




Research Article

Theory of Absence in Curriculum: Recognize the Concepts, Philosophical Foundations, Aspects and Consequences of Absent Curriculum

Asghar Soltani* : Associate Professor of Curriculum, Department of Education, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.
a.soltani.edu@uk.ac.ir

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the theory of absence in curriculum and to identify its concepts, philosophical foundations, aspects, and consequences in the field of curriculum practice. After introducing the theory of absence in curriculum, the typology of different concepts of this theory, their origin, and its application in the field of the curriculum have been explained. Then, the philosophical foundations and theoretical framework of the concept of the absent curriculum are analyzed. Further, by explaining the ontology of the curriculum based on critical realism in the ideas of Matthew Wilkinson, it has been argued that the monovalence ontology in the field of curriculum studies has led to the emergence of reductive policies in the development of curricula that its aspects can be seen in the absence of part of the cultural, social, ethnic and lingual heritage in the curriculum. Finally, by providing examples of absence in the curriculum, the shadow curriculum is analyzed as a consequence of the absent curriculum.

Keywords: Absence theory, Absent curriculum, Shadow curriculum, Critical realism.

Introduction

One of the widely used concepts in the curriculum field is the various typologies presented in connection with the concepts of explicit curriculum, implicit (hidden), and abstract curriculum (Jackson, 1968; Snyder, 1971; Eisner, 1985). In recent years, the typology presented about these concepts has expanded and curriculum thinkers have introduced and defined new conceptual fields in this field (Brown, 2009). One of the recent efforts in expanding the conceptual realm of the field is Matthew Wilkinson's conceptualization of the subject of absenteeism in the curriculum, which has led to new ideas in this conceptual realm. Wilkinson has conceptualized the theory of occultation in the curriculum by applying the teachings of critical realism to Bhaskar and adding new concepts. The two concepts of selected curriculum and absent curriculum presented by Wilkinson (Wilkinson, 2014a, 2014b), provide implications for the field of curriculum practice that can pave the way. It could lead to the improvement of the quality of curricula and the establishment of a proper and rational balance between the double presence-absence in curricula. Accordingly, the main

* Corresponding Author



purpose of this article is to examine the theory of absenteeism in the curriculum, its philosophical foundations, and the consequences of the absentee curriculum in the field of curriculum practice. Based on this, first, the concepts related to the theory of occultation in the curriculum, the origin and examples of each have been examined. Furthermore, the theoretical framework of the absent curriculum is presented along with an exploration of the philosophical basis of this theory, and the emergence of the shadow curriculum has been identified and introduced.

Research Methodology

The present research method is descriptive-analytical. In this method, the subject of the research is examined and analyzed by using various available sources. Based on this, to explain the topics discussed in the research, logical reasoning and analysis of topics have been used.

Findings

Although the phenomenon of absenteeism is an inevitable thing in the curriculum, however, underestimating this issue and ignoring it, provides the basis for the formation of inappropriate consequences in the curriculum. Among the consequences of this phenomenon is the occurrence of shadow curricula in educational systems. It is the need of students who receive the most influence from the curriculum but do not have a voice in the decisions of the official curriculum. Therefore, the existence of the shadow curriculum is the result of not hearing the voices of the stakeholders in the preparation of curricula by the policymakers and curriculum planners, or other words, the existence of the absent curriculum in different ways and at different levels. Bray (2021) considers the emergence of the shadow curriculum as a reflection of the shortcomings of the formal education system, which mainly exposes all learners to their education in a uniform manner and with the banking method. The shadow curriculum with its different features contains mechanisms to compensate for some of these deficiencies. Therefore, the existence of different forms of curriculum absent from the curriculum can lead students to learn outside the formal curriculum system or the shadow curriculum (Kim & Jung, 2019a, 2019b). It seems that such trends toward shadow curricula are not accepted in many centralists educational systems where curriculum politicization is mainly controlled by the political order in the country (Levin, 2008). As a solution to this problem, Whitehead and Clough (2004) suggest that students should be considered stakeholders who influence the implementation of educational policy and be part of the solution.

Discussion and Conclusion

Matthew Wilkinson, a theoretician in the field of curriculum philosophy, by analyzing the thoughts of Bhaskar's critical realism, has come to believe that our ability to illuminate the unseen can significantly contribute to the field and practice of education (Ergas, 2018). By taking advantage of the eliminative criticism in the philosophy of critical realism, which aims to describe and explain meaningful causal, productive, and effective absences in an intellectual system, he has identified different levels of absences in curricula. According to Wilkinson (Wilkinson, 2014a), the selection process occurs at three levels: policy-making and curriculum planning at the national level, course selection at the level of institutes and educational departments, and curriculum implementation at the classroom level. Although, according to Wilkinson (2014a), identifying the missing curricula in these three levels and deciding to remove them can help increase the epistemological integration and ontological integrity of the curricula, it is necessary to pay attention to the fact that the removal of the

missing curriculum While it is not necessarily desirable, it is also not easily possible. One solution can be to try to make the current curriculum more comprehensive and valuable so that the shortcomings that are always present in the curriculum are covered with the highest amount and the highest quality. Meanwhile, the question that is raised is what is the basis of absence and presence in a curriculum, and what principles and standards are decisive and vital in the presence and absence of a subject in a curriculum. This issue makes more research necessary to identify these principles and standards in curriculum development.





رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال ۱۸، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۷، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ص: ۶۷-۸۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۰۵

مقاله پژوهشی

نظریه غیبت در برنامه‌درسی: بازشناسی مفاهیم، مبانی فلسفی، نمودها و پیامدهای برنامه‌درسی غایب

اصغر سلطانی* : دانشیار برنامه‌درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

a.soltani@uk.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی و تحلیل نظریه غیبت در برنامه‌درسی، بازشناسی مفاهیم، مبانی فلسفی، نمودها و پیامدهای این نظریه در حوزه عمل برنامه‌درسی است. به این منظور، پس از معرفی نظریه غیبت در برنامه‌درسی، نوع‌شناسی مفاهیم مختلف این نظریه، خاستگاه و کاربرت آنها در حوزه برنامه‌درسی تبیین شده است. سپس مبانی فلسفی و چارچوب نظری مفهوم برنامه‌درسی غایب تحلیل شده است. در ادامه، با تبیین هستی‌شناسی برنامه‌درسی مبتنی بر رئالیسم انتقادی در اندیشه‌های متیو ویلکینسن این گونه استدلال شده است که هستی‌شناسی تک‌ساحتی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی به بروز سیاست‌گذاری‌های تقلیل‌دهنده در تدوین برنامه‌های درسی منجر شده است که نمودهای آن در غیبت بخشی از میراث فرهنگی، اجتماعی، قومی و زبانی در برنامه‌های درسی مشاهده می‌شود. در پایان با ارائه مصادیق و نمونه‌هایی از این غیبت در برنامه‌درسی، برنامه‌درسی سایه به‌عنوان پیامد برنامه‌درسی غایب تحلیل شده است.

واژه‌های کلیدی: نظریه غیبت، برنامه‌درسی غایب، برنامه‌درسی سایه، رئالیسم انتقادی.

* نویسنده مسئول:



2423-6780© University of Isfahan

This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



10.22108/NEA.2023.137050.1878

مقدمه

گسترش نظریه پردازی در حوزه برنامه درسی در خلال دهه های پایانی قرن بیستم به زایش مفاهیم متعدد در قالب نوع شناسی های مختلف در ادبیات نظری این حوزه دیسپلینی منجر شده است. بخش بزرگی از ادبیات حوزه به مفاهیمی اشاره دارد که با تکیه بر مبانی فلسفی و نظری مختلف میان انواع گوناگون برنامه درسی و نقش و کارکرد آنها تمایز قائل شده و چارچوب های مفهومی ویژه ای برای هر یک تعریف کرده اند. یکی از قدیمی ترین و پرکاربردترین قلمروهای مفهومی در این خصوص، نوع شناسی های مختلفی است که در پیوند با مفاهیم برنامه درسی آشکار، ضمنی (پنهان) و برنامه درسی پوچ^۱ ارائه شده است (Snyder, 1971; Eisner, 1985 and Jackson, 1968). در سالیان اخیر نوع شناسی ارائه شده درباره این مفاهیم گسترش بیشتری پیدا کرده و اندیشمندان برنامه درسی، ساحت های مفهومی جدیدی به این قلمرو وارد و تعریف کرده اند (Brown, 2009). در این میان، یکی از تلاش های اخیر در گسترش قلمرو مفهومی حوزه، مفهوم پردازی های متیو ویلکینسن از موضوع غیبت در برنامه درسی است که به ایده هایی نو در این قلمرو مفهومی منجر شده است. ویلکینسن، پژوهشگر ارشد اسلام معاصر در دپارتمان ادیان و فلسفه دانشگاه مطالعات شرق شناسی و آفریقایی لندن با کاربست آموزه های رئالیسم انتقادی^۲ روی باسکار^۳ و اضافه کردن مفاهیمی جدید، نظریه غیبت^۴ در برنامه درسی را مفهوم پردازی کرده است. دو مفهوم برنامه درسی انتخاب شده^۵ و غایب^۶ که از سوی ویلکینسن (Wilkinson, 2014a, 2014b) ارائه شده اند، علاوه بر اینکه درک وسیع تری از این قلمرو مفهومی در اختیار می گذارند، دلالت هایی نیز برای حوزه عمل برنامه درسی فراهم می کنند که راهگشای مناسبی برای برنامه ریزان درسی در حوزه های مختلف است و به بهبود کیفیت برنامه های درسی و برقراری تعادل مناسب و عقلانی میان دو گانه حضور - غیبت^۷ در برنامه های درسی می شود.

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی و تحلیل نظریه غیبت در برنامه درسی، بررسی مفاهیم، مبانی فلسفی، نمودها و پیامدهای برنامه درسی غایب در حوزه عمل برنامه درسی است. بر این اساس ابتدا، مفاهیم مرتبط با نظریه غیبت در برنامه درسی، خاستگاه و مصادیق هر یک بررسی شده است. در ادامه، چارچوب نظری مفهوم برنامه درسی غایب به همراه کنکاش در مبانی فلسفی این نظریه ارائه شده است. در ادامه، پس از تبیین هستی شناسی برنامه درسی مبتنی بر رئالیسم انتقادی ظهور برنامه درسی سایه به عنوان پیامد برنامه درسی غایب تحلیل و دلالت های عملی آن در برنامه های درسی شناسایی و معرفی شده است.

