیزی دیگر بیاید. در عین حال، غیر مستقیم و ناخودآگاه هم نیست؛ به طوری که لباس مبدل پوشیده باشد و به طور ناآگاهانه خود را بر برنامه‌های رسمی و آشکار تحمیل کرده باشد. اتفاقاً بر خلاف آنچه تصور می‌شود، برنامه‌ی درسی

۱. hidden curriculum

۲. hidden

۳. implicit

۴. null

۵. informal

۶. indirect

۷. unconscious

پنهان آشکار است و پیش روی ما.

در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، دو اتفاق را باید از هم تفکیک کرد. یکی سازماندهی «محتوای» مواد آموزشی و دیگری، سازماندهی ساختار^۲ مواد آموزشی. در برنامه‌ی درسی، به طور جدی نه لزوماً و نه صرفاً آنچه که اتفاق می‌افتد منحصر و محدود به بحث سازماندهی محتوا نیست. باید به حوزه‌ی سازماندهی محتوا، سازماندهی ساختار را نیز افزود. شما برای ساختن و بنا کردن یک ساختمان، هم نیازمند مواد و ملاط هستید و هم محتاج معماری و نقشه. کسی که می‌خواهد ساختمانی بسازد، در برنامه‌ریزی‌هایش، هم به مصالح بنا فکر می‌کند و هم به معمار و نقشه‌ساز ساختمان می‌اندیشد.

برنامه‌ریزی درسی فکر کلان و حاکم بر دو نوع برنامه است: برنامه‌ای که در آن توجه عمده بر سازماندهی محتواست، و برنامه‌ای که در آن توجه اصلی معطوف به ساختار است. هر دوی این برنامه‌ها قصد شده و رسمی هستند. برنامه‌ی قصد نشده نداریم. برنامه‌ی قصد نشده، بی‌برنامگی است و اصولاً نمی‌تواند برنامه باشد. این قصد هم معطوف به ذهن برنامه‌ریز است و نه مخاطب. به همین لحاظ، هوشیاری و قصد مخاطب تأثیری در برنامه بودن یک برنامه ندارد. آنچه را برنامه‌ی درسی آشکار می‌نامیم، برنامه‌ای است در حوزه‌ی سازماندهی محتوای مواد آموزشی که قصد می‌شود و با صراحت بیان می‌شود. برنامه‌ی درسی ضمنی، برنامه‌ای است که با آن که قصد می‌شود، اما آنچه که قصد می‌شود، بیان نمی‌شود؛ گرچه آثار آن در نظام آموزشی مورد انتظار است و نتایج آن خواسته می‌شود. این دو نوع برنامه (آشکار و ضمنی) جنبه‌های ایجابی برنامه‌ی درسی هستند و در آن‌ها تأثیر خاصی مورد انتظار است و قصد می‌شود.

برنامه‌ی درسی پوچ – و یا به تعبیری که من کرده‌ام، برنامه‌ی درسی سرگردان – برنامه‌ای است که مورد غفلت واقع شده و تأثیرات آن به عمد یا غفلت، حذف شده و در برنامه‌ریزی دیده نشده است. این نوع برنامه، در واقع به لحاظ آن که از برنامه‌ریزی بیرون مانده است، نمی‌تواند نام برنامه به خود بگیرد. ولی به لحاظ این که قادر است آگاهانه و قصد شده از ورود و لحاظ کردن یک موضوع و یا ماده‌ی آموزشی جلوگیری کند، می‌توان به آن نام برنامه داد. در این صورت ما حذف تأثیر و غیبت موضوعی خاص را قصد می‌کنیم. این نوع برنامه می‌تواند جنبه‌ی سلبی برنامه‌های قصد شده باشد.

در واقع از همین جا می‌توانیم مشخص کنیم که ما اصولاً وقتی از برنامه‌ی درسی پنهان صحبت می‌کنیم، آیا از جنس محتوای آموزشی سخن می‌گوییم یا نه. برنامه‌ی درسی پنهان اصولاً و لزوماً مربوط به محتوای آموزشی نیست، بلکه مربوط به ساختار آموزشی است که با کمی تسامح به آن محیط آموزشی می‌گوئیم. باید توجه داشته باشید تا این محیط آموزشی با جو آموزشی حاکم بر مدرسه

و فضای تعامل میان شاگردان و کارمندان و معلمان اشتباه نشود.

مثال ساده‌ای عرض می‌کنم. سخن گفتن دو مؤلفه‌ی درهم تنیده دارد: اولین مؤلفه‌ی آن که آشکار است، همین «کلمات» است که از جنس اسم و فعل آ و حرف هستند. این‌ها به خودی خود معنا ندارند و یا لاقلاً مبهم هستند. اما چیز دیگری وجود دارد که سخن مرا برای شما «معنادار» می‌کند، ساختاری به نام «جمله» و «نحو» است. ساختار جمله و نحو است که به کلمات جان می‌بخشد و آن‌ها را معنادار می‌کند. این ساختار از آن حیث که توجه ما معمولاً به خود کلمات است و کمتر معطوف به نحو آن است، پنهان قلمداد می‌شود ولی از حیث حضور و معنابخشی‌اش، آشکار است.

