



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 interactionism 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 interactionism 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



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: Routledge.
- 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 ideologi-e dowlāt* [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: Routledge & 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 bacground 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: Routledge & 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 Marxistī* [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 zamīnei-ye barnāme-ye darsi-ye penhān dar nezām-e āmuzeš-e āli-ye 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 phlogistn: 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 zamīne-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 Raḡsanjan/Raḡsanjan University of Medical Sciences*, 13(2), 111-124.
- Nozari, H. A. (2005). *Nazariye-ye enteqādi-ye maktab-e Frankfort dar olum-e ensāni va ejtema'i* [The critical theory of Frankfurt 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 āmuzeš-e āli-ye Iran: Yek mardomnegāri-ye xodnegašt [How hidden curriculum is shaped in Iranian higher education: An auto ethnographic study]. *Journal of Motāle'āt-e Barnāme-ye Darsi-ye Āmuzeš-e Ālii/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

دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۲۰؛ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۲/۲۷

چکیده

برنامه‌های درسی علاوه بر دانش تخصصی خود، پیام‌های ضمنی‌ای را درباره ارزش‌ها، نگرش‌ها، و قواعد رفتاری به فراگیران منتقل می‌کنند که بر کردار و تلقی‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارد. مقاله حاضر، به بررسی این مسئله 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 اسنادی، گردآوری و تحلیل شده‌اند. چارچوب نظری این مقاله مبتنی بر دیدگاه‌های انتقادی در آموزش است و نتایج به‌دست‌آمده 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 کارکردگرایی، برنامه درسی پنهان را به دلیل انتقال ارزش‌های اجتماعی، دارای ضرورتی کارکردی می‌دانند. مارکسیست‌ها و طرفداران نظریه انتقادی، میان برنامه‌های درسی پنهان و ساختار کلی اجتماعی، رابطه معناداری در نظر گرفته و نقش برنامه را عبارت از آماده‌سازی فراگیران برای استعمار شدن در بازارهای کار معرفی می‌کنند. نظریه کنش متقابل اجتماعی به سلطه بی‌چون‌وچرای برنامه درسی پنهان معتقد نیست و امر جامعه‌پذیری را محصول تعامل «فراگیر» و «معلم» می‌داند. نظریه‌های فمینیستی نیز برنامه پنهان را عاملی برای مشروعیت‌بخشی به کلیشه‌های جنسیتی میان دانش‌آموزان دختر و پسر معرفی می‌کنند.

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

۱. دکتری جامعه‌شناسی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران، ایران.

✉ ali298@gmail.com

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

مارسل پروست

زمانی آنتونی گیدنز گفته بود «آن‌هایی که در انتظار یک نیوتن در علوم اجتماعی هستند، نه تنها منتظر قطاری هستند که نخواهد آمد، بلکه کلاً در ایستگاه اشتباهی ایستاده‌اند» (گیدنز، ۱۹۷۶ به نقل از: ژيرو، ۱۹۷۹). بحث گیدنز در نقد پوزیتیویسم حاکم بر علوم اجتماعی، تا حد زیادی در مورد علم و علمی بودن برنامه درسی نیز صادق است. سمت‌وسوی 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 (یاددهنده-یادگیرنده) پیش‌بینی‌پذیر است؟» «آیا واقعیت‌های آموزشی که برنامه درسی خود را متناسب با آن‌ها تنظیم می‌کند - مانند اشیاء - از پیش تثبیت شده‌اند و تابع نظم قابل کشف هستند؟» به نظر می‌رسد برنامه درسی در چارچوب اثبات‌گرایی، قابل توضیح نیست. در این حالت این پرسش مطرح می‌شود که «چگونه باید برنامه درسی را به‌عنوان 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 این‌گونه بررسی‌ها هستند. در واقع، انجام مطالعات متعدد تجربی و نظری درباره معنا، ماهیت، چگونگی، و ابعاد مختلف آموزش، توانسته است نقش اساسی جامعه‌شناسی آموزش را به‌عنوان یک حوزه حیاتی در مطالعات اجتماعی، تثبیت کند؛ به‌گونه‌ای 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.^۱ فرایند



1. Giroux

۲. جامعه‌شناسان، اصطلاح جامعه‌پذیری را در ابتدا برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر در مورد چگونگی امکان‌پذیری نظم اجتماعی نزد انبای بشر (که غیراجتماعی و خودپرست است)، به‌کار برده‌اند. چنین درکی، جامعه‌پذیری را به‌عنوان 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 کنار گذاشته شد و جامعه‌پذیری به‌عنوان روند درونی کردن مؤلفه‌های فرهنگی-اجتماعی «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 (زریلی، ۲۰۰۷، ۴۵۶۶).

جامعه‌پذیری در متداول‌ترین 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 به‌دست آورد». شخصیت و خود فردی، در مسیر کسب این عناصر فرهنگی شکل می‌گیرد (جگاس^۱، 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 آن‌دسته 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 بردارنده‌ی ایستارها، تلقی‌ها و نگرش‌هایی است که به‌طور آگاهانه در برنامه درسی پیش‌بینی نشده‌اند، اما به‌گونه‌ای ناملموس آموخته می‌شوند (مانند پذیرش بی‌چون‌وچرای برتری جنسیتی، تقدیرگرایی، و...).

بررسی برنامه‌های درسی در چارچوب تحلیل انتقادی ساختار دانش و آموزش، همواره مورد توجه جامعه‌شناسان بوده است. براساس دریافت‌های مبتنی بر عقل سلیم، آموزش و دانش، پدیده‌هایی عقلانی در نظر گرفته می‌شدند، اما تحلیل‌های انتقادی دانش، این نکته را نقد کرده و فهم متداول 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 به‌مثابه یک «متن» در نظر گرفته شود؛ متنی (برنامه درسی) که توسط فرستنده، طراحی و تولید شده و از طریق یک میانجی (معلم-آموزشگاه) برای گیرنده (مخاطب-فراگیر) فرستاده می‌شود. برای اینکه گیرنده بتواند به معنای پنهان در برنامه درسی پی برده و حتی از آن مهم‌تر، 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. به این ترتیب، معنی برنامه درسی برای فراگیران، وابسته به تفسیر آن‌ها است و چنین تفسیری آشکارا برآمده از افق انتظارات خوانندگان متن است. تفسیر فراگیران از معنای برنامه درسی، خاستگاهی به‌ظاهر پنهانی دارد. بازشناسی ماهیت جامعه‌شناختی برنامه درسی پنهان و تأمل در کارکردهای اجتماعی این برنامه‌ها از میان مفاهیم نظری جامعه‌شناختی، یکی از ضرورت‌هایی است که باید به آن توجه شود. چنین ضرورتی صرف‌نظر از الزام‌های علمی



آن، دست‌کم از جنبه کاربردی و به‌ویژه برای جامعه ایران، فراهم‌کننده زمینه‌های گسترش تعلیم و تربیت انتقادی، شناخت‌گره‌گاه‌های ارتباط میان تعدادی از دوگانه‌ها همچون رابطه دانش/جامعه، صنعت/بازار کار، و علم/فناوری است. این‌گونه بازشناسی‌ها برای هرگونه رویکردی در ارزشیابی کیفی نظام‌ها و نهادهای آموزشی، سودمند خواهد بود.