۱. null: مرزوقی و همکاران (۱۴۰۱) بر این باورند که واژه «null» را نمی توان معادل واژه هایی مانند «پوچ» یا «صفر» به کار برد؛ به این دلیل که معادلهایی از این دست نوعی تداعی «بی ارزش بودن» را به ذهن متبادر می کند که در واقع، «مغالطه از نوع اشتراک فعل» است؛ همچنین استفاده های دیگر از این واژه، مانند مفهوم برنامه درسی «محدوف» را مصداق «مغالطه کنه و وجه» دانسته و بروز «مغالطه تحریف معنا» را نیز در کاربست معادلهای فارسی این مفهوم محتمل در نظر می گیرند؛ با این حال، در پژوهش حاضر، به منظور حفظ یکپارچگی در متن، واژه «پوچ» به عنوان معادلی برای مفهوم «null» در نظر گرفته شده است.

2. critical realism

3. Roy Bhaskar

۴ - theory of absence کاربرد واژه «نظریه» در عبارت «نظریه غیبت در برنامه درسی» مبتنی بر منابع مورد استفاده در متن مقاله، به ویژه استفاده متیو ویلکینسن از نظریه غیبت مطرح شده در فلسفه رئالیسم انتقادی در حوزه برنامه درسی بوده است. بر این اساس، این عنوان به معنای ارائه نظریه جدید در برنامه درسی آن گونه نیست که در ادبیات حوزه مطالعات برنامه درسی مطرح است، بلکه تشریح کننده نمودهای مختلف برنامه درسی در بستر نظریه غیبت است.

5. selected curriculum

6. absent curriculum

7. duality of presence and absence

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی است. در این روش موضوع پژوهش با استفاده از منابع مختلف در دسترس بررسی و تحلیل می‌شود. بر این اساس، به منظور تبیین مباحث مطرح در پژوهش از استدلال منطقی و تحلیل موضوعات استفاده شده است.

نوع‌شناسی مفاهیم در نظریه غیبت در برنامه درسی

ماهیت برنامه درسی و فرایند تدوین آن همواره با موضوع انتخاب از میان گزینه‌های ممکن همراه بوده است. انتخاب میان مبانی اصلی برنامه درسی یعنی دانش، فرد و جامعه (Dewey, 2018)، تأثیر فرهنگ، سیاست و جامعه، نژاد، قومیت، جنسیت و مانند آن (Pinar, 2010) و همچنین گوناگونی موضوعات درسی به‌عنوان برنامه درسی یک دوره آموزشی، انتخاب، گزینش و تصمیم‌گیری را در فرایند سیاست‌گذاری، تعیین اولویت‌ها، طراحی و تدوین برنامه‌های درسی امری گریزناپذیر کرده است. از یک سو، زمان آموزش رسمی همیشه کمتر از مقدار زمان موردنیاز برای آموزش همه چیزهایی است که در برنامه درسی گنجانده می‌شود. مهم‌تر از این، تصمیم‌گیری درباره اینکه چه محتوایی در برنامه درسی گنجانده شود، به تصمیم‌گیری درباره اینکه چه محتوایی گنجانده نشود، ارتباط دارد. از آنجایی که مواد درسی باید محدود شوند، ناگزیر برخی از پرسش‌های بنیادین برنامه درسی مطرح می‌شود: آیا برخی از مواد درسی از نظر ماهیت از برخی دیگر ارزشمندتر هستند؟ در رابطه با گنجاندن انواع خاصی از موضوعات درسی در برنامه درسی بر چه پایه‌ای تصمیم گرفته می‌شود؟ (Marsh & Willis, 2003). بر این اساس، آن‌چنان که اپل بیان می‌دارد، هرگونه برنامه درسی نتیجه سنتی انتخابی^۱ است که طی فرایند انتخاب، برخی پدیده‌ها و موضوعات را حاضر و برخی دیگر را از برنامه درسی غایب می‌کند (Apple, 1993). از نظر اپل، برنامه درسی هرگز مجموعه‌ای خنثی و بی‌طرفانه نیست، بلکه نتیجه انتخاب افراد مختلف و ناشی از دیدگاه‌های ناهمگون از دانش بشری است؛ بنابراین مجموعه‌ای از دانش انتخابی و سوگیرانه که به‌عنوان برنامه درسی شناخته می‌شود، با تأثیرپذیری از کشمکش‌ها، تنش‌ها، سازش‌ها و مصالحه‌های فرهنگی، سیاسی و اقتصادی جامعه تولید می‌شود (Apple, 1993).

فرایند انتخاب - عدم انتخاب که به پدیده حضور - عدم حضور یا غیبت یک محتوا در برنامه درسی منجر می‌شود، در سطوح مختلف و به شیوه‌های متفاوتی انجام می‌پذیرد. در نتیجه این فرایند برنامه‌های درسی گوناگون و متنوعی از حیث ماهیت، محتوا و سطح اجرا پدید می‌آیند. انجام چنین فرایندی در عمل، به زایش مفهومی حوزه برنامه درسی در قلمرو انواع برنامه درسی منجر شده و نوع‌شناسی‌های مختلفی را از مفهوم برنامه درسی به وجود آورده است. بر این اساس، در نوع‌شناسی براون (Brown, 2009)، چهار گونه مختلف از برنامه درسی شناسایی می‌شود: برنامه درسی رسمی که شامل سرفصل‌های منتشرشده مرتبط با اسناد سیاست‌گذاری‌های برنامه درسی است که به برنامه درسی آشکار یا صریح نیز معروف است؛ برنامه درسی اجراشده^۲ که شامل برنامه درسی است که در عمل تدریس می‌شود؛ برنامه درسی پنهان که یادگیری‌های قصدنشده فراگیران را در برمی‌گیرد؛ برنامه درسی پوچ که شامل آن نوع از برنامه درسی است که در برنامه درسی رسمی جای نگرفته است؛ ولی باید حضور داشته باشد. علاوه بر این، اورماخر، از مفهوم برنامه درسی

1. selective tradition
2. enacted curriculum

سایه^۱ نام می‌برد که تبیین‌کننده جنبه دیگری از دو گانه حضور - عدم حضور در برنامه درسی است و به روشن شدن وجه مهمی از برنامه درسی غایب کمک می‌کند (Uhrmacher, 1997). علاوه بر این، حذف و غیبت در برنامه درسی تصویب‌شده یا رسمی نیز وجود دارد. در نوع‌شناسی ویلکینسن (Wilkinson, 2014a) این نوع غیبت در سیاست‌گذاری‌های برنامه درسی در سطح ملی، انتخاب دروس در سطح مؤسسه آموزشی و انتخاب موضوعات در سطح کلاس تبیین شده است.

برنامه درسی آشکار نشان‌دهنده وجه ایجابی^۲ برنامه درسی است. از نظر آیزنر، برنامه درسی آشکار فقط ارجاعی است، برای برنامه‌هایی که به‌طور عمومی برای آموزش اعلام شده است (Eisner, 1985). این برنامه درسی شامل سرفصل‌های منتشرشده در فرایند تدوین برنامه‌های درسی است و مبنای فرایند تدریس در کلاس‌های درس قرار می‌گیرد (Brown, 2009). از سوی دیگر، برنامه درسی شامل ارزش‌ها و انتظاراتی است که اغلب در برنامه درسی رسمی قرار نگرفته است؛ ولی به‌عنوان بخشی از تجارب ناشی از حضور در محیط‌های آموزشی توسط فراگیران یاد گرفته می‌شود (Flinders et al., 1986). آیزنر، این وجه از مفهوم برنامه درسی را برنامه درسی ضمنی یا پنهان می‌نامد. برنامه درسی پنهان به موضوعات کنترل اجتماعی، فعالیت‌های پوشیده و نهان^۳ و پیامدهای غیرعلمی آموزش توجه دارد (Eisner, 1985).

ولنس نیز به مجموعه‌ای از واژگان اقماری اشاره دارد که به برنامه درسی پنهان پیوست شده‌اند؛ اصطلاحاتی مانند آموخته‌نشده، پوشیده و ضمنی (Vallance, 1983). با این حال، وجه اساسی برنامه درسی غایب مفهومی است که از آن به‌عنوان برنامه درسی پوچ نام برده شده است. در واقع، این مفهوم تبیین‌کننده بخش سلبی^۴ برنامه درسی است. از نظر آیزنر، برنامه درسی شامل آن چیزی است که تدریس نمی‌شود: انتخاب‌هایی که به فراگیران داده نمی‌شود، دیدگاه‌هایی که ممکن است هرگز درباره آن ندانند و مفاهیم و مهارت‌هایی که بخشی از کارنامه عقلانی آنان نخواهد بود (Eisner, 1985). به اعتقاد فلیندرز و همکاران، برنامه درسی پوچ توجه ما را به این موضوع جلب می‌کند که هنگام تدوین برنامه درسی چیزهایی کنار گذاشته می‌شود (Flinders et al., 1986). اینکه همه چیز را نمی‌توان آموزش داد، بخشی از واقعیت برنامه درسی است؛ همانند اقتصاددانانی که نگران توزیع کالاهای کمیاب هستند، برنامه‌ریزان درسی هم دل‌مشغول تخصیص منابع محدود به اهدافی هستند که از نظر آموزشی سودمند باشد؛ بنابراین همان‌گونه که تمامی درخواست‌های اقتصادی برآورده می‌شود، همه تقاضاها برای قرارگیری در برنامه درسی نیز پاسخ داده نمی‌شود. نظریه پردازان اجتماعی رادیکال مانند اپل، اهمیت ویژه‌ای برای برنامه درسی پوچ به‌منظور آموزش طبقات اجتماعی قائل هستند (Apple, 1993). آیزنر نیز معتقد است، آنچه تدریس نمی‌شود، به‌اندازه آنچه تدریس می‌شود، اهمیت دارد (Eisner, 1985). از نظر وی ندانستن فقط موضوعی خنثی و بدون اثر نیست، بلکه تأثیرات مهمی بر انتخاب‌ها، گزینه‌ها و دیدگاه‌هایی دارد که فرد از طریق آن یک موقعیت یا مسئله را می‌بیند (Flinders et al., 1986). از دید اورماخر، اگرچه برنامه درسی پوچ جنبه‌های مهم آموزشی برنامه درسی حذف و نادیده انگاشته‌شده را به ما یادآوری می‌کند و نشان‌دهنده آن است که «مغفول» ممکن است بسیار مهم باشد، با وجود این، داوری‌ها و برداشت‌های منفی در

1. curriculum shadow
2. positive
3. covert
4. negative

برنامه‌دستی پوچ در نظر گرفته نمی‌شود و کمتر به امکان اهمیت این موارد در تدوین برنامه‌دستی اندیشیده می‌شود (Uhrmacher, 1997).