برنامه‌ی درسی پنهان چیزی است که از جنس محیط و ساختار که خودش را بر محتوا و مواد آموزشی تحمیل می‌کند و آشکار است؛ همان‌طور که الان جملات من ضمن کلماتی که بر زبان می‌آورم، آشکار می‌شود. در این میان لحن دوستانه و صمیمی، یا خصمانه و گزنده میان افراد که می‌تواند حاکی از جو و فضای حاکم بر روابط آنان باشد، جدا از ساختار نحوی جملاتی است که رد و بدل می‌شود.

مثال دیگری بزنم. همین ساختمانی را که در آن قرار داریم، مؤلفه‌های مختلفی دارد: سنگ، آجر و رنگ. این ساختمان معماری نیز دارد که بر شما آشکار است و جایی پنهان نشده است و اگر از شما بپرسند که ساختمان چه‌طور بود و به آنچه که آشکار است، توجه می‌کنید مثل آجر و رنگ. چیزهایی هم به‌طور ضمنی وجود دارند؛ مثل ستون، تیرآهن و نوری که در پشت این سقف کاذب شده است. چیزهایی هم که در نظر گرفته نشده است. یا نخواسته اند در نظر بگیرند. همین‌طور هم در حوزه‌ی برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی محتوا، همان‌طور که آیزنر و دیگران هم اشاره کرده‌اند، از سه نوع برنامه می‌توان سخن گفت:

۱- برنامه‌ی آشکار: یعنی آنچه که قصد و بیان می‌شود.

۲- برنامه‌ی ضمنی: یعنی آنچه که قصد می‌شود و بیان نمی‌شود.

۳- برنامه بوج-یا به عقیده من سرگردان-: یعنی آنچه که دچار غفلت می‌شود. این غفلت، یک غفلت خنثا نیست. چیزی است که ما می‌خواهیم تأثیر آن را از محتوا حذف کنیم؛ مثل حذف جنسیت. چیزی است که تکلیف آن مشخص نیست و از آن صحبتی نمی‌شود و در واقع یک غفلت آگاهانه است. یا حداقل می‌شود گفت، می‌تواند آگاهانه باشد.

حال در مقابل این محتوا و سازمان‌دهی محتوا، سازمان‌دهی آن، ما از ساختار برنامه حرف می‌زنیم که از روی تسامح به آن محیط آموزشی می‌گوییم. این ساختار در سطوح مختلف قابل ترسیم

است و رد پای آن را از کلاس درس، مدرسه تا کل نظام آموزشی می‌توان گرفت. برنامه‌ی درسی پنهان خود را بر نظام‌های آموزشی تحمیل می‌کند، انواع نظام‌های برنامه‌ی درسی را شکل می‌دهد و تا سطح پایین که تعامل شاگرد و معلم است، امتداد می‌یابد. این برنامه در واقع می‌تواند از سطح‌ها و عمق‌های متفاوتی برخوردار باشد. اثرگذاری برنامه‌ی درسی پنهان با اثرگذاری برنامه‌ی درسی آشکار، ضمنی و سرگردان متفاوت است. حوزه‌های اثرگذاری برنامه‌ی درسی پنهان را در مجال دیگر باز خواهیم گفت.

دکتر مه‌رام: ابتدا توضیح مختصری در خصوص برنامه‌ی درسی پنهان می‌دهم، ما در برنامه‌ی درسی پنهان با رویکردها و دیدگاه‌های متفاوتی مواجه هستیم. برنامه‌ی درسی و برخی از رویکردها به آن، بر عبارت «برنامه بودن» و مقدم بودن تدبیر و اندیشه، تأکید می‌ورزند. این در حالی است که برخی دیگر از رویکردها، به ضمنی بودن و غیر مقصود بودن آن اشاره می‌کنند.

بسیاری از دوستان که سنشان بیشتر است و احتمالاً دوره‌ی ابتدایی خود را در دوران قبل از انقلاب تحصیل کرده‌اند، به خاطر دارند که در محتوای کتب‌های درسی پایه‌ی اول ابتدایی، عکس‌هایی از دارا و سارا آورده شده بود. عکس‌هایی که از دارا چاپ می‌شدند، او را با شخصیت و لباسی آراسته نشان می‌دادند. اما وقتی که به سارا اشاره می‌شد، فردی مریض بود. زمانی که به کنجکاو و کاوش علمی اشاره می‌کردند، شخصیت فرهاد کنجکاو مطرح می‌شد، اما ظرف شستن و کار در آشپزخانه نقشی بود که برای سارا ارائه می‌کردند. آیا برای مخاطبانی که در سنین دبستانی و مقدم بر مرحله‌ی راهنمایی که مرحله‌ی هویت‌یابی و تکوین شخصیتی هستند، این محتوا گزینی برای کتب درسی عامدانه است، یا رخدادی است که به طور غیر عامدانه و بر اساس یک تکوین طبیعی رخ داده است؟ کدام است؟

من تصور می‌کنم اگر بخواهیم به طور عمیق به مفهوم پردازی در خصوص برنامه‌ی درسی پنهان بپردازیم، ابتدا باید به یک هم‌سوئی و شناختی عمیق‌تر دست یابیم و این شناخت عمیق باید مؤخر بر شناخت عمیق برنامه‌ی درسی باشد. هانکینز و ارنشتاین در سال ۱۹۹۳ ادعا کردند که برنامه‌ی درسی تابعی از موقعیت کل نگر ماست. شما نمی‌توانید به برنامه‌ی درسی نگاهی مجزای از مبانی جامعه‌شناختی، تاریخی، فلسفی و روانشناختی داشته باشید.