با وجود اینکه چندین دهه از عمر جامعه‌شناسی آموزش می‌گذرد، اما تاکنون به مفهوم‌سازی جامعه‌شناسانه از برنامه‌های پنهان درسی به‌عنوان یکی از بحث‌های بسیار مهم (که اتفاقاً ماهیتی کاملاً جامعه‌شناختی دارد) بسیار کم‌توجهی شده است. مسئله فراروی بررسی حاضر، این است که چگونه می‌توان براساس رویکردهای مختلف جامعه‌شناختی، یک چارچوب نظری منسجم برای توضیح برنامه پنهان درسی ارائه داد.

قدرت ساختاری برنامه درسی پنهان، پیام‌های ایدئولوژیکی این برنامه‌ها، نقش جهت‌دهنده برنامه‌های پنهان به کنش‌های متقابل میان «معلم/استادان» با «شاگردان/دانشجویان» و چرایی و چگونگی پنهان بودن برنامه، از جمله مسائلی هستند که در این مقاله، بررسی شده‌اند. پرسش‌های 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 روش‌شناختی، یک پژوهش کیفی است که در آن، داده‌ها به شیوه اسنادی گردآوری شده‌اند. چارچوب نظری این مقاله دیدگاه‌های انتقادی در آموزش است که از یک سو ماهیت برنامه‌های پنهان درسی و تأثیر آن‌ها بر فراگیران، از منظر مفهوم جامعه‌پذیری را بررسی می‌کند و از سوی دیگر، به تجزیه و تحلیل این برنامه‌ها، به‌عنوان بازتولید فرهنگی-اجتماعی می‌پردازد.



۱. پیشینه پژوهش

در مطالعات انتقادی آموزش بر این نکته تأکید شده است که مؤسسه‌های آموزشی و برنامه‌های درسی آن‌ها در پس‌بازنمایی‌های به‌ظاهر مشروع و قانونی خود، دارای عملکردهایی هستند که نیاز به تأمل دارند. کارکرد آموزش، همواره با ایده‌های پیشرفت، دموکراسی، برابری، اخلاق انسانی، انتقال میراث اجتماعی، و کسب مهارت و توانمندی علمی توصیف شده است، اما مطالعات جامعه‌شناختی برنامه‌های درسی پنهان نشان می‌دهند که مدارس، مؤسسه‌های آموزشی و برنامه‌های درسی، به‌طور تلویحی حامل نوعی نابرابری و بی‌عدالتی هستند.

رویکردهای انتقادی در جامعه‌شناسی آموزش، به‌دنبال شناسایی ماهیت و نیز چگونگی شکل‌گیری این برنامه‌ها هستند. یکی از نکات مهم در مورد برنامه درسی پنهان، چنان‌که 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. به این 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 برملا شود؟ آیا پنهان بودن، ویژگی کیفی و ذاتی برنامه‌ها است که می‌توان با نگرش مثبت به آن نگرست؟ آیا برنامه پنهان، یک معضل 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 مورد نظر 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، به‌عنوان نتیجه آموزش: (فیلیپ جکسن^۲، ۱۹۶۸؛ دربین^۳، ۱۹۶۸؛ اشنايدر^۴، ۱۹۷۱)؛ ۲. برنامه پنهان، حاصل زمینه‌های آموزش: (باولز و گیتیس^۵، ۱۹۷۶؛ ۲۰۰۵؛ گتزل^۶، ۱۹۷۴)؛ و ۳. برنامه پنهان، به‌عنوان فرایند آموزش: براساس این نگرش، برنامه درسی در نتیجه شیوه‌های تدریس یا در مسیر انتقال پیام‌های آموزشی، تغییر ماهیت می‌دهد (شواب^۷، ۱۹۶۲؛ گوردون^۸، 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 خزننده توصیف می‌شود، تردید کرده و گزارش‌های موجود را مُشتی تعبیرهای کیفی می‌دانند (لاکامسکی^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 (صفایی‌موحد 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، پررنگ‌تر 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 (صفایی‌موحد 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 درسی در چارچوب نظریه‌های عمده جامعه‌شناسی بپردازد، انجام نشده است.

۲. هدف پژوهش

این پژوهش در پی بررسی چگونگی رویارویی رویکردهای نظری عمده 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 به‌طور مستقیم، اصطلاح برنامه پنهان را به‌کار نبرده‌اند، ولی ممکن است از مفاهیم هم‌تراز یا مشابه آن استفاده کرده باشند.

1. Lakomski
2. Vallance

مقاله حاضر درصدد است، جنبه‌های جامعه‌شناختی 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 جامعه‌شناختی، 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.

۳. مفهوم برنامه پنهان

برنامه درسی پنهان^۱ که در فارسی با واژگانی مانند «پنهان^۲»، «مستتر و مضمّر^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 در واقع، تعریف موردتوافقی از آن وجود ندارد. جامعه‌شناسان، این اصطلاح را عمدتاً برای توصیف ویژگی‌های گوناگون فرایند آموزش به‌کار می‌برند. آن‌ها درصدد نشان دادن یک نظام غیررسمی در محیط آموزشی هستند. این نظام غیررسمی، موجب یادگیری‌هایی در فراگیران می‌شود 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. invisible
8. unstudied
9. covert
10. Robert Boostrom



است. مسیر دیگری از مطالعات مربوط به برنامه درسی پنهان، متمرکز بر گونه‌ای دانش است که فراگیران باید به دست آورند، اما به دست نمی‌آورند، زیرا در برنامه درسی رسمی پیش‌بینی نشده است. بن‌سون اشناپدر 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 جکسون 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 به‌عنوان فرایند جامعه‌پذیری در نظر 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 به‌عنوان یک برساخته اجتماعی و هم به‌عنوان مسیری که در آن فرایند آموزش و یادگیری به‌گونه‌ای اجتماعی انجام می‌شوند، نیازمند تأمل و بررسی است. بعدها پیتر مک لارن^۲ با تکیه بر کار جکسن، برنامه پنهان را به‌عنوان «خروجی ناخواسته فرایند آموزش» معرفی کرد. استنلی آرونوویتز^۳ و هنری ژیرو بر این نظر بودند که پیام‌های تلویحی در ساختارهای اجتماعی مدارس وجود دارند. برنشتاین اشناپدر^۴ معتقد بود، درحالی‌که معلمان، وظایف رسمی را دیکته می‌کنند، فراگیران، این آموزش‌ها و خواسته‌ها را مطابق با نیازهای خودشان تفسیر می‌کنند. در نتیجه، احتمالاً اهداف و نیازهای برنامه رسمی، بازتعریف شده و یک برنامه جایگزین ساخته می‌شود (پروونزو، ۲۰۰۹، ۳۹۴-۳۹۳).