برنامه‌دستی پوچ خود مفهومی چند وجهی است. آیزنر، دو بُعد اساسی برای برنامه‌دستی پوچ مشخص می‌کند: فرایندهای عقلانی و موضوع درسی. این دو بُعد ممکن است با بُعد سوم به نام عواطف^۱ تکمیل شود (Eisner, 1985). آیزنر، در بُعد فرایندهای عقلانی نمونه‌هایی مانند حالت‌های بصری، صوتی، استعاره و حسی فکر را که غیر کلامی و منطقی هستند، خاطر نشان می‌کند (Eisner, 1985). این سبک‌های پردازش شناختی نسبت به فرایندهایی مانند تحلیل‌های منطقی یا استدلال قیاسی به احتمال کمتری در برنامه‌دستی منعکس می‌شوند. در بُعد موضوع درسی، نگاه سلسله‌مراتبی به محتوای رشته‌های مختلف علمی به زایش برنامه‌دستی پوچ منجر می‌شود. به اعتقاد فلیندرز و همکاران (Flinders et al., 1986)، رویکرد سلسله‌مراتبی استنکار کردن کامل یک دیسپلین علمی را از برنامه‌دستی تا حذف بخش‌های خاص اطلاعات دانشی رشته‌ای علمی در برمی‌گیرد. به علاوه، برنامه‌دستی پوچ شامل زیرحوزه‌های یک دیسپلین علمی است؛ برای مثال، دروس تاریخ به ندرت توجه کافی به تاریخ علم دارند. مفهوم حذف‌شده تکامل از برنامه‌دستی زیست‌شناسی نمونه دیگری از این نوع استنکار کردن است. علاوه بر این، محتوای پوچ با توجه به واقعیت‌های ویژه (فکت‌ها) مورد توجه قرار می‌گیرد؛ برای مثال، یک واحد درسی تاریخ آمریکا که بر پیمان نو^۲، بدون اشاره به شکست آن در حل مشکل بیکاری متمرکز شده باشد، این بخش از دانش را به برنامه‌دستی پوچ تبدیل می‌کند (Flinders et al., 1986)؛ همچنان که برای مثال، بررسی آثار شاعران دوره معاصر در یک برنامه‌دستی مربوط به تاریخ ادبیات بدون پرداختن به آثار شاعرانی که جهت‌گیری‌های نوگرایانه در زمینه شعر داشته و در عین حال، به لحاظ ایدئولوژیک در تضاد و تعارض با اندیشه‌های نظام سیاسی حاکم قرار دارند، نمایان‌کننده برنامه‌دستی پوچ در حوزه تاریخ ادبیات معاصر است. بُعد سوم برنامه‌دستی پوچ مربوط به عواطف یا تمایلاتی است که رفتار یا عمل افراد را متأثر می‌کند و شامل عناصری مانند ارزش‌ها و نگرش‌هاست. آیزنر، این بُعد ویژه را در زیرمجموعه فرایندهای عقلانی قرار می‌دهد (Eisner, 1985). اگرچه عواطف با شناخت همراه هستند و جهت‌گیری‌های سیاسی، ایدئولوژیک و باورشناختی منبعث از برخی مشاهدات و تجربیات زیسته فرد جنبه عقلانی و منطقی نیز دارند، با این حال، با وجود فلیندرز و همکاران به نظر می‌رسد، بخش‌هایی معین و درجاتی از احساس وجود دارد که رغبتی از سوی ما برای اثرگذاری‌شان در کلاس درس وجود ندارد؛ از این رو، تمایل ما به نادیده گرفتن احساسات مختلف انتخاب محتوا را نیز متأثر می‌کند (Flinders et al., 1986). بر این اساس، به باور فلیندرز و همکاران، تأثیر عواطف یکی از ابعاد مهم در برنامه‌دستی پوچ به شمار می‌رود (Flinders et al., 1986).

در تاریخ برنامه‌دستی، نمونه‌های معروفی از برنامه‌های درسی پوچ وجود دارد که شناخت آنها به فهم بهتر این وجه از برنامه‌دستی غایب و چگونگی اثرگذاری آن بر برنامه‌های درسی کمک می‌کند. مورد اول مربوط به رشد فرایندهای عقلانی است که فرایند را بر محتوا ارجح می‌داند. براساس این دیدگاه، آنچه^۳ دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، اهمیت کمتری

1. Affects

۲. New Deal یا پیمان نو مجموعه‌ای از برنامه‌ها، پروژه‌های کاری عمومی، اصلاحات مالی و مقرراتی بود که بین سال‌های ۱۹۳۳ و ۱۹۳۹ توسط روزولت، رئیس‌جمهور وقت ایالات متحده تصویب شد. این قوانین شامل محدودیت‌ها و ضمانت‌های جدیدی در صنعت بانک‌داری و تلاش برای بازسازی مجدد اقتصاد می‌شد (Britannica, 2023b).

3. what

از چگونگی^۱ یادگیری دارد. کار برونر، به شدت بر این جهت گیری در برنامه درسی استوار است (Bruner, 2009). بشر: یک دوره مطالعاتی^۲ نماینده چنین رویکردی است که بر کاوشگری دانش آموز - اینکه دانش آموزان یاد بگیرند و چگونه یاد بگیرند - استوار است؛ در حالی که محتوای ویژه برنامه درسی در درجه دوم اهمیت قرار می گیرد؛ بنابراین در رویکرد برونر، برنامه درسی پوچ فقط شامل آن دسته از محتوای دروسی نمی شود که در برنامه درسی قرار نمی گیرند، بلکه آن فرایندهایی را نیز در برمی گیرد که برنامه ریزان درسی مرتبط با این برنامه کم اهمیت یا انتقال ناپذیر در نظر گرفته اند (Bruner, 2009). نکته جالب توجه اینکه بسیاری از کسانی که با برنامه برونر مخالفت می کنند نیز شکل ویژه ای از برنامه درسی پوچ را در ذهن دارند (Bruner, 2009)؛ به این معنا که هر چیزی را که بوی نسبی گرایی می دهد، کنار می گذارند و مخالف استفاده از محتوایی هستند که آن را نوعی درمان عاطفی می پندارند (Flinders et al., 1986). نمونه دوم از برنامه درسی پوچ در تاریخ برنامه درسی مرتبط با دیدگاه آموزش لیبرال است. در تعریف هاجینز از آموزش لیبرال، هسته ای سنتی از موضوعات آکادمیک شامل تاریخ، زبان، ریاضیات و علوم دیده می شود (Hutchins, 1972). تأکید بر این موضوعات اغلب سنتی به احتمال به قیمت نادیده انگاشتن موضوعات به اصطلاح «غیر آکادمیک» دیگری مانند آموزش شغلی یا حرفه ای خواهد بود. علاوه بر این، در میان این موضوعات سنتی، محتوا بازتاب دهنده فعالیت های علمی است؛ بنابراین برای مثال و براساس این دیدگاه، به احتمال رمان های علمی تخیلی جایگاهی در برنامه درسی زبان انگلیسی نخواهند داشت. این رویکرد نشان دهنده یک برنامه درسی پوچ است (Flinders et al., 1986). این نمونه ها تنها مربوط به برنامه های درسی پوچی است که توسط برنامه های درسی آشکار تولید می شوند و پوشش داده نمی شوند؛ با این حال، برنامه های درسی پوچی یافت می شوند که با برنامه درسی پنهان ایجاد می شوند (Flinders et al., 1986)؛ به عنوان مثال، نابهنگام بودن و پاسخگونی بودن برنامه درسی در یک زمینه یا موضوع خاص درسی نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و اجتماعی نوعی از برنامه درسی پوچ پنهان است (مهرمحمدی، ۱۳۹۹). مرزوقی، در مفهوم پردازی خود از برنامه درسی پوچ، دو دسته کلی را شناسایی می کند: برنامه درسی عامدانه و غیرعامدانه. از نگاه وی مقوله عامدانه شامل برنامه های درسی محذوف پنهان، محرف پنهان، عقیم پنهان و مغفول پنهان است. از سوی دیگر، برنامه های درسی مانند محذوف آشکار، مغفول آشکار، عقیم آشکار و محرف آشکار نیز در حیطه برنامه درسی غیرعامدانه قرار می گیرند (مرزوقی و همکاران، ۱۴۰۱).

با وجود برداشت های متفاوت از مفهوم برنامه درسی پوچ این نکته را نباید از نظر دور داشت که هرگونه تلاش برای شناسایی مجموعه ای از فرآیندها یا محتوای خاص به عنوان «برنامه درسی پوچ» به برخی از مرجع های کلی بستگی دارد. از منظر فلیندرز و همکاران، هیچ کس ادعا نمی کند که عدم تدریس حساب پیشرفته در مهد کودک ها نشان دهنده یک برنامه درسی پوچ است، بلکه برنامه های مهد کودک شامل درس حساب پیشرفته نمی شود؛ بنابراین برنامه درسی پوچ زمانی معنا

1. how

۲. Man: A Course of study (M.A.C.O.S.). یک برنامه تدریس علوم انسانی بود که طی دهه ۱۹۷۰ در آمریکا و بریتانیا محبوب شد. این برنامه براساس نظریه های جروم برونر به ویژه مفهوم برنامه درسی مارپیچی (spiral curriculum) شکل گرفته بود. برنامه درسی مارپیچی مبتنی بر این ایده است که یک مفهوم ممکن است به طور مکرر و در سطوح مختلف برنامه ای درسی آموزش داده شود. این عقیده مطرح بود که فرایند تکرار مفاهیم فراگیر را قادر می کند تا ایده های دشوارتر را به آسانی جذب کند (Fitchett & Russell, 2012).

3. distorted

می‌یابد که شامل عناصری از برخی حیطه‌های محتوایی باشد که از نظر آموزشی قابل توجه بوده یا ارزش آموزش دادن داشته باشد (Flinders et al., 1986).