ما در دسته‌بندی تعاریف برنامه‌ی درسی، دسته‌بندی‌های متنوعی را داریم، مثلاً از حیث محتوا، تجربه‌ها، طرح و نقشه. این نوع نگاه‌ها به نوع نگاه به برنامه‌ی درسی پنهان جهت می‌دهند و تعاریف متعددی که از برنامه‌ی درسی پنهان ارائه می‌شوند می‌توانند براساس این نوع نگاه‌های زیربنایی باشند. مثلاً دال می‌گوید: برنامه‌ی درسی پنهان همان برنامه‌ی درسی غیر رسمی و طراحی نشده است. یعنی در

آن ماتریسی که جناب آقای دکتر مهر محمدی نمایش دادند، ما براساس یک بعد از آن ماتریس، با تعریف دال هم سو می شویم. یا زمانی که فریره، اپل، ایلچ و یا بسیاری از منتقدان سیاسی - اجتماعی، برنامه ی درسی پنهان را هم راستای با علایق حکام سیاسی و اقتصادی جوامع مطرح می کنند و می گویند این یک برنامه ی قصد شده است که می خواهد مخاطبان یادگیری را به عنوان برون دادهایی به جامعه تحویل دهد که مقاصد سیاسی و اجتماعی حکام را برآورده کنند، و یا هنگامی که جکسون، عادت یکنواخت سازی زندگی دانش آموزان را براساس واژگانی که بعضی از آن ها مترادف و هم معنی با برنامه ی درسی پنهان هستند، ارائه می کند، تمام این نگاه ها و تعریف ها، ریشه در خاستگاه هایی کل نگر دارند.

حتی واژگانی از قبیل تدریس ضمنی، غیر رسمی، غیر ملموس، برنامه ی درسی مستتر یا تدریس مستتر، خواستگاه های متفاوتی دارند و نباید تمامی آن ها الزاماً یکسان و دارای یک منظور قلمداد شوند. مثلاً اسکلتون در تعریف برنامه ی درسی پنهان، آن را مجموعه ای از پیام های ضمنی می داند. مارتن آن را متشکل از برخی برون دادها تعریف می کند که اگرچه مورد یادگیری واقع شده اند، اما به گونه ای صریح و آشکارا به عنوان اهداف قصد شده مطرح نبوده اند. این در حالی است که کارنوی، ایلچ و دیگر منتقدان سیاسی - اجتماعی، آن را کاملاً هدف گذاری شده و عامدانه می دانند. اما نکته ی دیگر، رابطه ی مؤلفه های متفاوت برنامه ی درسی با این مفهوم است. صرف نظر از رویکرد به برنامه ی درسی پنهان، یکایک مؤلفه ها می توانند در ایفای نقش آن مؤثر باشند. گوردن در سال ۱۹۸۳، درخصوص برنامه ی درسی پنهان ادعا می کند که برای هر محیط آموزشی ما باید به هر سه جنبه ی محیط فیزیکی، محیط اجتماعی و محیط شناختی یا نمادی توجه کنیم. گادزلز در سال ۱۹۷۴ مطالعه ای را انجام می دهد و محیط فیزیکی را برای کلاس های درس در چهار قالب توصیف می کند. یکی از این محیط ها شرایطی را ترسیم می کند که در آن، دانش آموزان در کلاس پشت سر هم قرار گرفته اند و کلاس، مستطیل شکل است، تابلو پشت سر معلم و میز او در جلوی کلاس قرار دارد. او می گوید: در چنین محیطی، پیام پنهان این است که یادگیرنده موجودی منفعل و خالی از ذهن است و معلم به عنوان عقل کل، باید محتوای یادگیری را ارائه دهد، این پیام پنهانی است که از محیط فیزیکی ناشی می شود. بنابراین در محیط فیزیکی هم ما می توانیم به برنامه ی درسی پنهان توجه کنیم.

شما در محیط اجتماعی نیز به تعاملات توجه می کنید. تعاملاتی که بین معلم و دانش آموزان، معلمان و مدیر، مدیر و دانش آموزان و... انجام می شود. معمولاً فردی را به عنوان نماینده ی کلاس (مبصر) انتخاب می کنند که باید اسم دانش آموزان را بنویسد. خوب ها و بدها جدا، مثلاً می خواهیم سیستم انضباطی ایجاد کنیم، نمره ی انضباط را براساس دست به سینه ایستادن دانش آموزان در صف می دهیم. یا زمانی که دانش آموز سؤالی را از معلم می پرسد، معلم انگشت اشاره اش را بر روی بینی

می‌گذارد و می‌گوید هیس! جای این سؤال این‌جا نیست. ما در تعاملات اجتماعی، پیام‌هایی را به مخاطبان خود منتقل می‌کنیم، بنابراین از محیط اجتماعی هم نباید غافل بمانیم.