واضح است که «یادگیری»، مهم‌ترین خروجی موردانتظار نظام‌های آموزشی است، اما اینکه به چه نوع یادگیری‌ای دست یابیم، تا حدودی از کنترل ما خارج است. نکته مسئله برانگیز این است که یادگیری‌های حاصل از آموزش، الزاماً همیشه در زمره دستاوردهای ازپیش‌هدف‌گذاری شده نیستند. روابط و مناسبات حاکم بر محیط آموزشی، حامل پیام‌های ضمنی‌ای هستند که به فراگیر منتقل می‌شوند. به این معنا، ساخت اجتماعی کلاس و ساختار اجتماعی دانشگاه/ مدرسه، نقش قابل توجهی در جهت‌دهی به یادگیری دارند. ساختار اجتماعی آموزشگاه، زمینه‌ساز همنشینی عوامل گوناگون یادگیری است و در نتیجه برهم‌کنش

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، تعبیه نشده بوده‌اند و قابل کنترل هم نیستند، اما در فراگیر، 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 وجوه عام‌گرا به‌شمار می‌آیند)، ولی برخی از آن‌ها، مانند فعالیت‌های اجتماعی و نظام‌های پاداش، امور پنهانی هستند که به‌عنوان وجوه پنهان در نظر گرفته می‌شوند. به‌عبارت 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. به‌عبارتی، «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 فراگیران برنامه درسی نانوشته را تجربه می‌کنند.

از دهه ۱۹۸۰ به بعد، برنامه درسی پنهان، به‌عنوان مفهومی برای توضیح نابرابری‌های اجتماعی، به‌کار رفت. همچنان‌که بوستروم (پروونزو، ۲۰۰۹، ۴۴۰) تأکید می‌کند، در ادراک فیلیپ جکسن از برنامه درسی پنهان، پاسخ موافق یا مخالف فراگیر 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 فراگیران، قصد عمدی 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 به‌عنوان مجموعه‌ای از روال‌های چاره‌اندیشانه عمدی تلقی شد که با هدف دستیابی به نتایج معین اعمال می‌شود. اندیشمندانی مانند جین آنیون^۲، مایکل اپل^۳، و هنری ژيرو، برنامه درسی پنهان را ابزاری می‌دانند که گروه‌های مسلط، آن را به‌گونه‌ای حساب‌شده به‌کار می‌گیرند تا منافع اجتماعی آن‌ها را حفظ کند. آن‌ها نشان دادند که برنامه درسی و رویکرد گزینشی آن، به‌ویژه 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

۴-۱. تنوع جامعه‌شناختی فراگیران

یک برنامه درسی رسمی معین، به گروهی معین از فراگیران عرضه نمی‌شود. فراگیران برنامه‌های درسی از نقطه نظر زبانی، قومیتی، جنسیت، طبقه اجتماعی، بهره هوشی و... با یکدیگر متفاوت هستند. وجود این ناهمگونی، رفتارهای ورودی فراگیران را در سه حوزه نیازها، علایق، 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 هنجارهای تقریباً یکسانی روبه‌رو می‌شوند. آموزشگاه به آنان می‌آموزد که عام‌تر و کلی‌تر فکر کنند و استقلال داشته باشند. موفقیت 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.

۴-۲. 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 نبودن، واپس‌ماندگی علمی، و به‌روز نبودن 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 به دنبال 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.

۴-۳. 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



رسمی، ویژگی‌های فراگیران، ساختار اقتصادی-اجتماعی جامعه، فرهنگ سازمانی دانشگاه/مدرسه (محیط آموزشی مشارکت‌جو: بوروکراتیک، هرج و مرج طلب، سیاسی و...)، پارادایم تربیتی حاکم بر محیط آموزشی (استادمحور/شاگردمحور، معلم به‌عنوان سازمان‌دهنده/انتقال‌دهنده دانش، یادگیری به‌عنوان محصول/فرایند آموزش، فراگیر به‌عنوان متقاضی فعال/منفعل دانش) و بالاخره ساختار سازمانی (تشکیلات سازمانی، فرایندهای آموزشی، قوانین و مقررات، تقویم زمانی آموزشگاه) و... روی می‌دهد. نتیجه برهم‌کنش این امور، بروز و ایجاد برنامه درسی پنهان است. در این معنا، برنامه پنهان، عبارت از کیفیتی است که به‌نظر می‌رسد ویژگی‌های آن، از ویژگی‌های عناصر تشکیل‌دهنده‌اش مستقل است. به‌هرحال، عوامل زمینه‌ای یادشده، به‌طور مؤثری، بر فرایندهای یاددهی-یادگیری تأثیرگذار هستند و درنهایت، برون‌دادهای آموزشی از این فرایندها تأثیر می‌پذیرند. به‌این ترتیب، ساخت اجتماعی محیط آموزشی، نقش مهمی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دارد. به‌طور طبیعی، برنامه درسی رسمی/مصوب و سازمان‌های آموزشی به‌دنبال ایجاد یادگیری در فراگیران هستند، اما شکل‌گیری برنامه درسی پنهان یا چگونگی جامعه‌پذیری فراگیران، بستگی تام به نحوه برهم‌کنش عناصر موجود در فضای آموزش دارد. دیوید رن^۱ (۱۹۹۹)، 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 دانش‌آموزی؛ گردهمایی‌ها، محافل، سخنرانی‌ها و مراسم یا فعالیت‌های پایان سال/نیم‌سال تحصیلی؛ آرمان، شعار، نشان، و لوگوی مدرسه؛ بازدیدها و سفرهای علمی-تفریحی؛ انتخاب دانش‌آموز/دانشجوی برجسته به‌دلیل رفتار، نمره‌ها، و سایر پیشرفت‌ها.
۲. تحلیل اسناد: اسناد در دسترس دانش‌آموزان شامل: کتاب سال، روزنامه مدرسه، دست‌نامه، و تقویم مدرسه؛ اسناد در دسترس کارکنان دانشکده/مدرسه شامل: دست‌نامه‌ها، اطلاعیه‌ها، بیانیه مأموریت، خبرنامه‌ها، و گزارش‌های مرتبط با طرح‌های خدماتی مدرسه.

۵. نظریه‌های جامعه‌شناختی 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 بسا دیدگاه‌های مختلف از برخی جنبه‌ها با یکدیگر هم‌پوشانی داشته باشند.