یکی از وجوه دیگر برنامه درسی غایب، مفهومی است که اورماخر از آن به‌عنوان برنامه درسی سایه یاد می‌کند (Uhrmacher, 1997). از نظر اورماخر، برنامه‌های درسی دارای انواع نابسندگی‌ها و نارسایی‌های سیاسی، تدارکاتی، بودجه و مانند آن هستند؛ با این حال، هر برنامه درسی سایه‌ای دارد که با تأمل در امتیازات برنامه درسی و آنچه از آن چشم‌پوشی می‌کند، قابل مشاهده است (Uhrmacher, 1997). باید به این نکته توجه داشت که برنامه درسی سایه متمایز از برنامه درسی پنهان و پوچ است. در واقع، هیچ کدام از موارد آموخته‌نشده، پوشیده یا ضمنی به جنبه‌های منفی برنامه درسی در چارچوب‌های مفهومی مرتبط با برنامه درسی سایه توجه نمی‌کنند. برنامه درسی سایه فقط بر کنترل اجتماعی تأکید ندارد و به شیوه‌های مورد استفاده در ساختارهای آموزشی در فرستادن پیام‌های نامحسوس و ظریف مربوط نیست، بلکه مفهوم سایه نشان‌دهنده آن است که چگونه برنامه درسی خاص، ایده‌ها، موضوعات، مهارت‌ها یا تأثیراتی را که به تقویت برنامه درسی کمک می‌کند، تحقیر، تضعیف و بی‌اعتبار می‌کند یا مورد بی‌مهری قرار می‌دهد و خرد می‌انگارد (Uhrmacher, 1997). علاوه بر این، برخلاف برنامه درسی پوچ، برنامه درسی سایه مربوط به برنامه درسی نیست که فقط حذف شده است.

برنامه درسی سایه نیز مصادیق مختلفی در حوزه‌های مختلف دانش دارد؛ برای نمونه، ناکاگیری، ویژگی‌های یک برنامه درسی ایدئال را در آموزش علوم شامل رشد نگرش مثبت نسبت به علم، فرایندهای تفکر منطقی و علمی و دانش علمی در نظر می‌گیرد (Nakagiri, 1992). از نظر ناکاگیری، فرایندهای مشاهده، برقراری ارتباط، مقایسه، مرتب کردن، مقوله‌بندی، ارتباط دادن، استنباط و به کار بستن برای یک برنامه درسی علوم حیاتی و ضروری هستند؛ با این حال، جنبه‌هایی وجود دارند که در تضاد با موارد اعلام شده در این برنامه درسی ایدئال قرار داشته یا مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند؛ بنابراین به‌عنوان سایه این برنامه درسی شناسایی می‌شوند (Nakagiri, 1992). کیفیت‌هایی چون احساس، شهود، خیال‌پردازی و رؤیاپردازی نه تنها در منطق برنامه درسی حضور ندارند، اغلب به‌عنوان ویژگی‌های منفی یا بی‌ربط برای مربیان علوم تلقی می‌شوند و مورد بی‌احترامی قرار می‌گیرند. در عوض، فرایندهای علمی مانند مشاهده، اندازه‌گیری، آزمایش، استنباط و تفسیر فکت‌ها مهم تلقی می‌شوند. از آنجا که محتوای علوم اغلب متشکل از فکت‌ها و واقعیات عینی است و روش پژوهش در آن نیز روش تجربی و مبتنی بر داده‌های تجربی و عینی است، به نظر می‌رسد که از دیدگاه بسیاری از مربیان علوم، ورود احساسات و عواطف به حوزه علوم تجربی زمینه‌ساز بروز سوگیری^۱ قلمداد شده است که نتایج پژوهش‌های علمی را به شکل ناصوابی متأثر می‌کند؛ با این حال، واقعیت این است که اگرچه ممکن است کاربری احساس، خیال‌پردازی و شهود در علوم تجربی بی‌ربط پنداشته شوند، این نیروهای ذهنی در فرایندهای علمی حضور دارند و به‌نوعی حیاتی محسوب می‌شوند. شواهد روشنی وجود دارد که کاربری این جنبه‌های کمتر عقلانی را در کاوش‌های علمی نشان می‌دهد و استفاده از شهود را یک نیروی ذهنی مرتبط با پژوهش‌های علمی اثرگذار در نظر می‌گیرد^۲. علاوه بر این، اورماخر، نوع دیگری از برنامه درسی سایه را در برنامه درسی هنرهای آزاد^۱ شناسایی

1. bias

۲. اورماخر (Uhrmacher, 1997) از مواردی مانند کشف حلقه بنزن از طریق رؤیا توسط یک شیمی‌دان به نام ککوله (Kekule)، و خیال‌پردازی آلبرت اینشتین از سوار شدن بر پرتو نور به هنگام پژوهش روی نظریه نسبیت نام می‌برد.

می‌کند (Uhrmacher, 1997). به زعم وی انتقاد نودینگز از هنرهای آزاد، ناظر بر نادیده‌انگاشتن احساس و عواطف در برنامه درسی است (Noddings, 1992). نودینگز، معتقد است که آموزش لیبرال^۲ (به معنای مجموعه‌ای از دیسپلین‌های علمی سنتی) الگوی آموزشی منسوخ‌شده و خطرناکی برای نسل امروز است (Noddings, 1992). به باور وی آموزش لیبرال تأکید زیادی بر شکل محدود و تنگ‌نظرانه‌ای از عقلانیت و استدلال انتزاعی به‌عنوان ویژگی‌های اصلی زندگی بشری دارد. این نوع آموزش، احساس، تفکر واقعی (مبتنی بر تجربه مستقیم و تفسیر دقیق از آن)، فعالیت عملی و حتی عمل اخلاقی را نادیده می‌انگارد. برنامه درسی آموزش لیبرال بر استدلال اخلاقی (به‌جای تمرکز بر عمل اخلاقی) و تفکر انتزاعی متمرکز است و احساسات، فعالیت‌های عملی و تفکر واقعی در این برنامه درسی کمتر اهمیت دارد و جایگاه برجسته‌ای ندارد. نمونه دیگر از برنامه درسی ساید در هنرهای آزاد مربوط به تعامل میان دو نوع مختلف از فرهنگ است؛ به‌عنوان مثال، بومیان آمریکایی معتقدند که برنامه درسی هنرهای آزاد به دانش‌آموزان بومی در جهت مأنوس‌شدن با فرهنگ بومی خود کمک نمی‌کند (Uhrmacher, 1997).

پیش‌تر اشاره شد که براون، نمودهای مختلف حضور و غیبت در برنامه درسی را در نوع‌شناسی چهارگانه برنامه درسی رسمی، اجراشده، پنهان و پوچ مفهوم‌پردازی کرده است (Brown, 2009). ویلکینسن، با بهره‌گیری از دوگانه حضور - عدم حضور (غیبت) در فلسفه رئالیسم انتقادی مفاهیم مربوط به غیبت در برنامه درسی را در دو مفهوم برنامه درسی انتخاب‌شده^۳ و غایب^۴ خلاصه می‌کند (Wilkinson, 2014a). از نظر ویلکینسن، برنامه درسی انتخاب‌شده شامل آن بخش از برنامه درسی رسمی است که از سوی مؤسسه آموزشی برای تدریس انتخاب می‌شود. برنامه درسی غایب به‌نوعی از برنامه درسی اطلاق می‌شود که باید تدریس شود؛ ولی برای تدریس انتخاب نشده است (Wilkinson, 2014a). براساس نظر ویلکینسن، برنامه درسی غایب شامل سه مؤلفه زیر است: ۱. برنامه درسی غایب پوچ^۵ در سطح سیاست‌گذاری‌های ملی شامل موضوعاتی است که می‌توانستند در برنامه درسی رسمی قرار گیرند؛ اما در واقع، از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی حذف شده‌اند؛ ۲. برنامه درسی غایب/انتخاب‌نشده^۶ در سطح مؤسسه آموزشی شامل موضوعاتی است که در برنامه درسی رسمی پیش‌بینی شده‌اند؛ اما در عمل برای تدریس در سطح مؤسسه آموزشی انتخاب نمی‌شوند؛ ۳. برنامه درسی غایب/اجراشده^۷ در سطح مؤسسه آموزشی شامل موضوعات یا عناصری از موضوعات درسی است که در برنامه درسی انتخاب‌شده از سوی مؤسسه آموزشی حضور دارند؛ ولی در عمل در کلاس‌های درس نادیده گرفته می‌شوند و تدریس نمی‌شوند (Wilkinson, 2014a).

1. liberal arts

۲. لیبرال لغتی فرانسوی از ریشه لاتین «لیبر» به معنای آزاد یا افسارگسیخته است. این واژه برای اولین بار در سال ۱۸۱۴ میلادی در معنای سیاسی به کار رفت و به دسته‌ای از اعضای پارلمان اسپانیا گفته می‌شد که خواهان حاکمیت مشروطه و بازگشت آزادی‌های قبلی بودند (Freeman, 2017). آموزش لیبرال به نوعی از آموزش مناسب برای پرورش یک انسان آزاد یا لیبر اطلاق می‌شود و در معنای آموزش دیسپلین‌های علمی کلاسیک، ادبیات، علوم انسانی، فضایل اخلاقی و مانند آن به کار می‌رود. اصطلاح آموزش لیبرال به معنای امروزی را نباید با آموزش هنرهای لیبرال اشتباه گرفت. دومی به موضوعات دانشگاهی توجه می‌کند؛ در حالی که اولی شامل موضوعات ایدئولوژیک است. در واقع، آموزش هنرهای آزاد فقط شامل آموزش لیبرال نیست (Shoenberg, 2009).