در محیط شناختی و نمادی هم نمی‌شود از برنامه‌ی درسی پنهان غفلت کرد. نمونه‌هایی که از شخصیت پردازی‌های جنسیتی و در قالب کتب‌های درسی مورد اشاره قرار گرفت، قابل تأمل هستند. من پژوهشی را هفته گذشته از اینترنت گرفتم که طبق آن، در برخی از دوره‌های تحصیلی، میان درصد شخصیت مرد و زن در کتب درسی تفاوت چشم‌گیری وجود دارد. این یادگیری پنهان در یادگیرندگان اثرگذار است. بنابراین، ما باید در قبال برنامه‌ی درسی پنهان به این امور توجه کنیم.

گوردن، تعاریف موجود در برنامه‌ی درسی پنهان را در سه حیطه‌ی مجزا دسته‌بندی کرده است: تعاریف مبتنی بر برون‌داده‌ها، تعاریف مبتنی بر محیط مدرسه، و تعاریف مبتنی بر عامدانه یا غیرعامدانه بودن. اجازه دهید که از دو تعریف اول صرف‌نظر کنیم و صرفاً به تعریف سوم بپردازیم؛ تعریف بر اساس عامدانه و یا غیرعامدانه بودن. ما خیلی وقت‌ها در نگاه و تعریف به برنامه‌ی درسی پنهان و تعریف آن، بر واژه‌ی برنامه بودن آن تأکید می‌بینیم، یعنی یک تدبیر، اندیشه و نقشه را بر آن حاکم می‌بینیم.

ایلچ زمانی که کتاب «مدرسه» زدایی را می‌نویسد، ادعای کند که مدرسه در خدمت حکام سیاسی و اقتصادی است، یعنی مدرسه برون‌دادی را تربیت می‌کند تا خواست حاکمان سیاسی را برآورده کند. زمانی که فریره انتقادهایی را از این منظر به مدارس وارد می‌کند که باعث تبعید او می‌شود، نگاه او از همین منظر سیاسی - اجتماعی است. از این منظر، یک قصد و اراده حاکم است که در ماتریس نمایش داده شده توسط استاد، آقای دکتر مهرمحمدی، می‌تواند در خانه‌ی دوم قرار گیرد، یعنی زمانی که قصد مدرسه وجود دارد اما یادگیرنده (مخاطب) آگاهی ندارد. همین خانه، یعنی خانه‌ی دوم، می‌تواند برنامه‌ی درسی پنهان را از منظر تکوین فنی نیز پوشش دهد. یعنی متخصص برنامه‌ی درسی به گونه‌ای مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی را در کنار هم قرار می‌دهد که ما به هدف‌های صریحی که قصد نیل به آنها را داریم، آسان‌تر برسیم. این هم عامدانه است، اما امکان دارد خود مخاطب از آنها آگاهی نداشته باشد.

اما رویکرد سوم رویکرد تکوین طبیعی است. یعنی من معلم در محیط کلاس واقعاً قصد ویژه‌ای را تعقیب نمی‌کنم. ممکن است فرادست من هم، مثلاً شورای مدرسه یا شورای آموزش و پرورش و یا مؤلفان کتاب‌های درسی هم این قصد ویژه را نداشته باشند، اما فرایندها و تعاملاتی رخ می‌دهند که یادگیری غیر مقصودی را حاصل می‌کند. این نوع نگاه به برنامه‌ی درسی پنهان و تعاریف متکی بر آن، می‌تواند در خانه‌ی چهارم ماتریس قرار گیرد.

دکتر سعیدی : من ابتدا از دکتر کیامنش – دکتر محسن پور و دکتر مهرمحمدی، استادان راهنما و مشاور رساله‌ی دکترای بنده در باب برنامه‌ی درسی پنهان، تشکر می‌کنم. با توجه به فرصت کم، اصل بحث را شروع می‌کنم. طبق آن چه که بنده در پایان نامه خودم روی آن کار کرده‌ام، دقیقاً تعریف من از برنامه‌ی درسی پنهان، اثرات ناخواسته و نامطلوب محتوای آشکار درس دینی بوده است. اگر فرمایش دکتر اسکندری را بپذیریم در واقع من درباره‌ی برنامه‌ی درسی پنهان کار نکرده‌ام، چرا که ایشان ظاهراً تأکید دارند، برنامه‌ی درسی پنهان با محتوا و چیدمان محتوا ارتباط پیدا نمی‌کند. اگر این نکته را که دکتر اسکندری عرض فرمودند بپذیریم، باید پایان نامه‌ام را پس دهند و عنوان دکتری را هم از من بگیرند!