1. David J. Wren



۵-۱. دیدگاه کارکردگرایانه و برنامه درسی پنهان

این چشم‌انداز، به سهم مدارس در حفظ نظم اجتماعی، توجه کرده است. مدرسه، حامل و رسانندهٔ هنجارهایی است که شاگردان را برای ایفای نقش در جامعه آماده می‌کند؛ بنابراین، برنامه درسی پنهان، وسیله‌ای است برای انتقال ارزش‌ها و هنجارهایی که باید میان همگان مشترک باشند. هرگاه چنین ارزش‌هایی به‌طور ناخودآگاه در افراد اجتماع درونی شوند، جامعه به وفاق ارزشی، یکپارچگی، وجدان جمعی، و احساس تعلق دست می‌یابد. به این ترتیب، برنامه درسی پنهان، در چشم‌انداز کارکردگرایانه، در بردارندهٔ بار مثبتی است که از ضرورت کارکردی برخوردار است. امیل دورکیم در «آموزش اخلاق» (۱۹۶۱ به نقل از: داملا کنتلی^۱، ۲۰۰۹) می‌نویسد:

نظامی کلی از قواعد در مدرسه وجود دارد که رفتار کودک را از پیش، تعیین می‌کند. او باید به‌گونه‌ای منظم به کلاس بیاید. در زمانی معین و با رفتاری مناسب وارد کلاس شود. وضع کلاس را نباید به‌هم بریزد. باید درس‌هایش را یاد بگیرد و تکالیفش را انجام دهد. همه این وظایف را باید به‌خوبی 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، به‌طور مستقیم به برنامه درسی پنهان، اشاره نشده است، اما آشکار است که آنچه در واقع، مورد نظر دورکیم است، همان برنامه پنهان است، زیرا بنا به نظر دورکیم، آموزشگاه، چیزهایی بیشتر از محتوای متون درسی را به فراگیران منتقل کرده است که احتمالاً آن‌ها را بتوان دستورالعمل‌های رفتاری نامید. به این ترتیب، در چشم‌انداز دورکیمی، یکی از کارکردهای مهم آموزشگاه و نظام آموزشی این است که به فراگیر کمک می‌کند تا با دیگران به‌طور هماهنگ عمل کند. براساس این دیدگاه، نقش بخش پنهان برنامه‌های درسی، ایجاد نظم، توازن، و تعادل اجتماعی است. دیدگاه دورکیم از این جنبه مورد انتقاد قرار می‌گیرد که در مفروضات وی، ارزش‌های منتقل شده از سوی آموزشگاه به فراگیر، «ارزش‌های جامعه» تلقی می‌شوند. او به این نکته توجه نمی‌کند که این ارزش‌ها همیشه ارزش‌های اجتماعی مورد نظر جامعه نیستند، بلکه می‌توانند ارزش‌های گروه‌های صاحب قدرت و ذی نفوذ در جامعه باشند.

در بین (۱۹۶۸) نیز بر این نظر است که هنگامی که فراگیران با پس‌زمینه‌های خانوادگی متفاوت در آموزشگاه حضور می‌یابند، با هنجارهای یکدستی روبه‌رو می‌شوند که آن‌ها را برای زندگی در فضاهای عمومی آماده می‌کند. او این هنجارها را مواردی همچون استقلال، موفقیت، عام‌نگری، و



فصلنامه علمی - پژوهشی

۴۲

دوره دهم

شماره ۲

تابستان ۱۳۹۶

خاص‌گرایی ذکر می‌کند و معتقد است، فراگیران 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 نقش‌یاری‌رسان این برنامه‌ها در کمک به انتقال ارزش‌های اجتماعی به فراگیران است. پوشیدن لباس‌های یکسان در مدرسه، وقت‌شناسی 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 تفکر، 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).

۲-۵. دیدگاه مارکسیسم و برنامه درسی پنهان

مارکسیست‌ها منتقد جدی نقش نظام‌های آموزشی در جوامع هستند. آن‌ها برنامه درسی پنهان را بخشی از ابعاد مقتدرانه ساختارهای آموزشی می‌دانند. ماهیت رتبه‌بندی ساختارها و فرایندهای تحصیلی، نطفه‌ها و انگاره‌های فرمانبری و سلسله‌مراتب را به فراگیران منتقل می‌کند که برای آینده کارگران، کارگزاران، کارکنان و بوروکرات‌ها لازم است. به‌زعم آنان، کارکرد اصلی و آشکار مدارس، همواره شاگردپروری، نظم‌بخشی، کنترل، مریدپروری، 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 این‌گونه 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 فراگیران را به‌گونه‌ای منصفانه می‌سنجند، اما در واقع، ادعای آن‌ها، تظاهری واهی بیش نیست. واقعیت این است که فرزندان خانواده‌های فرودست از شانس برابری برخوردار نیستند و فراگیران با پیشینه‌های قوی‌تر، موقعیت بهتری دارند. از دید مارکسیست‌ها، شایسته‌سالاری آموزشی یک جعل غیرواقعی در محیط‌های آموزشی است. به این ترتیب، در نگاه مارکسیستی،





نقطه 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 و 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 سمت‌وسوی نگرش وی را به آموزش، مشخص کند. در دیدگاه مارکسیستی مسائلی مانند تضمین از بین رفتن انحصارهای فرهنگی، از بین رفتن شکل‌های ممتاز طبقاتی تحصیلات، به هم آوردن شکاف تاریخی میان کار تنی و کار فکری و میان مفهوم و اجراء، تضمین 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 مارکسیستی 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». در واقع، تحلیل‌های چپ‌گرایانه تا حد زیادی درصد افزایش این نکته بوده‌اند که آموزش، چگونه و تا چه اندازه در خدمت منافع قدرت بوده است.

لویی آلتوسر^۱، یکی از اندیشمندان مارکسیست بود که به مسئله نابرابری آموزشی توجه کرد. او در کتاب «ایدئولوژی و سازوکارهای 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» به‌عنوان یک نیروی

1. Luis Althusser

۲. آلتوسر می‌نویسد: «در مدرسه چه یاد می‌دهند؟ در مدرسه کم‌وبیش امکان تحصیلات عالی وجود دارد، اما به‌هرروی، خواندن، نوشتن، و محاسبه کردن یاد داده می‌شود، یعنی چند فن و بسیاری چیزهای دیگر از جمله قهره‌هایی (ابتدایی یا عالی) از «فرهنگ علمی» یا «ادبی» که بی‌واسطه در شغل‌های تولیدی کاربرد دارند (آموزش‌هایی برای کارگران، فناوران، مهندسان، و درنهایت، برای کارمندان بلندپایه و...)؛ بنابراین، مدرسه، آموزشگاه «لیاقت»ها است. اما در کنار این یادگیری و هم‌زمان با آموزش این فنون و علوم، بچه‌ها در مدرسه «قواعد» رفتار درست را نیز یاد 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 وجدان مدنی و شغلی. به



سرکوبگر (شامل هیئت دولت، ادارات، ارتش، پلیس، دادگاه‌ها، زندان‌ها، و...) و «سازو برگ‌های ایدئولوژیک دولتی» (شامل تشکیلات دینی-مذهبی، آموزشی، خانواده، سازوکارها و امور فرهنگی، ادبی، هنری، و...)، نظام‌های حقوقی، رویه‌های سیاسی، سندیکاها، احزاب، رسانه‌ها، و...) موفق به نوعی مفهوم‌سازی می‌شود که در آن، گروه نخست، عمدتاً با تکیه بر تحکم در فضای عمومی حضور دارند و گروه دوم، با تکیه بر روش متقاعد کردن در حیطه‌های خصوصی به فعالیت می‌پردازند (زوزا، ۱۳۸۸، ۳۸-۳۶). او استدلال می‌کند که آموزش، به‌عنوان یکی از سازو برگ‌های ایدئولوژیک، دانش‌آموزان را متقاعد می‌کند که نظام سرمایه‌داری، نظامی منصف است که در آن، هرکس 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 فراگیران، عبارتند از: ۱. دانش‌آموزان 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. برنامه‌آزمون‌پاداش حاکم بر نظام‌های آموزشی، فراگیران را وادار می‌کند که حتی هنگامی که در مورد تحصیل خود، احساس بی‌حوصله‌گی، نارضایتی و بی‌زاری دارند نیز به‌سختی تلاش کنند؛ ۳. به زبان مارکسیستی، فراگیران، 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 را مطرح کرده‌اند. این مفهوم، درصدد 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. دانش‌آموزان طبقه‌های فرودست در روند حاکمیت فرهنگ سایر طبقه‌ها، سرکوب می‌شوند. این یک کارکرد پنهان آموزش است. این کتاب

تعبیر 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» (در شرایط آلمانی) با کارگران «خوب، حرف زدن» و... است» (آلتوسر، ۱۳۸۸، ۲۶).