3. selected curriculum

4. absent curriculum

5. absent null curriculum

6. absent unselected curriculum

7. absent unenacted curriculum

مبانی فلسفی و چارچوب نظری مفهوم برنامه درسی غایب

نظریه رئالیسم انتقادی در رابطه با دانش و برنامه درسی دلالت‌های مهم و مشخصی دارد. تصمیم‌گیری درباره اینکه کدام دانش باید در دوره آموزش رسمی قرار بگیرد و چه محتوایی از مجموعه وسیع دانش بشری به عنوان برنامه درسی انتخاب شود، از جمله این دلالت‌هاست (Priestley, 2011). ویلکینسن برنامه درسی به عنوان دو گانه حضور - غیبت و سه بخش ویژه آن را از طریق فلسفه رئالیسم انتقادی مفهوم‌پردازی کرده است (Wilkinson, 2014a and 2014b). رئالیسم انتقادی اغلب با اندیشه‌های روی باسکار و انتشار کتاب *نظریه علمی واقع‌گرایانه*^۱ در سال ۱۹۷۵ تکوین یافت. باسکار در فلسفه رئالیسم انتقادی خود سه شکل انتقاد را از هم متمایز می‌کند؛ انتقاد درونی^۲ یا ذاتی^۳، حذفی^۴ و تبیینی^۵. انتقاد نوع اول، مربوط به نقد درونی نظامی فکری است و از طریق آن مشخص می‌شود که این نظام فکری دارای چه تناقض‌های درونی است (باسکار، 2010، به نقل از پورکریمی و همکاران، ۱۳۹۳). در این نوع انتقاد که مربوط به نقد گزاره‌ها و اجزای درونی نظامی فکری است، از طریق استدلال‌های استعلایی^۶ و دیالکتیک به بنیادی‌ترین مبانی فکری یک نظام اندیشه حمله می‌شود تا جایی که ناکارآمدی مبانی آن را نیز مشخص می‌کند (باسکار، 2010، به نقل از بنی فاطمه و همکاران، ۱۳۹۷). انتقاد حذفی یا فرانتقاد^۷، دومین سطح انتقاد در فلسفه رئالیسم انتقادی است. هدف انتقاد حذفی نشان دادن غیبت‌های معنادار علی در تفکر است که در واقع، به نوعی ناآگاهی منجر می‌شوند. انتقاد حذفی شامل تشریح و تبیین غیبت‌های مولد مؤثر در نظامی فکری است (باسکار، 2010، به نقل از پورکریمی و همکاران، ۱۳۹۳). در فرایند انتقاد حذفی از نظریه‌های ارائه‌شده، اموری آشکار می‌شود که نظریه مزبور از آن غفلت کرده‌اند و در نظریه ارائه‌شده غایب هستند؛ بنابراین باعث ایجاد نوعی ناآگاهی در نظریه شده‌اند (موحد ابطحی، ۱۳۹۹)؛ به عنوان مثال، در تجربه‌گرایی مبتنی بر رخدادگرایی، وقایع غیر رخدادی در کنار هستی‌شناسی نادیده گرفته شده است. این غیبت امری اثرگذار است. بر این اساس، در سطح انتقاد حذفی بر انتقاد مبتنی بر آموزه اصلاح غیبت‌های شناخته‌شده تأکید می‌شود. سطح سوم انتقاد در رئالیسم انتقادی، انتقاد تبیینی نام دارد که هدف از آن نشان دادن ذات تاریخی و مشروط تفکر است. این نوع انتقاد درباره موضوعاتی مطرح می‌شود که در نظامی فکری اشتباه یا نامناسب بوده است. در این نوع انتقاد، درباره چرایی پذیرش این اعتقادات نادرست و چگونگی خلق و بازتولید آنها صحبت می‌شود (باسکار، 2010، به نقل از پورکریمی و همکاران، ۱۳۹۳).

با نظر داشت سطح دوم نقد یعنی انتقاد حذفی متفکران فلسفه رئالیسم انتقادی، سنت فلسفی هستی‌شناسانه تک‌ساحتی^۸ غربی را متهم به امتیازدادن و برجسته کردن بیش از حد جنبه مثبت وجود^۹ و در نتیجه، در نظر نگرفتن عدم وجود^{۱۰} یا جنبه‌های منفی وجود می‌کنند (Wilkinson, 2014a). براساس نظر این متفکران، غیبت یا عدم حضور، حالت منفی وجود و همچنین تغییر، بخش‌های اساسی دو گانه حضور - غیبت در وجود هستند (Norrie, 2010). از این منظر، سکوت

-
1. A Realist Theory of Science
 2. internal critique
 3. immanent critique
 4. omissive critique
 5. explanatory critique
 6. transcendental
 7. meta-critique
 8. ontological monovalence
 9. being
 10. non-being

پیش شرط سخن و گفتار است، موقعیت سکون برای صدای موسیقایی ضروری و در علوم طبیعی، فضای خالی یک پیش شرط لازم و ضروری برای اشیای جامد است (Wilkinson, 2014a). براساس این دیدگاه، غیبت نه فقط برای وجود ضروری است، تحول دهنده و تغییردهنده نیز است. در این معنا، تغییر دیالکتیکی شامل فرایند اصلاح یا رفع غیبت است (Bhaskar, 2008)؛ بنابراین تغییر مثبت فقط کاربست امور مثبت نیست، بلکه مستلزم حذف امور منفی است.

با اینکه رویکردهای عینیت‌گرا و سازنده‌گرا تا اندازه‌ای نسبت به موضوع غیبت سکوت می‌کنند و هیچ نوع علیتی را برای غیبت در نظر نمی‌گیرند، رئالیسم انتقادی به غیبت یا نفی^۱ علی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های واقعیت اشاره دارد. براون، معتقد است که از نظر آموزشی عینیت‌گرایی ناظر بر معنای بیرونی (عینی) محتوای برنامه درسی است؛ اما از توجه به ساختارهای ذهنی و اجتماعی معناها ناکام می‌ماند (Brown, 2009). سازنده‌گرایی به امور اجتماعی و فردی در ساخت دانش توجه دارد؛ اما معیارهایی برای قضاوت درباره وزن آن نسبت به دانش بیرونی فراهم نمی‌کند. از نظر براون، عینیت‌گرایی و سازنده‌گرایی واقعیت را به فعل تجربی فرو می‌کاهد (Brown, 2009). از این منظر، عینیت‌گرایی واقعیت را به‌عنوان جهان محسوس یا درک‌شده تفسیر می‌کند و سازنده‌گرایی هم جهان اجتماعی و طبیعی را شامل مجموعه‌ای از ساخت‌ها در نظر می‌گیرد. از نظر رئالیسم انتقادی، غیبت به‌طور علی بر نتایج واقعی طبیعی و اجتماعی اثرگذار است. به‌طور مشخص غیبت‌های طبیعی نتایج اجتماعی را متأثر می‌کنند؛ به‌طور مثال، غیبت منابع طبیعی باعث برافروختن آتش جنگ می‌شود. غیبت‌ها با ماهیت اجتماعی و عقلانی بر رویدادهای طبیعی نیز اثرگذار هستند؛ برای مثال، آموزش ناکافی محیط‌زیست به تغییرات آب و هوایی منجر می‌شود. چنین غیبت‌هایی علاوه بر اینکه نشان می‌دهند، چیزی اشتباه است، پتانسیل تغییرات و تحولات مثبت را نیز دارند. بر این اساس، بروز یک خشک‌سالی به بهبود سیستم‌های آبیاری، شیوه‌های کشاورزی و رفتارهای بهتر در مصرف آب منجر می‌شود. در حوزه آموزش، مسیر دانستن از طریق رفع جهل و موانع فهمیدن به‌اندازه یادگیری دانسته‌های مثبت «جدید» اهمیت دارد. به همین ترتیب، اصلاح برنامه درسی به معنای تغییر آنچه حاضر است و حذف غیبت‌های قابل توجه و نمایان کردن پیش‌ران‌های ایدئولوژیک پنهان است (Apple, 1993)؛ Vallance, 1983). بدیهی است که به‌طور مثال، نبود فناوری موردنیاز آموزش در کلاس درس مانند رایانه یا لوله‌های آزمایش یا حذف آن از برنامه درسی، یادگیری‌ها را از برنامه درسی موردبحث محدود می‌کند. آنچه ممکن است کمتر مشهود باشد، این است که در محیط یادگیری ممکن است غیبت‌های غیرمادی وجود داشته باشد که علیت دارند؛ به این معنی که به‌طور علی در وقوع یا نبود وقایع نقش دارند؛ به‌عنوان مثال، عدم اعتقاد دانش‌آموز به مفیدبودن محتوای برنامه درسی مانند معادلات هم‌زمان در ریاضیات به این مسئله منتهی می‌شود که دانش‌آموزان بپرسند، چرا مجبورند، موضوعاتی را یاد بگیرند که هیچ فایده‌ای در آن نمی‌بینند. از سوی دیگر، تصمیم مؤسسه آموزشی برای عدم ارائه دروس انتخابی به‌طور مثال، یک زبان خاص، غیبت محتوا را ایجاد می‌کند؛ به این معنی که فراگیران دیگر در معرض آن محتوا قرار نمی‌گیرند (Brown, 2009).

ویلیکینسن معتقد است که زدودن یا کاهش مصادیق غیبت به افزایش یکپارچگی معرفت‌شناختی و تمامیت هستی‌شناسانه می‌انجامد (Wilkinson, 2014a). در چنین فرایندی غیبت به معنای حذف و نادیده‌انگاری، زمینه‌ساز ناقص‌بودن^۲ و ناتمام‌بودن است که خود به عدم یکپارچگی یعنی تناقض^۳ و مانند آن منجر می‌شود؛ با این حال، حذف