اما می‌خواهم از دکتر اسکندری و هم‌چنین دکتر مهرمحمدی و دکتر مهرام بپرسم که اصولاً تعریف یک مفهوم یعنی چه و چه پیش‌نیازهایی دارد؟ دکتر اسکندری می‌گویند به نظر من برنامه‌ی درسی پنهان برنامه‌ای است که پنهان نیست. این ادعا بر چه اساسی است؟ آیا براساس تحلیل کلمه‌ی پنهان است؟ یا من دوست دارم بین (پنهان) hidden و (ضمنی) implicit تفاوت قائل شوم؟ آیا ما باید به پیشینه مراجعه کنیم و به اصطلاح به بازشناسی مفهوم پردازیم، یعنی برویم ببینیم اصطلاح hidden چگونه استفاده شده است؟ یا از خلاقیت خود برای تعریف مفهوم استفاده کنیم؟ دکتر اسکندری بیشتر بر اساس خلاقیتشان دادند. اما من به عنوان دانشجوی دوره‌ی دکترای، بسیاری از مقالات تا سال ۱۳۸۰ را در مورد برنامه‌ی درسی پنهان دیده‌ام و از ۱۳۸۰ به بعد هم مطالعات مختصری داشته‌ام و گمان نمی‌کنم که بر پیشینه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان چیزی اضافه شده باشد. عرض این است که در پیشینه‌ی تحقیق (حداقل تا سال ۱۳۸۰ شمسی) ندیده‌ام که صاحب‌نظری میان برنامه‌ی درسی پنهان و ضمنی تفاوت قائل شده باشد؛ هرچند که شاید خود من علاقه داشته باشم، میان این دو تفاوت بگذارم. مثلاً بارها دیده‌ام که در یک مقاله hidden (پنهان) است، ولی در مقاله بدون این که اشاره کرده باشند که قصد دارد به مفهوم دیگری پردازد، از implicit (ضمنی) استفاده کرده است.

سؤال بعدی من این است که اصلاً چه فایده‌ای دارد که ما بگوییم، چه چیزی برنامه‌ی درسی پنهان است و چه چیزی برنامه‌ی درسی پنهان نیست؟ پاسخ سؤال را مختصر عرض می‌کنم: یکی از فایده‌های این است که اگر کسی ادعا کند، می‌خواهد در خصوص برنامه‌ی درسی پنهان پژوهش کند، باید با اتکا به پیشینه مقصود خود را در مورد این مفهوم بیان کند. من بادم می‌آید که دکتر باقری، بدون توجه به پیشینه و صرفاً با این استدلال که برنامه نمی‌تواند منطقاً پنهان باشد، پیشنهاد پژوهشی بنده را در پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، به عنوان داور طرح رد کردند. بنابراین بنده اگر عرضی دارم، براساس خلاقیت فردی و سلیقه‌ام نیست، بلکه براساس کالبد شکافی این مفهوم در پیشینه است.

در پایان نامه‌ام، تعریف جامعی از برنامه‌ی درسی پنهان ارائه کرده‌ام که بین همه منابع مشترک عبارت است از این که: «آموخته‌های تصریح نشده و عوامل مؤثر بر تشکیل این آموخته‌ها.» توجه کنید که آموخته‌های تصریح نشده، شاید قصد شده باشد و شاید قصد نشده باشد. برخی از صاحب نظران معتقدند که برنامه‌ی درسی می‌تواند قصد شده باشد ولی تصریح نشده را همه قبول دارند. البته برخی معتقدند که حتماً باید قصد نشده باشد که این‌جا اختلاف نظر وجود دارد. کینگ اشاره می‌کند که مهم نیست که ما چه تعریفی از برنامه‌ی درسی پنهان ارائه می‌کنیم. مهم آن است که تعریفی ارائه دهیم که بر اساس آن تعریف بتوانیم پژوهش کنیم. بنابراین اشکال ندارد که یک محقق، برنامه‌ی درسی را قصد شده می‌داند و یک محقق می‌گوید قصد نشده است. مهم این است که بتواند براساس آن تعریف پژوهش کند و به تعریف خود وفادار بماند.

علاوه بر نکاتی که عرض شد موارد دیگری نیز وجود دارد که مورد اختلاف بین متخصصان هستند. البته با توجه به تمام شدن وقت بنده، این نکات را برای تکمیل بحث می‌توانم در اختیار قرار دهم.

دکتر مهرمحمدی: مشکل اصلی بحث درباره‌ی مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان، خود لفظی است که اختیار و انتخاب شده است. این لفظ منشأً بسیاری از سوء تفاهم‌ها شده است. خیلی‌ها، همانطور که دکتر سعیدی اشاره کردند، مثل دکتر باقری، قائل‌اند که برنامه‌ی درسی پنهان، با تعریفی که ما ارائه می‌دهیم، اصلاً برنامه نیست؛ یعنی اطلاق لفظ برنامه به آن بخشی از تجربیات کسب شده از محیط یادگیری که قصد نشده است. در صورتی که در اطلاق لفظ برنامه، انتظار داریم که قصد شده باشد و اراده‌ای وجود داشته باشد. بنابراین نکته‌ی مهمی وجود دارد: بحث برنامه‌ی درسی پنهان مربوط به یادگیری است. یعنی در نهایت پدیده‌ای است که در وجود دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد پس می‌توانیم اسم آن را یادگیری قصد نشده بگذاریم. اما وقتی لفظ برنامه‌ی درسی پنهان استفاده می‌شود، سوء تفاهم‌های بسیاری به وجود می‌آید. انواع مناقشه‌هایی که ارادی است یا غیرارادی، ارادی است و قصد نشده، مانند این‌ها. عده‌ای هم مثل بنده معتقدند، برنامه‌ی درسی پنهان مربوط به برنامه‌ی ریزی نیست، بلکه مربوط به مقام اجرا و ارزشیابی است.