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، به‌عنوان عاملی برای تحرک و اصلاح اجتماعی پنداشته می‌شود، در واقع، 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 آیین نظام‌های آموزشی جوامع سرمایه‌داری پرورش می‌یابد. در چنین بستری، فراگیران، نظم‌های موجود را می‌پذیرند، آن‌ها در برنامه درسی، هیچ کنترل و دخالتی ندارند، و خشنودی درونی ناچیزی از کار به‌دست 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، به‌دست 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: «شایسته‌سالاری 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 به‌نظر 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 موفقیت 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

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 به دست آمده نشان می‌دهند که میان طبقه اجتماعی فراگیران، نوع آموزش دریافت شده در مدرسه، و نوع کار، رابطه وجود دارد. آیون مشاهده کرد که دانش آموزان مدرسه‌های فقیر، آماده بودند که کارگران فرمانبرداری شوند، حال آنکه فراگیران مدرسه‌های نخبه، این زمینه را داشتند که متفکر و رهبر شوند.

۳-۵. دیدگاه انتقادی و برنامه درسی پنهان

بر اساس نگرش‌های انتقادی، برنامه درسی به شکل موجود، عاملی برای «از خود بیگانگی» انسان به شمار می‌آید. در این دیدگاه، اعتقاد بر این است که در یک جامعه، گروه‌های مختلف اجتماعی از منافع متفاوتی برخوردار هستند. در چنین شرایطی، نظام آموزش نیز خواه‌ناخواه بر بنیان و ساختاری شکل می‌گیرد که در آن برخی گروه‌ها بیشتر از دیگران بهره‌مند می‌شوند. به بیان دیگر، مشکل اصلی را نباید در نظام آموزشی جست‌وجو کرد، بلکه باید توجه خود را به ساختار نابرابر اقتصادی-اجتماعی جامعه معطوف کنیم. هنگامی که نظام آموزشی به مصداق مشت نمونه خروار، از «ساختار نابرابر اجتماعی» پیروی کند، ناگزیر، اندازه پیشرفت و موفقیت شاگردان با توجه به پس‌زمینه‌های مختلف طبقاتی آنان، متفاوت خواهد بود. در واقع، تصور وجود نظام ارزشیابی آموزشی بر یک بنیان برابر، تنها یک اتوپیا است. آنچه در عمل اتفاق می‌افتد، این است که برخی دانش‌آموزان از یک تفوق نسبی آموزشی بهره‌مند هستند و برخی دیگر، در موقعیتی فرودست برای یادگیری قرار دارند. دانش‌آموزان برخاسته از خانواده‌های ثروتمند یا تحصیلکرده، معمولاً پایگاه و منزلتی شبیه یا حتی برتر از والدین خود کسب می‌کنند، ولی دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های فرودست، احتمالاً کامیابی‌های کمتری به دست می‌آورند و در شغل‌های سطح پایین‌تر جاگیر می‌شوند. مهم‌ترین نکته‌ای که در این چشم‌انداز بر آن پافشاری می‌شود، نقش و وظیفه‌ای است که برنامه درسی پنهان در تداوم بخشیدن به نابرابری‌ها به عهده دارد.

بر اساس این دیدگاه، برنامه‌های رسمی، در بردارنده انگاشت‌هایی هستند که ناخواسته به شکل‌گیری و گسترش برنامه‌های پنهان دامن می‌زنند. بررسی‌های گوناگونی انجام شده است که تبیین رابطه تحصیل و طبقه در کانون تمرکز آن‌ها بوده است (دیل^۱ و دیگران، ۱۹۷۶؛ باولز و گینتیس، ۱۹۷۶). این‌گونه پژوهش‌ها، برنامه درسی پنهان را عاملی برای پرورش و آماده‌سازی افراد مطیع و سلطه‌پذیر می‌دانند. اطاعت شاگردان از دستوره‌های معلمان و سلطه قوانین آموزشی، کودکان را به طور تدریجی آماده پذیرفتن سلسله‌مراتب موجود در بازار کار می‌کند. باولز و گینتیس





در توضیح نقش آموزش در آماده کردن نیروی کار، اصطلاح «هماندی^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 موردنظر 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 به‌شمار نمی‌آید، بلکه محملی 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 رویکردی 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، دستاورد 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 (ابژه) آن‌ها به‌لحاظ تاریخی مشخص است؛ ۳. سوژه ادراک (انسان) هم به‌لحاظ تاریخی و هم به‌لحاظ اجتماعی براساس دستگاه روش‌شناختی و مقوله‌ای مورد استفاده‌ی وی (سوژه) تعیین و تعریف می‌شود» (احمدی، ۱۳۷۶، ۱۳۵). براساس این منطق، انسان در نظام‌های آموزشی موجود، نه تنها فاعل ادراک نیست، بلکه به‌مثابه موضوع ادراک، زیر سلطه شرایط سیاسی-اجتماعی است و خواست اجتماعی از طریق سوگیری‌های برنامه درسی به او تحمیل می‌شود؛ بنابراین، فراگیر، تعیین نمی‌کند که چه چیزی باید بیاموزد. نظام آموزشی به‌مثابه نماینده به 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. فراگیر، ناگزیر باید برای رفع «نیازی ازپیش تعریف‌شده» آموزش ببیند. دامنه سلطه این منطق تا حدی است که همه متولیان نظام‌های آموزشی با ایجاد رابطه اندام‌واره میان «آموزش» با «صنعت/بازار کار» به‌عنوان یک ضرورت عقلانی، یک دغدغه 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 به‌ظاهر، مورد نیاز جامعه است. همچنین، از آنجاکه نهاد آموزش، وظیفه تربیت همه افراد جامعه را برعهده 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 فراگیران منتقل شود و آنان را وادار کند که دانش را به‌اجبار و از روی اضطراب (و نه براساس منطق‌رهایی انسان) فراگیرند، آن‌ها در آینده 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»، نوشته مایکل یانگ^۱ (۱۹۷۱) و کتاب «برنامه درسی و ایدئولوژی» نوشته مایکل ایل (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 به‌عنوان یک امر ایدئولوژیک می‌نگرند که تولید، توزیع، و ارزشیابی آن از «دانش»، کاملاً جانبدارانه و تابعی از نظام‌های سلطه اجتماعی است. هنری ژبرو (۱۹۷۹، ۲۵۲) پرسش‌هایی را مطرح می‌کند که پاسخ به آن‌ها می‌تواند بار ایدئولوژیکی