1. negation
2. incompleteness
3. contradiction

غیبت به تعالی و در نتیجه جامعیت بیشتر و کلیت تام^۱ منجر خواهد شد (Bhaskar, 2000). متفکران رئالیسم انتقادی معتقدند که فرایند «غیبت غیبت» به فائق آمدن بر فاصله‌ها، شکاف‌ها و وقفه‌ها منجر شده است و موانع را برای رسیدن به یک کلیت و تمامیت هستی‌شناسانه برطرف می‌کند. این دیدگاه برگرفته از دو مفهوم کلیت جزئی^۲ و فرعی^۳ در فلسفه رئالیسم انتقادی است. بر این اساس، مفهوم کلیت به صورت‌های چندگانه و هم‌پوشان در نظر گرفته می‌شود (Nortie, 2010) که بدون ارجاع به کلیت‌های جزئی بی‌معناست. بر مبنای این برداشت، کلیت فرعی، یک کلیت جزئی است که عناصری از آن حذف شده است و اثراتی مهلک دارد؛ به‌عنوان مثال، در یک برنامه درسی مربوط به تاریخ، دوره‌های تاریخی و رخداد‌های بزرگ به‌عنوان «کلیت‌ها» (در میان «کلیت‌های» بزرگ‌تر) در نظر گرفته می‌شوند. به‌طوری که هر بخش بدون ارجاع به کل بی‌معنا باشد. بر این اساس، «کلیت جزئی» بخش ویژه‌ای شامل بخش‌های تاریخی در میان «کلیت» بزرگ‌تر دوره یا رخداد تاریخی است؛ برای مثال، حمله سام^۴ در سال ۱۹۱۶ به‌عنوان «کلیت جزئی» از درگیری‌های جبهه غرب در نظر گرفته می‌شود که به‌نوبه خود «کلیت جزئی» از کلیت جنگ جهانی اول است (Wilkinson, 2014a)؛ بنابراین کلیت جزئی بدون ارجاع به یک کلیت بزرگ‌تر قابل فهم نیست؛ اگرچه به‌عنوان بخشی گسسته و مستقل بررسی می‌شود. به باور ویلکینسن زمانی یک کلیت فرعی در برنامه درسی پدیدار می‌شود که کلیت جزئی به‌عنوان برنامه درسی، ساختاریافته و به‌گونه‌ای آموزش داده شود که گویی کلیت کامل برنامه درسی است (Wilkinson, 2014a). این موضوع نوعی انسداد یا وقفه برای دستیابی به درک ماهیت کل رویداد یا پدیده ایجاد می‌کند. با وجود این، کلیت‌های برنامه درسی جزئی زمانی کلیت فرعی می‌شوند که عناصر اساسی و کلیدی از یک تصویر کلی به دلایل عملی و ایدئولوژیک از روایت‌های تأییدشده رسمی حذف شده و به‌عنوان کلیت جزئی یا حتی کامل ارائه شوند.

ویلکینسن با کاربرد مفاهیم فلسفه رئالیسم انتقادی برنامه درسی را به‌عنوان کلیتی در نظر می‌گیرد که واقعیتی هستی‌شناسانه (مادی، اجتماعی، اقتصادی، آموزشی و روان‌شناسانه) برای آنانی دارد که آن را طراحی می‌کنند (سیاست‌گذاران)؛ کسانی که میانجی انتقال آن هستند (معلمان)، افرادی که در معرض آن قرار می‌گیرند (دانش‌آموزان) و به‌طور غیرمستقیم برای جامعه‌ای که آن را تعبیر و تفسیر می‌کند (Wilkinson, 2014a, 2014b). براساس این رویکرد برنامه درسی به‌عنوان کلیتی شامل رابطه متقابل حضورها (برنامه درسی رسمی در سطح سیاست‌گذاری، برنامه درسی انتخاب‌شده در سطح مدیریت مدرسه و برنامه درسی اجراشده در سطح کلاس درس) و غیبت‌ها (برنامه درسی پوچ در سطح سیاست‌گذاری ملی، برنامه درسی انتخاب‌نشده در سطح مدیریت مدرسه و برنامه درسی اجراشده در سطح کلاس درس) است. از این منظر، برنامه‌های درسی حاضر و غایب واقعیتی هستی‌شناسانه دارند که نتایج معرفت‌شناسانه (یادگیری) و هستی‌شناسانه (اجتماعی، اقتصادی و روان‌شناسانه) واقعی را متأثر می‌کنند و به دو صورت آشکار و پنهان منتقل می‌شوند.

1. inclusive totality
2. partial
3. sub-totality

۴. Somme: نبرد سام که به حمله تهاجمی سام نیز معروف است، نبردی در جنگ جهانی اول بود که توسط ارتش‌های امپراتوری انگلیس و جمهوری سوم فرانسه علیه امپراتوری آلمان انجام شد. این رویداد بین ۱ ژوئیه و ۱۸ نوامبر ۱۹۱۶ در دو طرف منتهی‌الیه رودخانه سام در فرانسه اتفاق افتاد. این نبرد یکی از مرگ‌بارترین نبردهای تاریخ بشر است که بیش از سه میلیون نفر در آن جنگیدند و یک میلیون نفر نیز زخمی یا کشته شدند (Britannica, 2023a).

به‌زعم ویلکینسن، مطالعات برنامه‌درسی و نظریه‌درسی از یک هستی‌شناسی تک‌ساحتی رنج می‌برد (Wilkinson, 2014a). این بدان معناست که توجه اصلی معلمان، پژوهشگران، نظریه‌پردازان و سیاست‌گذاران به برنامه‌درسی حاضر (در برابر برنامه‌درسی غایب)، و اثرات قصدشده و غیر قصدشده آن جلب شده است. بر این اساس، برنامه‌درسی غایب یعنی آنچه حذف یا به طریقی از برنامه‌درسی مستثنا شده است؛ اما ممکن است تأثیرات مهمی بر نتایج یادگیری فراگیران داشته باشد که اغلب نادیده گرفته می‌شود. ویلکینسن، بروز این هستی‌شناسی تک‌ساحتی را زمینه‌ساز سیاست‌گذاری‌های تقلیل‌دهنده^۱ در برنامه‌درسی می‌داند (Wilkinson, 2014b).

سیاست‌گذاری‌های تقلیل‌دهنده در برنامه‌درسی، در بسیاری از نظام‌های آموزشی به شکل‌ها و گونه‌های مختلف دیده می‌شود. نمونه‌ای از این سیاست‌های تقلیل‌دهنده در برنامه‌درسی بریتانیا دیده می‌شود که به غیبت نسبی اسلام از برنامه‌های درسی انجامیده است (Wilkinson, 2011). اسلام و نقش و اثرگذاری مسلمانان اغلب در برنامه‌درسی حضور ندارد؛ بنابراین به شکل‌گیری یک برنامه‌درسی غایب در سطح سیاست‌گذاری ملی، مدیریت مدارس و کلاس درس منجر شده است؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان مسلمان نمی‌توانند به‌طور ویژه با تاریخ خود درگیر شوند؛ در نتیجه از نظر علمی تعهد کمتری به آموزش دارند. این مسئله حتی باعث شده است تا این جامعه به‌عنوان شهروندان درجه دوم شناخته شود. ویلکینسن در پژوهش‌های خود نشان داده است که موفقیت برنامه‌درسی تاریخ در بریتانیا از طریق غیبت کامل تاریخ تمدن اسلامی و نقش مسلمانان بسیار محدود شده است (Wilkinson, 2014b). بررسی‌های انجام‌شده از سوی عبدو در کتاب‌های درسی تاریخ کشور مصر نیز نشان‌دهنده آن است که روایت تاریخی ارائه‌شده در این برنامه‌درسی اغلب بر هویت مسلمان عرب تأکید می‌کند و در عوض، هویت چند لایه‌ای را که از تاریخ طولانی این کشور متأثر شده است، محو می‌کند (Abdou, 2016). براساس نظر ویلکینسون، این همان غیبت تعیین‌کننده واقعی^۲ است که باسکار (2000) به آن اشاره کرده است (Wilkinson, 2014b). بر این اساس، غیبت، نیستی یا نبودن غیر تعیین‌کننده نیست، بلکه از نظر علمی کارآمد است و پیامدهای واقعی و اجتماعی به دنبال دارد. نمونه‌هایی از بروز این نوع غیبت در پیامدهای مربوط به سیاست‌گذاری‌های تقلیل‌دهنده برنامه‌درسی مشاهده می‌شود.

به باور بارت و مک‌گی، همیشه روایت‌های غایبی^۳ مانند داستان، هنر، موسیقی و واقعیت‌های تاریخی وجود دارند که اغلب از روایت‌های غالب و گفتمان اصلی یک جامعه خارج می‌شوند (Bart & McGee, 2016). اگرچه این روایت‌های غایب در بستر جوامعی که بخشی از آنها هستند، غایب نیستند، توسط روایت غالب جامعه کنار گذاشته شده و نادیده گرفته می‌شوند. یکی از بسترهای رفع این روایت‌های غایب، کاربست تعلیم و تربیت مرتبط با فرهنگ و به تبع آن تولید برنامه‌های درسی مرتبط با فرهنگ است. از طریق تدوین و اجرای یک برنامه‌درسی مرتبط با فرهنگ صدا و سهم فرهنگ‌های مختلف یک جامعه در برنامه‌های درسی وارد می‌شود (Gerber, 2018). دفتر بین‌المللی آموزش یونسکو یک برنامه‌درسی پاسخگو از نظر فرهنگی^۴ را برنامه‌ای می‌داند که «به فرهنگ و تجارب پیشینی یادگیرندگان احترام می‌گذارد» (UNESCO, 2013). نه فقط فرهنگ غالب یک جامعه، مشروعیت فرهنگ‌های مختلف را ارج می‌نهد، به رسمیت می‌شناسد و فهم میان فرهنگی را تشویق و ترغیب می‌کند. این برنامه‌درسی به‌جای اینکه جنبه‌های فرهنگی

1. reductive
2. real determinate absence
3. absent narratives
4. culturally responsive curriculum

مختلف را به‌عنوان واحد درس یا دروه مجزا به برنامه‌دستی اضافه کند، آن را در برنامه‌دستی اصلی می‌گنجانند و ادغام می‌کند».