بنابراین، یا باید از اصطلاح برنامه‌ی درسی پنهان بگذاریم و بگوییم یادگیری‌های آموخته نشده و یادگیری‌های قصد نشده، یا اگر اصطلاح برنامه‌ی درسی پنهان را به کار می‌بریم توجه داشته باشیم که این اصطلاح فقط در بحث برنامه‌ی درسی به معنای experience می‌تواند مطرح باشد. یعنی همان تعریفی که پیشرفت‌گرایان ارائه داده‌اند. به دیگر سخن برنامه‌ی درسی به معنا و مفهوم سنتی آن یعنی، به معنای «plan» یا «نقشه‌ی یاددهی و یادگیری»، به نظر من با کاربرد این اصطلاح هم‌خوانی ندارد. یعنی نمی‌توان

به این معنا پدیده‌ی مورد بحث را برنامه‌ی درسی پنهان نامید. بنابراین، کاربرد صحیح «برنامه‌ی درسی پنهان» ناظر به نگاه معطوف به پیامدهاست. یعنی تنها در صورتی که ما اصطلاح «curriculum» را از «experience» جدا ندانیم معنادار است.

دیوپی می‌گوید: حقیقت برنامه‌ی درسی همان تجاربی است که دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند. نه آنچه که قصد شده، اراده شده یا نوشته شده و بیان شده است. اما اگر ما برنامه‌ی درسی را آنچه که اراده شده یا نوشته و بیان شده تلقی کنیم، به نظر من هم به کارگیری لفظ برنامه بی‌معناست. البته فراموش نکنیم، عده‌ای هم هستند که مایل‌اند، لفظ برنامه‌ی درسی را به کار بگیرند و اتفاقاً اصرار هم دارند که برنامه را همان «plan» معرفی کنند؛ مثل نمونه‌هایی که دکتر مهram به آن اشاره کرد که نوعاً صاحب‌نظران منتقد هستند. البته آنها هم یک معنای خاصی از برنامه یا plan را به کار می‌گیرند؛ یعنی مجموعه منویات صاحبان قدرت و ثروت، که با اتکا به ابزار و امکاناتی که در اختیار دارند، می‌خواهند نسل جدید را در جهت حفظ منافع اجتماعی - اقتصادی خود به خدمت بگیرند و ساختار و نظم اجتماعی را، به گونه‌ای که جایگاه خودشان محفوظ بماند، باز تولید کنند. این‌ها از مدرسه و برنامه‌ی درسی به عنوان ابزار بهره می‌گیرند و به شیوه‌های بسیار ظریف و به ظاهر موجه که البته در پس آن‌ها، آثار بسیار خطرناکی وجود دارد، اهداف خود را تعقیب می‌کنند. مثلاً در کودکان، خود اتکالی و خود باوری یا روحیه‌ی اجتماعی را از بین می‌برند، آن‌ها را در برابر اوضاع اجتماعی بی‌تفاوت کنند، روح تمکین و تسلیم را در بچه‌ها تقویت می‌کنند. این‌ها هم می‌گویند برنامه است، اما آن مفهوم برنامه که ما از آن صحبت می‌کنیم، نیست و ناظر به قصدی است که در پشت تصمیم‌گیری‌های نظام آموزشی یا در نظام کلان سیاسی کشور وجود دارد. پس غیر از گروهی که برنامه‌ی درسی را experience می‌دانند نه «plan of action» و گروهی که نظریه‌پرداز منتقد هستند، به نظر من هیچ گروه دیگری نمی‌تواند این لفظ را استفاده کند. از جمع بندی این بخش می‌توان گفت، اصطلاح برنامه‌ی درسی پنهان که به تجربیات قصد نشده‌ی دانش‌آموزان اطلاق می‌شود، منشأ بسیاری از بدفهمی‌ها و مناقشه‌های مطرح شده است. با وجود لفظ «برنامه» در این اصطلاح، طبیعی است اولین چیزی که به ذهن‌ها خطور می‌کند، این است که برنامه باید قصد شده باشد.

علاوه بر این می‌توان برای رفع مناقشات به این پیشنهاد نیز فکر کرد. برای توضیح پیشنهاد باید عرض کنم، که برخلاف آنچه که دکتر مهram و دکتر سعیدی گفتند - که صاحب‌نظران در متون بین hidden و implicit در متون تمییز قائل نشده‌اند - آنان تمییز قائل شده‌اند. حال اگر تمییز هم قائل نشده‌اند پیشنهاد این است که در جهت رفع این مناقشات و ابهامات مفهومی، از طریق تمایز گذاشتن میان این دو مفهوم اقدام کنیم. میان این دو مفهوم تمییز قائل شویم و روی این تمییز کار کنیم. منبعی

به دست من رسیده که در آن، برنامه‌ی درسی پنهان را براساس آثار مثبت و منفی یادگیری، به دو مفهوم ضمنی و پنهان تقسیم شده است. توضیح آثار یادگیری دارای بار منفی که خارج از عرصه‌ی آگاهی یادگیرنده است، خواه با قصد مدرسه و معلم یا بدون آن‌ها اتفاق بیفتد، پنهان نامیده شده است. این مفهوم هماهنگ با باور انتقادیون است و البته انتقادیون اصرار دارند که لفظ hidden را به‌کار ببرند. برنامه‌ی درسی ضمنی را هم این‌گونه تعریف کرده است که شامل آثار یادگیری مثبت نیز می‌شود. این تمیزی است که به هر حال ردپای آن در منابع وجود دارد.