1. Michael Young



برنامه‌های درسی را برملا 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 «پذیرفته‌شده» 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 تنش‌ها و تضادهای سیاسی-اجتماعی به کمک «شکل‌های پذیرفته‌شده دانش در کلاس‌های درس» و «روابط متقابل اجتماعی پنهان در آن»، با هم آشتی داده می‌شوند، یا حل و فصل می‌شوند؟ ۸. چگونه روش‌های رایج آزمون و ارزشیابی، در خدمت مشروعیت‌بخشی به شکل‌های موجود دانش هستند؟ ژیرو بر این نظر است که پاسخ پرسش‌های یادشده حکایت از آن دارد که برنامه درسی در نهایت، نظم اجتماعی ناعادلانه موجود را استمرار می‌بخشد. استمرار بی‌عدالتی، مستلزم مشروعیت بخشیدن به نظام نامتوازن اجتماعی است. چنین وظیفه‌ای هم در محتوای رسمی آموزشی قابل مشاهده است و هم - به ویژه - از طریق پیام‌های ضمنی موجود در ساختارهای آموزشی، فرستاده می‌شود.

این گونه تلقی از آموزش و برنامه درسی به عنوان عنصری «شیء‌شده» در نظریه انتقادی، به دیدگاه‌های گئورگ لوکاچ^۱ بازمی‌گردد که بر این نظر بود که در نظام سرمایه‌داری، برخلاف جوامع پیشینی، تناظر 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. لوکاچ، در مقاله معروف «شیء‌وارگی و آگاهی پروتاریا» می‌نویسد: «ذات ساختار کالایی، بارها خاطر نشان شده است. اساس این ساختار آن است که رابطه و پیوند میان اشخاص به صورت شیء، و در نتیجه به صورت نوعی «عینیت خیالی»، درمی‌آید؛ 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» (لوکاچ، ۱۳۷۷، ۲۱۱). لوکاچ، وضعیت بت‌وارگی کالا را از مسائل ویژه سرمایه‌داری مدرن برمی‌شمارد و علت آن را حاکمیت مبادله کالایی می‌داند. پیچیدگی مناسبات سرمایه‌داری، باعث می‌شود که دست‌ساخته‌های آدمیان، 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 شیء‌شده 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 جهان‌شیء‌شده‌ای، روابط «سوژه» و «ابژه» حالت دیالکتیکی ندارد، یعنی واقعیت‌ها بر ذهنیت حاکم می‌شوند. نظام آموزشی نیز بخشی از همین واقعیت شیء‌شده است؛ بنابراین، آگاهی برآمده از دل ساختار شیء‌شده چنین واقعیتی، آگاهی راستین نیست و خروجی‌های چنین آموزشی، با انسان بیگانه خواهد بود.

مفهوم «شیء‌شدگی»^۱ با استقبال نظریه‌پردازان مکتب فرانکفورت روبه‌رو شد و آن‌ها تلاش کردند این مفهوم را در زمینه‌های گوناگون به کار ببرند. مفهوم شیء‌شدگی لوکاچ در واقع، شکل گسترش یافته مفهوم «ازخودبیگانگی»^۲ مارکس است. مارکس مدت‌ها پیش از لوکاچ این نکته را مطرح کرده بود که در نظام سرمایه‌داری، کارگر با نتیجه کار خود بیگانه می‌شود، ولی لوکاچ مفهوم موردنظر مارکس را در گستره وسیع‌تری به کار گرفت. او معتقد بود در نظام سرمایه‌داری، تمام گروه‌ها و طبقات اجتماعی، دچار شیء‌شدگی هستند. مارکس می‌گفت در نظام سرمایه‌داری، روابط اجتماعی میان انسان‌ها به شکل روابط میان اشیاء درمی‌آیند. «بت‌انگاری کالایی»^۳ زمانی اتفاق می‌افتد که روی نیروی کار، قیمت گذاشته می‌شود. مارکس در مقاله «بت‌انگاری کالاها» (سرمایه، ۱۸۶۷ به نقل از: کانترون، ۱۳۸۵، ۸۴ به بعد) یک میز را مثال می‌زند و می‌گوید هنگامی که شکل چوب تغییر می‌کند و میزی 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، کالاها 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 فرآورده‌های کار آنان وجود دارد. به این ترتیب، نکته ظریف موردتوجه 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 کالاها در آن جنبه رازآلود و اسرارآمیز پیدا کرده‌اند، ازخودبیگانگی 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 می بخشد. این استمرار به صورتی کاملاً بطئی و در قالب شماری از سازوکارهای مختلف اما مرتبط با هم، رخ می دهد. برخی از این سازوکارها را می توان عبارت از پیروی از قواعد و قوانین مدرسه، مجازات در صورت پیروی نکردن از قوانین مدرسه، و در نهایت، پذیرش بی چون و چرای قوانین اجتماعی پس از خروج از مدرسه ذکر کرد. این گونه سازوکارها، «فراگیر» را برای فرمانبرداری از قدرت آماده می کنند. در مورد پذیرش نابرابری ها، روال های دیگری وجود دارند. در این زمینه باید یادآوری کرد که مدرسه ها تمایل دارند که دانش آموزان را در گروه هایی با توانایی های یکسان دسته بندی کنند. این دسته بندی، موجب تقویت این باور می شود که برخی افراد، بهتر از دیگران هستند. در واقع، افراد بهتر، پاداش دریافت می کنند (قیمت گذاری می شوند). روی هم رفته، دوگانه پاداش - مجازات، فراگیران را برای پذیرش وضعیت نابرابر پاداش ها که بعدها در جامعه مشاهده می کنند، آماده می کند. به این وضعیت، باید وجود سلسله مراتب را در محیط های آموزشی نیز اضافه کرد. ساختارهای مدرسه، سلسله مراتب قدرت را به عنوان هنجاری برای زندگی و مکان کار تقویت می کنند. دانش آموزان نیز در مورد اینکه مدارس چگونه عمل می کنند، چیزی ندارند که بگویند و بنابراین می آموزند که نقش افرادی فاقد قدرت و بی نفوذ را در جامعه به عنوان امری طبیعی و بهنجار بپذیرند. شاید بتوان گفت، این سازوکار به نوعی فراگیر را شرطی می کند. هنگامی که چندبار به دانش آموز اثبات شد که درس هایش خوب نیست، از دیگران کمتر می فهمد، هوش او پایین تر است، و امکان رقابت با شاگردان کوشا را ندارد، کم کم از درس بیزار می شود. به این ترتیب، مدرسه ها برخی کودکان طبقه کارگر را برای شغل های سطح پایین آماده می کنند. این کودکان، بعدها شغل های کسالت آور و خسته کننده را بدون هیچ گونه اعتراضی می پذیرند. موارد یادشده بر نقش اجتماعی آموزش در بازتولید نظام نابرابر و سلسله مراتبی تقسیم کار سرمایه داری، تأکید می کنند.