پیامد برنامه‌دستی غایب: بروز برنامه‌دستی سایه و زیرزمینی

اگرچه پدیده غیبت امری گریزناپذیر در برنامه‌های درسی است، کم‌اهمیت انگاشتن این موضوع و بی‌توجهی به آن زمینه را برای شکل‌گیری پیامدهای نامناسب در برنامه‌های درسی فراهم می‌کند؛ از جمله پیامدهای این پدیده، بروز برنامه‌دستی سایه در نظام‌های آموزشی است. هاگای و بارام-سباری، با استفاده از مفهوم دولت سایه^۱ به معنای سیاست‌های جایگزین توسط احزابی که در قدرت نیستند، برنامه‌دستی سایه را آن نوع برنامه‌دستی تعریف می‌کنند که منعکس‌کننده علایق و دانش موردنیاز دانش‌آموزان و دانشجویانی است که بیشترین تأثیر را از برنامه‌دستی می‌پذیرند؛ اما صدایی در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌دستی رسمی ندارند؛ بنابراین وجود برنامه‌دستی سایه در نتیجه شنیده‌نشدن صدا یا ندای سودجویان در تدوین برنامه‌های درسی از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی یا به زبانی دیگر، وجود برنامه‌دستی غایب به شیوه‌های متفاوت و در سطوح مختلف است (Hagay & Baram-Tsabari, 2011). بری بروز برنامه‌دستی سایه را نمایان‌کننده کاستی‌های نظام آموزشی رسمی قلمداد می‌کند که اغلب به شیوه یکنواخت و با روش بانکی همه فراگیران را در معرض آموزش‌های خود قرار می‌دهد (Bray, 2021). درواقع، برنامه‌دستی سایه با ویژگی‌های متفاوت خود حاوی سازوکارهایی برای جبران برخی از این کمبودهاست؛ بنابراین وجود اشکال مختلف برنامه‌دستی غایب در برنامه‌های درسی دانش‌آموزان و دانشجویان را به سمت یادگیری‌های خارج از نظام رسمی برنامه‌دستی یا برنامه‌دستی سایه سوق می‌دهد (Kim & Jung, 2019a, 2019b). که بسته به کیفیت و محتوای برنامه‌دستی سایه موضوع ناصوابی نیست؛ با این حال، به نظر می‌رسد که این‌گونه گرایش‌ها به سمت برنامه‌های درسی سایه، در بسیاری از نظام‌های آموزشی تمرکزگرا^۲ که سیاست‌گذاری برنامه‌های درسی در آنها اغلب در کنترل نظم سیاسی حاکم در کشور است (Levin, 2008)، پذیرفته نیست. به‌عنوان یک راه‌حل برای این مسئله، ویتهد و کلاف پیشنهاد می‌کنند که دانش‌آموزان باید به‌عنوان ذی‌نفعانی در نظر گرفته شوند که بر اجرای سیاست‌گذاری آموزشی اثرگذارند و درواقع، بخشی از راه‌حل به شمار می‌آیند (Whitehea & Clough, 2004)؛ با این حال، دانش‌آموزان اغلب به‌عنوان موضوع مطالعه در نظر گرفته می‌شوند، نه افرادی که می‌توانند قضاوتی آگاهانه و مؤثر درباره محتوای برنامه‌دستی داشته باشند (Jenkins & Nelson, 2005).

با اینکه تمایل افراد به برنامه‌های درسی سایه اغلب در تضاد با سیاست‌گذاری‌های برنامه‌دستی در نظام‌های آموزشی متمرکز ارزیابی می‌شود، برخی پژوهش‌ها در این حوزه نشان‌دهنده آن است که در مواردی تمایل فراگیران به این برنامه‌دستی به بهبود عملکرد تحصیلی آنان منجر شده است (Entrich, 2018). یکی از مهم‌ترین عوامل اقبال فراگیران به برنامه‌دستی سایه سازگاری بیشتر این برنامه‌ها با سطح توانایی‌ها، نیازها و علایق فردی یادگیرنده است؛ به گونه‌ای که نوعی از برنامه‌دستی منعطف را عرضه می‌کند که درجه ثبات کمتری از برنامه‌های درسی رسمی دارد و با تغییر در نیازهای افراد مستلزم دگرگونی و تغییر در ویژگی‌های خود است (Kim & Jung, 2019a, 2018; Entrich, 2018). با وجود این، شکل‌گیری

1. shadow government
2. centralized

برنامه‌های درسی سایه زمینه‌ساز بروز برخی پیامدهای منفی از جمله تضعیف قداست تاریخی مدرسه و تقویت حاکمیت فرهنگ یادگیری پسامدرسه‌ای^۱ در نظام‌های آموزشی است (Bray, 2021)، به نقل از نوری، (۱۳۹۹).

فتحی واجارگاه، مفهوم برنامه درسی سایه یا زیرزمینی^۲ را در ارتباط با قومیت و ملیت در ایران مطرح و مغفول ماندن آن را در برنامه درسی تبیین کرده است (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷). به زعم فتحی واجارگاه، در جامعه‌ای که دارای خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف است، هنگامی که در قالب برنامه‌های درسی، فرصت ظهور و عرض اندام به فرهنگ‌های مختلف داده و به مرزهای جغرافیایی فرهنگی احترام گذاشته نشود، وضعیتی در نظام آموزشی رخ خواهد داد که به برنامه درسی سایه یا زیرزمینی منجر خواهد شد (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷). برنامه‌های درسی زیرزمینی، یادگیری‌هایی هستند که عملاً اتفاق می‌افتند؛ ولی رسمیت ندارند و حتی از سوی نظام برنامه‌ریزی درسی رسمی مشروع تلقی نمی‌شوند (بازدار قمچی قیه و همکاران، ۱۳۹۷)؛ به عنوان مثال، غیبت برنامه‌های درسی آموزش زبان مادری یا موضوعات مربوط به فرهنگ یک منطقه یا قومیت در برنامه‌های درسی کشور بروز چنین یادگیری‌هایی را از مراجع و مجاری غیررسمی فراهم می‌کند. فتحی واجارگاه برنامه درسی سایه یا زیرزمینی را چالشی تمام عیار برای برنامه درسی رسمی مستقر در نظر می‌گیرد که حتی به خنثی شدن برنامه درسی رسمی منجر می‌شود (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷). از دیدگاه فتحی واجارگاه، برنامه درسی سایه محبوب است، مقبولیت گسترده‌ای در جامعه آموزشی و محلی دارد و با وجود از رسمیت نداشتن، عمق و اثرگذاری آن از برنامه درسی رسمی بیشتر است (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷).

جمع‌بندی و نتیجه

انتخاب و انتقال برنامه درسی در نظام‌های آموزشی رابطه میان قدرت و دانش و چگونگی پژوهش و کاوش در آموزش به عنوان سه حوزه اصلی معرفت‌شناسی حوزه آموزش شناخته می‌شوند و در این میان محتوای برنامه درسی در پیوند با پرسش‌های معرفتی ارزیابی می‌شود (Corson, 1991). با افزایش روزافزون محتوای دانش بشری در قلمروهای مختلف معرفتی، یکی از دل‌مشغولی‌های حوزه برنامه درسی، انتخاب و گزینش برنامه‌های درسی در قالب سرفصل‌ها، موضوعات، مواد درسی و مباحث مطرح شده در هر یک از موضوعات انتخاب شده برای تدریس در کلاس‌های درس است. در این میان عواملی مانند فرهنگ، سیاست و جامعه، نژاد، قومیت، جنسیت و مانند آن و همچنین گوناگونی موضوعات درسی، انتخاب بسیاری از موضوعات و مباحث را در قالب سرفصل‌های درسی و کتاب‌های انتخاب شده برای تدریس محدود می‌کند و زمینه‌ساز بروز برنامه درسی غایب در اشکال گوناگون خود می‌شود. در این بین، عمده‌ترین وجه دوگانه حضور - عدم حضور در برنامه درسی پوچ نمایان می‌شود که خود مفهومی چندوجهی است و نمودهای مختلفی در برنامه‌های درسی دارد.

ویلکینسن نظریه پرداز حوزه فلسفه برنامه درسی، با تحلیل آموزه‌های رئالیسم انتقادی باسکار به این باور رسیده است که توانایی ما برای روشن کردن غیبت به طور معناداری به حوزه و عمل آموزش کمک می‌کند (Ergas, 2018). وی با بهره‌گیری از انتقاد حذفی در فلسفه رئالیسم انتقادی که هدف آن تشریح و تبیین غیبت‌های معنادار علی، مولد و مؤثر در نظامی فکری است، سطوح مختلف غیبت را در برنامه‌های درسی مشخص کرده است. از نظر ویلکینسن، فرایند انتخاب در

1. Post-schooling
2. underground curriculum

سه سطح سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برنامه‌های درسی در سطح ملی، انتخاب دروس در سطح مؤسسه و دپارتمان‌های آموزشی و اجرای برنامه‌داری در سطح کلاس درس رخ می‌دهد (Wilkinson, 2014a). اگرچه به باور ویلکینسن شناسایی برنامه‌های درسی غایب در این سه سطح و تصمیم‌گیری برای حذف آنها به افزایش یکپارچگی معرفت‌شناختی و تمامیت هستی‌شناسانه برنامه‌های درسی کمک می‌کند، لازم است، به این موضوع توجه داشت که به احتمال حذف برنامه‌داری غایب در عین اینکه همیشه مطلوب نیست، به آسانی نیز امکان‌پذیر نیست (Wilkinson, 2014a). یک راهکار این است که تلاش شود، برنامه‌داری حاضر از جامعیت و ارزشمندی واقعی‌تری برخوردار شود تا کاستی‌هایی که همیشه در برنامه‌های درسی وجود دارند، با بیشترین میزان و کیفیت پوشش داده شوند.

در حال حاضر، عمده توجه نظریه‌پردازان و سیاست‌گذاران به برنامه‌داری حاضر است و برنامه‌داری غایب کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این موضوع ناظر به نگاه تک‌ساحتی در برنامه‌ریزی درسی است که زمینه را برای سیاست‌گذاری تقلیل‌دهنده در برنامه‌داری فراهم کرده است. اگرچه روایت‌های غایب در برنامه‌های درسی کشورهای مختلف به شکل‌ها و گونه‌های مختلف دیده می‌شود، توجه به تعلیم و تربیت مرتبط با فرهنگ و همچنین تدوین و اجرای برنامه‌های درسی که از منظر فرهنگی پاسخگو هستند و مشروعیت فرهنگ‌های مختلف را به رسمیت می‌شناسند، در برطرف شدن سیاست‌های تقلیل‌دهنده در برنامه‌داری و در نتیجه شمول و گنجاندن روایت‌های غایب در برنامه‌های درسی راهگشا خواهند بود.