پیشنهاد می‌کنم چنین تمیزی را براساس متغیر قصد شده و قصد نشده به‌کار ببریم؛ یعنی با توجه به متغیر عمدی بودن یا اتفاقی بودن و آگاهانه بودن و ناآگاهانه بودن. من «پنهان» را همان دستاوردهای همراه با عدم آگاهی دانش‌آموزان و عدم قصد مدرسه می‌دانم؛ خواه منفی باشد خواه مثبت «ضمنی» را نیز آن پیامدهایی تعریف می‌کنم که می‌توانند. همراه با آگاهی دانش‌آموز باشند. (خانه شماره‌ی ۲) یا همراه با اراده مدرسه (خانه‌ی شماره‌ی ۳ ماتریس). یعنی من فکر می‌کنم، آن‌جا که نوعی اراده و آگاهی درکار است، ترجیح دارد از لفظ شدید و غلیظ hidden یا پنهان و مخفی استفاده نکنیم. پیشنهاد می‌کنم در این موارد لفظ ظریف‌تر و لطیف‌تری مثل ضمنی استفاده کنیم. در این صورت ماتریس ما به صورت ماتریس ۲ کامل می‌شود.

ماتریس شماره (۲): مفهوم‌پردازی برنامه‌ی درسی پنهان

		آگاهی مخاطب (دانش‌آموز)	
		(آری) +	(خیر) -
قصد و نیت مدرسه (نظام)	(آری)	۱ صریح	۲ ضمنی
	(خیر)	۳ ضمنی	۴ پنهان

دکتر اسکندری :

من فکر می‌کنم، این مناقشه به دلیل نبودن اصطلاح برنامه‌ی درسی در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی رخ داده است. البته این امر نیز محتمل و ممکن است که به لحاظ تازگی و نو بودن موضوع، مؤلفان و محققان برنامه‌ی درسی را در سیر تکوین و تحول آن، این موضوع را با عبارات متفاوت و جابه‌جا

به کار برده باشند و دچار مغالطه‌ی مفهومی شده باشند؛ هر چند با مراجعه به تاریخچه‌ی بحث، می‌توان این درهم آمیختگی مفهومی را در تعاریف مختلف مشاهده کرد. ما نباید در حد تاریخچه‌ی بحث متوقف شویم. آنچه را که به لحاظ کشف آن اتفاقی قلمداد می‌شود، ممکن است بتوان به طور نظام‌دار در برنامه‌ریزی‌ها در نظر گرفته شود. یا امری که به لحاظ دور ماندن از چشم برنامه ریزان پنهان انگاشته شده است، می‌تواند قصد شده دنبال کرد و آنچه که به ملاحظه ساختار پنهان است، می‌تواند آشکارا تن به برنامه ریزی بدهد. کار عمده و اساسی ما منقح کردن بحث است. باید بکوشیم، سوء تفاهم‌ها و تعبیرات نادرست را بزدایم و چارچوب مفهومی درست و روشنی ترسیم کنیم. حیطه‌ها، عرصه‌ها و قلمروهای مفهومی را مطرح کنیم و آرام آرام حوزه‌های درون مفهومی آن را روشن سازیم.

تفاوت برنامه‌های معطوف به محتوا و برنامه‌های معطوف به ساختار، نظیر تفاوتی است که میان بیان صریح و بیان واضح در زبان به چشم می‌خورد. آنچه که بیان می‌شود، می‌تواند به تصریح باشد و یا وضوح داشته باشد. بین وضوح و صراحت لزوماً هم‌خوانی وجود ندارد. اگر چه همواره حد بهینه‌ای برای صراحت و وضوح قابل تصور است، ولی از آن حد که بگذریم، هرچه صراحت بیشتر می‌شود، وضوح کمتر می‌شود و برعکس وضوح بیشتر، صراحت را کم می‌کند.

برنامه‌ی درسی معطوف به محتوا، که به آن برنامه درسی رسمی می‌گوییم، با ویژگی صراحت تعریف می‌شود. در برنامه‌های درسی رسمی، هرچه صراحت و دقت مواد و موضوع‌های آموزشی بیشتر شود، بهتر سازماندهی می‌شود. مفاهیم و موضوع‌ها، اصول و قواعد هرچه روشن‌تر بیان شوند، به صراحت و سازمان‌دهی بهتر کمک می‌کنند.

برنامه‌ی درسی معطوف به ساختار که به آن برنامه‌ی درسی پنهان می‌گوییم، دارای ساختاری است که مفاهیم، اصول، قواعد و موضوع‌های معینی را در دل یک روایت گردآوری می‌کند و به آن‌ها ساخت می‌دهد. برنامه‌ی درسی پنهان روایتی است که حوادث و رویدادهای پراکنده و نامنسجم واقعیت را در متن روایت‌های متفاوتی (روایت‌های لیبرال، انتقادی، مارکسیستی و نظایر آن) به تصویر می‌کشد و شکل یک پارچه‌ای به آن‌ها می‌دهد و به آنها شفافیت می‌بخشد و شکل منسجم و هماهنگی از آن‌ها را به صورت مجموعه‌ای که آغاز و پایان واضح و شفاف دارد، پیش روی ما می‌نهد.