مهم ترین نقد وارد شده بر دیدگاه های انتقادی برنامه درسی پنهان، فقدان تعیین راه خروج از بن بست است که این نظریه ها به تصویر کشیده اند. نظریه انتقادی در سایر شکل های فرهنگی نیز عمدتاً متمرکز بر نفی وضعیت موجود و تأکیدهای رهایی بخش بوده، اما در کمتر مواردی دستورالعمل و گریزگاه مشخصی ارائه کرده است. مسئله دیگری که در ارزیابی دیدگاه های چپ گرایانه از برنامه درسی پنهان باید به آن توجه داشت، نزدیکی آن ها به نگرش های محافظه کارانه و کارکردگرایانه برنامه درسی است. همان گونه که هایکوکس^۱ (۱۹۸۲) به درستی تأکید کرده است، با وجود کاربست های سیاسی بسیار متفاوت نظریه های کارکردگرایی و مارکسیسم، یک تشابه چشمگیر

در توجیه آن‌ها از آموزش وجود دارد. هر دو نظریه تمایل دارند بین «فرایند تمایزها و مقوله‌بندی‌ها در درون نظام آموزشی» با «تمایزها و تفکیک‌ها در درون سلسله‌مراتب شغلی در جامعه» یک رابطه متقابل بسیار تنگاتنگ برقرار کنند. اگرچه مارکسیست‌ها درصدد 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 مدینه 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 به‌کار گرفته شده است)، وجود دارد. در نظریه همانندی، لزوماً تناسب و تطابقی بین یک شکل معین سازمان آموزشی/تعلیمی و «نیازهای» جامعه سرمایه‌داری پیشرفته، وجود ندارد (بن‌فاین، در: باتومور، ۱۳۸۸، ۵۷۶).

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

جامعه‌شناسان مکتب کنش متقابل اجتماعی بر این نظرند که افراد جامعه به‌طور کاملاً فعالی در تعامل روزانه خود، واقعیت‌های اجتماعی را برمی‌سازند. در این دیدگاه، روابط فرد و جامعه بسان یک جاده دوطرفه است. در حوزه آموزش نیز مجموعه‌ای از مطالعات وجود دارند 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 به‌عنوان 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؛ به‌عنوان مثال، اگر به فراگیران 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 «زندگی 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 فراگیران می‌آموزند از خواسته‌ها و تمایلاتشان بپرهیزند. او بر این نظر است که فراگیران، برای اینکه در نظام آموزش موفق باشند، باید یاد بگیرند که، «یاد بگیرند». آن‌ها نه تنها باید یاد بگیرند که از قوانین رسمی پیروی کنند، بلکه باید بیاموزند که از





قوانین غیررسمی، باورها، و نگرش‌ها نیز تبعیت کنند. جکسن اصطلاح «برنامه درسی پنهان» را برای توصیف سه نکته «قوانین»، «رویه‌ها و روال‌ها»، و «مقررات و آیین‌نامه‌ها»ی غیررسمی به کار برد. 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^۱ 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، دریچه‌های ذهن فراگیران را به دریافت‌های متنوع از دانش می‌بندد و همه چیز را به دایره بسته تجربه فقط یک معلم یا یک مدرسه فرومی‌کاهد. در این مسیر، «حفظی‌ها» و «ازبر 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 کلان‌نگرانه‌تر سعی داشتند نقش مدارس و آموزشگاه‌ها را در ایجاد نظم اجتماعی و حفظ ساختارهای کلی اجتماع بفهمند، در پژوهش‌هایی از این دست، نقش برنامه درسی پنهان به‌طور 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 فعال 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 به‌طور منفعلانه‌ای پذیرفته شوند، بلکه این کردارها به‌گونه‌ای فعال در بستر کنش و واکنش معلمان و شاگردان در درون کلاس‌ها بازتولید می‌شوند» (اسکلتن، ۱۹۹۷، ۱۸۰). بنابر آنچه گفته شد، دیدگاه کنش متقابل اجتماعی، از چشم‌انداز 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 نظم را در کلاس ایجاد می‌کنند و شاگردان، چگونه با این نظم 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 از یک سو در مورد حد و اندازه توانایی مردم برای کنترل آگاهانه واکنش های خود در زندگی براساس کنش ها و اندیشه های هدفمند، اغراق می کنند و از سوی دیگر، نیروهای کنترل کننده و فشارهایی را که از سوی جامعه بر خواست و آزادی فردی افراد وارد می شود، کم اهمیت جلوه می دهند.

۵-۵. دیدگاه فمینیستی و برنامه پنهان

توجه به برنامه درسی پنهان در مطالعات زنان از این جنبه اهمیت داشته است که به شیوه های گوناگون به بازآفرینی ویژگی های جنسیتی^۲ می پردازد. ساختار و روال نظام های آموزشی به گونه ای است که در عین آنکه برنامه های درسی رسمی، مدعی برابری هستند، اما در عمل، نابرابری جنسیتی را به فراگیران می آموزند. جنسیت، همواره یک مسئله مهم در تدوین برنامه های درسی است. آیا دختران و پسران، نیازهای متفاوتی در آموزش دارند؟ آیا آن ها برنامه های درسی را به گونه ای متفاوتی می فهمند؟ آیا موضوعات درسی، فعالیت های آموزشی، ورزش کردن و سایر فعالیت های درسی فوق برنامه، و... برای دو جنس باید به گونه ای یکسان طراحی شود؟ مسائل مربوط به مردانگی و زنانگی در برنامه درسی، چگونه تبیین می شود؟ در مطالعات انتقادی فمینیستی، به روابط بین سرمایه داری و مردسالاری، بین قدرت مردانه و برگزیدگی اقتصادی توجه شده است. دیل اسپندر^۳ (۱۹۸۷) در سال ۱۹۸۰ از همگان دعوت کرد که «پارادایم مردسالارانه آموزش» را بررسی کنند. در بررسی های برنامه درسی پنهان با محوریت مسئله جنسیت، نشان داده شد که نظام مدرسه چنان عمل می کند که آرزوها و انتظارات دختران در سطح پایین تری قرار می گیرند. در کتاب های درسی، دختران در موقعیت هایی نشان داده می شوند که حامل پیام های خاص است و جامعه پذیری جنسیتی را تقویت می کند. علاوه بر این، مدرسه و معلمان به گونه ای با دختران رفتار می کنند که حوزه های معینی را که به طور سنتی با قابلیت زن بودن آن ها سازگار است، ادامه دهند. این گونه بررسی ها، نقش پیشرانی را در شناسایی عملکرد برنامه درسی پنهان به عهده داشته اند. فمینیست ها، قلمرو تحلیل های خود را در این مورد که برنامه درسی با استناد به کدام پیش فرض ها، تفاوت بین دو جنس را برجسته کرده اند، به حوزه مسائل معرفت شناختی و هستی شناختی پیوند زده اند (هاردینگ^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 چیهستی جامعه، از یک سو 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. سلسله‌مراتب آکادمیک؛ ۲. نگرش‌های کلیشه‌ای؛ ۳. متون درسی؛ ۴. فعالیت‌ها و انتخاب موضوعی.

برخی مطالعات فمینیستی با استفاده از نظریه‌های «بازتولید» و «مقاومت»، 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 نتیجه‌گیری

این مقاله درصدد 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، ناهماهنگی یا تعارض میان مؤلفه‌های برنامه درسی (اعم از اهداف، روش‌ها، منابع، شیوه‌های ارزشیابی و...) و نحوه تعامل فراگیران با معلمان هستند. 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 جدی‌ای 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 فراگیران در جهت‌دهی 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 فرآورده اجتماعی نیست، بلکه در فرایند تعامل فراگیران با مجموعه عناصر آموزشی شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان، 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 فراگیران 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 فراگیران نیز در آن اعمال شده است.

فمینیست‌ها با برنامه‌های درسی پنهان تا آنجا مخالفند که اثبات شود این برنامه‌ها در بازسازی کلیشه‌های غلط جنسیتی به نفع نظام‌های مردسالار، دخیل هستند. دیدگاه‌های فمینیسم کارکردگرا، تقسیم سنتی نقش‌های زن و مرد را یک ضرورت کارکردی برای جامعه برمی‌شمارند 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 درصدد توضیح ماهیت و دلایل شکل‌گیری برنامه‌های درسی پنهان هستند، اعم از اینکه برنامه پنهان، حاصل زمینه‌های آموزش، یا ناشی از فرایند آموزش و یا به‌عنوان نتیجه آموزش تلقی شود، به‌گونه‌ای اقتضای آن دیدگاه‌های انتقادی مطرح می‌شوند. تنها در این رویکرد است که ماهیت برساختی 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، مدافع 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 فراگیران، 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 افشاکاری هسته‌های ویژه جامعه‌پذیری در بین فراگیران، 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 رهایی 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 ببینیم کدام پارادایم جامعه‌شناختی، پشتوانه این همه تابوتب 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، مورد نظر است. در تعریف‌های متعدد برنامه درسی، بر وجوه مختلفی تأکید می‌شود که برخی از آن‌ها عبارتند از: برنامه درسی به‌عنوان 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 اندوخته‌شده توسط فراگیر، تمام رویدادهای محیط آموزشی اعم از کلاس‌ها، مراسم و روابط بین‌فردی، آنچه توسط کارکنان آموزشی برنامه‌ریزی می‌شود، بخشی از یک دوره آموزشی، و درنهایت، تعریف برنامه درسی به‌عنوان 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 سنگفرش‌های موزائیکی فرهنگ‌های مختلفی بوده و در آن اقوامی با گویش‌ها و زبان‌های گوناگون می‌زیسته‌اند. این تنوع فرهنگی در کنار قشربندی اجتماعی و ساختار طبقاتی، موجب شده است که میزان دسترسی مردم به سرمایه‌های اقتصادی (مارکسی) و سرمایه‌های فرهنگی (بوردیوی) متفاوت شده و در نتیجه، 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 در نظر 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 تنوع روبه‌رو می‌شود، با نیازها و افق انتظارات بخش‌هایی از مخاطبان، همسو و با پس‌زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی بخشی دیگر، ناهمسو خواهد بود. در نتیجه، برنامه درسی یادشده، به‌طور هم‌زمان با وضعیت پذیرش و عدم پذیرش روبه‌رو 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 بی‌ رغبتی در یادگیری است که به‌نوبه 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 نظریه‌نوسازی، هدف‌گذاری شده‌اند، اما گهگاه با تعارض‌هایی - به‌ویژه در دوران پس از انقلاب - همراه بوده و ایجاد ابهام در فرایند تعیین ابزارهای دستیابی به نقاط تعیین‌شده 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 سمت‌وسوی 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 دست‌کم 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 در نظر گرفته می‌شود؟ آیا برنامه درسی، وسیله‌ای برای فعالیت‌های یادگیری برنامه‌ریزی‌شده، 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 در نتیجه، 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 فراگیران 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، کانال را حفر می‌کند، اما چون نفر دوم، فعلاً غایب است، لذا نفر سوم، دوباره کانال را پر می‌کند و به این ترتیب چرخه معیوب نظام برنامه‌ریزی درسی با لنگشی دست به گریبان است که ناشی از فقدان پیوند منطقی بین اهداف و وسایل در برنامه درسی است.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۶۱

جامعه‌شناسی برنامه‌های
درسی پنهان



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- آبراهامیان، یرواند (۱۳۷۶). استبداد شرقی؛ بررسی ایران عصر قاجار. در: مقالاتی در جامعه‌شناسی سیاسی ایران (مترجم: سهیلا ترابی فارسانی). تهران: نشر شیرازه. (تاریخ اصل اثر ۱۹۷۴)
- احمدی، بابک (۱۳۷۶). خاطرات ظلمت: درباره سه اندیشگر مکتب فرانکفورت: والتر بنیامین، ماکس هورکهایمر، تنودور آدورنو. تهران: نشر مرکز.
- آلتوسر، لویی (۱۳۸۸). ایدئولوژی و سازوبرگ‌های ایدئولوژیک دولت (مترجم: روزبه صدر آرا). تهران: نشر چشمه. (تاریخ اصل اثر، ۱۹۸۴)
- صفایی موحد، سعید؛ و باوفا، داود (۱۳۹۲). به سوی فرانظریه‌ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۱۰)، ۷۵-۹۵.
- 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)، ۳۰-۵۳.
- فاین، بن (۱۳۸۸). بت‌واره‌گی کالایی. در: باتومور، تام و همکاران، فرهنگ‌نامه اندیشه مارکسیستی (مترجم: اکبر معصوم بیگی)، تهران: نشر بازتاب نگار. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۳)
- فرگه، زوزا (۱۳۸۸). آموزش و پرورش. در: باتومور، تام؛ کیرنن، وی جی؛ و میلی بند، رالف، فرهنگ‌نامه اندیشه مارکسیستی (مترجم: اکبر معصوم بیگی)، تهران: نشر بازتاب نگار. (تاریخ اصل اثر، ۱۹۸۳).
- کانرتون، پل (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی انتقادی (مترجم: حسن چاوشیان). تهران: انتشارات اختران. (تاریخ اصل اثر، ۱۹۷۶)
- کرامتی، انسی؛ مهram، بهروز؛ شعبانی 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)، ۸۵-۱۱۰.
- لوکاج، گئورگ (۱۳۷۷). تاریخ و آگاهی طبقاتی (مترجم: محمدجعفر 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 پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، ۱(۲)، ۱۰-۵.
- مصلی‌زاد، لیلی؛ پرن‌دآور، نحله؛ و رضایی، الهه (۱۳۹۳). تجربه دانشجویان در زمینه برنامه درسی پنهان: یک مطالعه کیفی. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۳(۲)، ۱۱۱-۱۲۴.
- نوذری، حسینعلی (۱۳۸۴). نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: نشر آگه.
- Abbott, P., & Wallace, C. (1997). *An introduction to sociology: Feminist perspectives*. London: Routledge.





- 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.
- 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 phlogistin: 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.