به نظر می‌رسد، مهم‌ترین وجه برنامه‌داری غایب در ایران برنامه‌داری پوچ باشد؛ چون در سطح سیاست‌گذاری‌های برنامه‌داری بخش‌هایی برای برنامه‌داری ملی انتخاب نشده و حذف می‌شوند. در یک برنامه‌داری با بیشترین یکپارچگی معرفت‌شناسانه همه فرهنگ‌ها، قومیت‌ها، نژادها، زبان‌ها و اقلیت‌های جامعه، صدا و سهمی دارند که آنها را نمایندگی می‌کند؛ با این حال، توجه نکردن به این موضوع در تدوین برنامه‌های درسی زمینه بروز برنامه‌داری زیرزمینی یا سایه را فراهم می‌کند. اگرچه به دلیل حجم زیاد دانش بشری، وجود غیبت‌ها در سطوح مختلف برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌داری امری گریزناپذیر است، آنچه اهمیت زیادی دارد، توجه به این موضوع است که غیبت در برنامه‌داری نباید به پیامدهایی مانند دور شدن فراگیران از برنامه‌داری، شکل‌گیری برنامه‌داری سایه، به چالش کشیده شدن برنامه‌داری رسمی و در نتیجه خنثی شدن آن و نادیده گرفته شدن سهم افراد و گروه‌های اجتماعی مختلف در برنامه‌داری منجر شود. سؤالی که در این بین مطرح می‌شود، این است که مبنای غیبت و حضور در یک برنامه‌داری چیست و چه اصول و استانداردهایی در حضور و عدم حضور یک موضوع در برنامه‌داری تعیین‌کننده و حیاتی هستند. این موضوع، پژوهش بیشتر را در راستای شناسایی این اصول و استانداردها در تدوین برنامه‌های درسی ضروری می‌کند. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که در فرایند اجرای برنامه‌داری در سطح کلاس درس، تفاوت‌ها در روش‌شناسی‌های به کار گرفته شده، نوع روش تدریس، دیدگاه‌های فردی مدرس و مانند آن، در فرایند انتخاب برنامه‌داری به‌ویژه در سطح آموزش عالی اثرگذار بوده و نیازمند پژوهش و بررسی است.

منابع

- بازدار قمچی قیه، مرتضی، فتاحی واجارگاه، کورش، عارفی، محبوبه، و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۷). تبیین مفهوم برنامه درسی سایه در نظام آموزشی ایران. پژوهش‌های برنامه درسی ایران، ۸(۲)، ۲۴۵-۲۷۴. 10.22099/JCR.2019.5127
- بنی فاطمه، حسین، شیلدز، رابرت، گلابی، فاطمه، قریشی، فردین، و بیانی، فرهاد (۱۳۹۷). مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی اجتماعی رئالیسم انتقادی با تأکید بر آرا روی بسکار. راهبرد فرهنگ، ۱۱(۴۴)، ۲۹-۵۷. 10.22034/JSFC.2019.92143
- پورکریمی، مجتبی، صادق‌زاده قمصری، علیرضا، باقری نوع‌پرست، خسرو، و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). تبیین مفروضات هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی باسکار و دلالت‌های آن بر پژوهش میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۶(۳)، ۱۷۱-۱۳۷. <https://doi.org/10.7508/isih.2014.23.006>
- فتاحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۷). تأملی بر مفهوم اشغال فرهنگی و برنامه درسی سایه یا زیرزمینی. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۹(۱۷)، ۱-۵.
- مرزوقی، رحمت‌الله، زارع، پریسا، جهانی، جعفر، و محمدی، مهدی (۱۴۰۱). برنامه درسی نال، نواندیشی و بسط مفهومی. انتشارات آوای نور.
- موحد ابطحی، محمدتقی (۱۳۹۹). ارزیابی کتاب درسنامه نظریه‌پردازی علمی اقتصاد اسلامی از منظر واقع‌گرایی انتقادی با تأکید بر آرا روی بسکار. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۲۰(۵)، ۳۰۷-۳۲۶. <https://doi.org/10.30465/crtls.2020.5387>
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۹). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. سمت.
- نوری، علی (۱۳۹۹). برنامه درسی سایه، دانشنامه ایرانی برنامه درسی. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

References

- Abdou, E. D. (2016). Confused by multiple deities, ancient Egyptians embraced monotheism: analysing historical thinking and inclusion in Egyptian history textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 48(2), 226-251. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1093175>
- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense?. *Teachers College Record*, 95(2), 222-241. <https://doi.org/10.1177/016146819309500206>
- Bani-Fatemeh, H., Shields, R., Golabi, F., Qureshi, F., & Bayani, F. (2018). Ontological and social epistemological foundations of critical realism with an emphasis on Roy Bhaskar's views. *Culture Strategy*, 11(44), 57-29. 10.22034/JSFC.2019.92143 [In Persian].
- Bart, E., & McGee, R. (2016). *Story circle and absent narratives of marginalized, underrepresented students*. Minnesota Humanities Center.
- Bazdar Qomchi Qiyeh, M., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Farastkhah, M. (2018). Explaining the concept of shadow curriculum in Iran's educational system. *Iranian Journal of Curriculum Research*, 8(2), 274-245. 10.22099/JCR.2019.5127 [In Persian].
- Bhaskar, R. (2000). *From east to west: Odyssey of a soul*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2008). *Dialectic: The pulse of freedom*. Routledge.
- Bray, M. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442-475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Britannica, The Editors of Encyclopedia. (2023a). First Battle of the Somme. In *Encyclopedia Britannica*, Retrieved from: <https://www.britannica.com/event/First-Battle-of-the-Somme>

- Britannica, The Editors of Encyclopedia. (2023b). New Deal. In *Encyclopedia Britannica*, Retrieved from: <https://www.britannica.com/event/New-Deal>
- Brown, G. (2009). The ontological turn in education: The place of the learning environment. *Journal of Critical Realism*, 8(1), 5-34. <https://doi.org/10.1558/jocr.v8i1.5>
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard University Press.
- Corson, D. (1991). Bhaskar's critical realism and educational knowledge. *British Journal of Sociology of Education*, 12(2), 223-241. <https://doi.org/10.1080/0142569910120206>
- Dewey, J. (2018). *The child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd Ed.). Macmillan Publishing Co.
- Entrich, S. R. (2018). *Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications*. Springer.
- Ergas, O. (2018). Schooled in our own minds: mind-wandering and mindfulness in the makings of the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1363913>
- Fathi Vajargah, K. (2018). A reflection on the concept of cultural occupation and shadow or underground curriculum. *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 9(17), 1-5. [In Persian].
- Fitchett, P. G., & Russell, W. B. (2012). Reflecting on MACOS: Why it failed and what we can learn from its demise. *Paedagogica Historica*, 48(3), 469-484. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.554423>
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42. <https://doi.org/10.1080/03626784.1986.11075989>
- Freeman, S. (2017). Liberalism. In *Oxford research encyclopedia of politics*.
- Gerber, D. (2018). *How Teachers Can Integrate Absent Narratives in to Their Manifest Destiny Curriculum to Better Understand the Experiences of People of Color*. [Unpublished Master's Thesis, Hamline University, Saint Paul, Minnesota].
- Hagay, G., & Baram-Tsabari, A. (2011). A shadow curriculum: Incorporating students' interests into the formal biology curriculum. *Research in Science Education*, 41(5), 611-634. <https://doi.org/10.1007/s11165-010-9182-5>
- Hutchins, R. M. (1972). The great anti-school campaign. In *The Great Ideas Today* (Chicago: *Encyclopedia Britannica*), 154.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Jenkins, E. W., & Nelson, N. W. (2005). Important but not for me: students' attitudes towards secondary school science in England. *Research in Science & Technological Education*, 23(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/02635140500068435>
- Kim, Y. C., & Jung, J. H. (2019a). Global Learning Fever Beyond Schooling: Calling It as Shadow Education Enough? *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies* (pp. 1-23). https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0_1
- Kim, Y. C., & Jung, J. H. (2019b). Conceptualizing shadow curriculum: definition, features and the changing landscapes of learning cultures. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 141-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1568583>
- Levin, B. (2008). *Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools*. The Sage handbook of curriculum and instruction, 7-24.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

- Marzooghi, R., Zare, P., Jahani, J., & Mohammadi, M. (2022). *Null curriculum, new thinking and conceptual development*. Avai Noor Publishing House. [In Persian].
- Mehrmohammadi, M. (2020). *Curriculum: Theories, approaches and perspectives*. Samt Publication. [In Persian].
- Movahed Abtahi, M. (2020). Evaluation of the textbook on scientific theorizing of Islamic economics from the perspective of critical realism; with emphasis on Baskar's thoughts. *Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences*, 20(5), 307-326. <https://doi.org/10.30465/crtls.2020.5387> [In Persian].
- Nakagiri, G. (1992). *Topics in the science curriculum, grades K-12*. In *Science curriculum resource handbook: A practical guide for K-12 science curriculum*. (ed. D. Cheek, R. Briggs, and R. Yager), 72-90. Millwood, Kraus International.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Norrie, A. (2010). *Dialectic and difference: Dialectical critical realism and the grounds of justice*. Routledge.
- Nouri, A. (2020). Shadow curriculum. In *Iranian encyclopedia of curriculum*. Iranian Curriculum Studies Association. [in Persian]
- Pinar, W. F. (2010). Curriculum theory. In C. Kridel, (Ed.), In *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1) (pp. 267-270). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pourkarimi, M., Sadeghzadeh Qomsari, A., Bagheri Noufparast, K., & Mehramohmadi, M. (2014). Explanation of the ontological assumptions of Bhaskar's critical realism and its implications for interdisciplinary research. *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities*, 6(3), 137-171. <https://doi.org/10.7508/isih.2014.23.006> [In Persian].
- Priestley, M. (2011). Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change. *Pedagogy, culture & society*, 19(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582258>
- Shoenberg, R. (2009). How Not to Defend Liberal Arts Colleges?. *Liberal Education*, 95(1), 56-59.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. Knopf.
- Uhrmacher, P. B. (1997). The curriculum shadow. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 317-329. <https://doi.org/10.1080/03626784.1997.11075494>
- UNESCO International Bureau of Education (2013). *Glossary of curriculum terminology*. Geneva, Switzerland: (UNESCO-IBE).
- Vallance, E. (1983). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. In H Giroux and D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education*, (pp. 9-27). Berkeley, CA: McCutchan.
- Whitehead, J., & Clough, N. (2004). Pupils, the forgotten partners in Education Action Zones. *Journal of Education Policy*, 19(2), 215-227. <https://doi.org/10.1080/0144341042000186354>
- Wilkinson, M. L. (2011). *History curriculum, citizenship & Muslim boys: Learning to succeed?* [Unpublished Doctoral Dissertation, King's College London].
- Wilkinson, M. L. (2014a). The concept of the absent curriculum: The case of the Muslim contribution and the English National Curriculum for history. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 419-440. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869838>
- Wilkinson, M. L. (2014b). Helping Muslim boys succeed: The case for history education. *Curriculum Journal*, 25(3), 396-431. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.929527>