دکتر مه‌رام : جلسه‌ی امروز جز اولین جلسات تخصصی است که در خصوص برنامه‌ی درسی پنهان است. امیدوارم این حرکت در انجمن و یا در یک کار گروه و کمیته‌ای تخصصی دنبال شود. این کار باید نقطه‌ی شروع باشد. من فکر می‌کنم که جمع بندی دکتر مهرمحمدی جمع بندی بسیار خوبی بود.

در نگاه به برنامه‌ی درسی پنهان باید از مبانی شروع کنیم، رویکرد خود را به برنامه‌ی درسی مشخص سازیم و از آن منظر به برنامه‌ی درسی پنهان نگاه کنیم. اگر این‌گونه وارد شویم و اگر این

تفکیک بین مفاهیم، بر اساس نوع نگاه مبنایی ما باشد راحت‌تر خواهد بود. ما می‌توانیم برنامه‌ی درسی پنهان را از یادگیری غیر مقصود مجزا کنیم و رویکردهایی را که بر اساس تکوین طبیعی شکل گرفته اند، در قالب یادگیری ضمنی بیان کنیم. برنامه‌هایی را نیز که تدبیر، نقشه و اندیشه بر آن‌ها مقدم بوده است، به برنامه‌ی درسی پنهان و مستتر و هم‌راستا با دو رویکرد سیاسی - انتقادی و رویکرد مبتنی بر تکوین فنی نسبت دهیم؛ یعنی عمدی که این عمد می‌تواند در جهت مقاصد سیاسی و اقتصادی و یا بر اساس رویکرد فنی و نگاه عامدانه‌ی متخصصان برنامه‌ی درسی باشد.

براین اساس اشاره می‌کنم که می‌توانیم در خانه‌ی دوم ماتریس نمایش داده شده، رویکرد سیاسی و تکوین فنی یعنی برنامه‌ی درسی پنهان، مستتر و ضمنی را قرار دهیم و برای خانه شماره‌ی ۴، یادگیری ضمنی را در نظر بگیریم.

دکتر سعیدی : همین طور که دکتر مهرمحمدی فرمودند، اگر برنامه‌ی درسی را به سه بخش قصد شده، اجرا شده و کسب شده تقسیم کنیم، می‌توانیم برنامه‌ی درسی پنهان را به عنوان برنامه‌ی درسی کسب شده ولی قصد نشده، تعریف کنیم. برخی از ما از جمله بنده، بخش‌هایی از کتاب‌های درسی را تألیف کرده‌ایم و تدریس‌هایی نیز داشته‌ایم. آیا بارها و بارها متوجه مواردی نشده‌ایم، که قصد نکرده بودیم، ولی کسب شده است؟ من و سایر دوستان گاهی سخن‌رانی‌های تربیتی می‌کنیم و این تجربه را داریم که مخاطب در اثر نوع چیدمان گفتارمان به نتیجه‌ی دیگری رسیده است. من در حدود ۱۱ سال معلم دینی بوده‌ام و در دوره‌های متفاوت درس داده‌ام. بارها به این نکته رسیده‌ام که قصد داشته‌ام در ذهن دانش آموز مطلبی را ایجاد کنم، دیده‌ام شبهه‌ای به وجود آورده‌ام.

اصرار ندارم که اسم آن را برنامه‌ی درسی پنهان بگذاریم، اما باید به آثار ناخواسته‌ی طراحی آموزشی یا برنامه‌ریزی درسی یا تدریس خودمان توجه داشته باشیم. نگرانی ما باید به آثار ناخواسته باشد و نقطه‌ی علاقه من بحث برنامه‌ی درسی پنهان همان آثار ناخواسته‌ی آن است.

من فکر می‌کنم باید متوجه آثار ناخواسته برنامه‌های آشکار باشیم و دعوت می‌کنم که رساله‌ی دکترای اینجانب را مطالعه کنید. ما می‌خواستیم بر ولایت فقیه تأکید کنیم و بر آن اصرار داشته‌ایم ولی با توجه به مصاحبه‌هایی که بنده با بچه‌ها داشته‌ام، به دلیل عواملی که در رساله تبیین شده است، تلاش‌های ما دارای اثر معکوس بوده است. به نظر من مطالعه‌ی اثرات ناخواسته، کاری ارزشمند است. حالا اگر شما می‌گویید این کار، برنامه‌ی درسی پنهان نیست، هر چه می‌خواهد باشد. در نهایت عرضم این است که شاید مهم آن است که تعیین کنیم، مطالعه‌ی چه چیزی ارزشمند است و چه روشی دارد. شاید عنوان مطالعات چندان اهمیتی نداشته باشد.

دکتر مهرمحمدی : سپاسگزاری می‌کنم. قطعاً این جلسه نمی‌تواند حرف آخر را بزند و باید

ادامه پیدا می‌کند. اگر دوستان هیئت تحریریه موافق باشند، متن این گزارش را در «فصلنامه مطالعات برنامه‌ی درسی» منتشر خواهیم کرد تا امکان ادامه‌ی بحث به شکل تخصصی فراهم شود.



شپوه‌شگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی