

جامعه‌شناسی برنامه درسی سایه

مرتضی بازدار قمچی قیه^۱

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۱۰، تاریخ تایید: ۱۴۰۳/۰۹/۲۹)

چکیده

هدف پژوهش حاضر این است تا ضمن بررسی آثار و ادبیات پژوهشی، مهم ترین نظریه‌های جامعه‌شناسی در ارتباط با برنامه درسی سایه را شناسایی و بررسی کند و ماهیت آن در چشم انداز نظریه‌های جامعه‌شناسی بررسی شود. چارچوب نظری این مقاله بر نظریه انتقادی مبتنی است و از نظر روش شناختی یک پژوهش کیفی است که در آن داده‌ها به شیوه اسنادی گردآوری و بررسی شده‌اند. برنامه درسی سایه از یک طرف به عنوان ابزاری است برای رسیدن اهدافی که از طریق برنامه درسی رسمی قابل تحقق نیست و طراحان و سیاست گذاران به واسطه آن به این اهداف دست می‌یابند. از طرف دیگر، زبانی است که دانش آموزان و معلمان از آن برای شکستن تابوها، برای بیان معضلات زندگی مدرسه‌ای و اجتماعی بهره می‌گیرند. آنها می‌خواهند دغدغه‌های زندگی خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی را برجسته سازند. برنامه درسی سایه از زبان، ذهن، فکر و دل دانش آموزان و معلمان نشأت می‌گیرد. بر اساس نتایج این پژوهش، مهم ترین نظریه‌های جامعه‌شناسی که برنامه درسی سایه را تبیین کرده‌اند عبارتند از: مارکسیسم، نظریه انتقادی، نظریه مقاومت، نظریه نیچه و روانکاوی. **کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی سایه، نظریه انتقادی، نظریه جامعه‌شناسی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

Doi: 10.22034/JSI.2024.2019228.1691

مقاله علمی پژوهشی؛

M.bazdar@cfu.ac.ir

۱ استادیار گروه آموزش علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران؛

مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره بیست و پنجم، شماره ۱، بهار ۱۴۰۳، ص ۷۳-۵۱

مقدمه

در تعریفی که از برنامه درسی ارایه شده، برنامه درسی عبارت است از یک موضوع یا مجموعه‌ای از مواد یا مجموعه‌ای از اهداف عملکردی است. یا اینکه برنامه درسی به عنوان مجموعه مرتبطی از برنامه‌ها و تجربیاتی که یک دانش آموز تحت راهنمایی مدرسه تکمیل می‌کند، تعریف شده است. (منا^۱، ۲۰۰۹). وایلز و باندی^۲ (۲۰۰۷، ۵) برنامه درسی را به عنوان مجموعه‌ای از ارزشها و تجارب طراحی شده تعریف کردند که برای یک مدرسه و یا گروهی از دانش آموزان در نظر می‌گیرند. همچنین برنامه درسی عبارت است از مجموعه‌ای از رخدادهای طراحی شده که پیامدهای آموزشی و تربیتی برای فراگیران به همراه دارد. (آیزنر، ۲۰۰۲: ۳۱).

از طرفی برنامه درسی ساختاریکپارچه‌ای نیست بلکه از پیامهای متعارض و غیرمنسجمی تشکیل شده است (داملا کنتلی^۳، ۲۰۰۹). انعکاس پیامهای متعارض باعث شده است که صاحب نظران و اندیشمندان حوزه‌ی برنامه درسی، برای نشان دادن ابعاد مختلف آن، از مفاهیم و اصطلاحات متنوعی مانند برنامه درسی پنهان، پوچ و سایه استفاده کنند. ظهور واقعیات آموزشی، رخدادهای و فعالیت‌های یادگیری که در چارچوب برنامه‌های درسی رسمی قابل تعریف و پیش بینی نیستند، بکارگیری این اصطلاحات را برای برنامه‌های درسی توجیه پذیر می‌سازند. برنامه درسی پنهان که یکی از مفاهیم ارجمند مولود رشته برنامه درسی بوده و از جمله سرمایه‌های مفهومی این رشته محسوب می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷)، اما ماهیت آن همواره محل نزاع و اختلاف بوده است. دیدگاهها و نظریه‌های متعددی در مورد تعریف و نیز شکل‌گیری برنامه درسی پنهان مطرح شده است. طوری که مارگولیس^۴ (۲۰۰۱) نظریه‌های مطرح شده در زمینه‌ی برنامه درسی پنهان را در سه گروه کارکردگرایی، مارکسیستی و مقاومت انتقادی طبقه بندی کرد. اما علاوه بر این دستاوردهای مفهومی، بسیاری از فعالیت‌های محیط‌های آموزشی هستند که نمی‌توان آنها را با برنامه درسی پنهان و یا پوچ تبیین کرد. فعالیتها و اقداماتی که در محیط‌های آموزشی مدارس انجام می‌گیرند، هرچند مطابق با برنامه درسی رسمی نبوده و در بیشتر موارد با آن در تناقض هستند، اما از طرفی هم پنهان نبوده و به موازات برنامه درسی رسمی شکل می‌گیرند. طوری که بر فعالیت‌های رسمی در مدارس و محیط‌های آموزشی سایه می‌افکنند. لذا یکی دیگر از دستاوردهای مفهومی

1 Meena

2 Wiles and Bondi

3 DamlaKentli

4 Margolis

جدید برنامه درسی را می‌توان برنامه درسی سایه نام برد. این مفهوم خیلی زیاد مورد توجه صاحب نظران، متفکران حوزه‌ی برنامه درسی قرار نگرفته است و فقط به چند مورد تعاریف ارایه شده می‌توان اشاره نمود، از جمله تعریف یورماخر^۱ (۱۹۹۷) که سایه‌ی یک برنامه درسی را بخش نادیده گرفته شده‌ی یک برنامه درسی رسمی تعریف کرده است. یا اینکه براون^۲ (۲۰۰۵) بازاریابی و تبلیغات در مدارس و محیط‌های آموزشی را با این مفهوم ارتباط داده است. همچنین هاگای و همکاران^۳ (۲۰۱۰) برنامه درسی سایه را برنامه‌ای تعریف می‌کند که نیازها و علایق افرادی را باید دربرگیرد که در تصمیم‌گیری برنامه درسی رسمی هیچ نقشی نداشته‌اند. همچنین ریچاردسون^۴ (۲۰۱۱) تلاش کرده است تا در مقاله‌ی خود، فرهنگ و دانش بومی را با برنامه درسی سایه ارتباط دهد. اما با این حال، عدم انجام پژوهش‌های کیفی و نبودن نظریه در این زمینه ضرورت پژوهش حاضر را به روشنی نشان می‌دهد.

تبیین مفهوم برنامه درسی سایه با بهره‌گیری از معنا و مفهوم استعاره سایه در حوزه‌های مختلف علم بشری و وام گرفتن از حوزه‌هایی مثل دولت سایه صورت می‌گیرد. بی‌شک مفهوم برنامه درسی سایه مدت زمان کوتاهی است که بطور رسمی وارد ادبیات برنامه درسی شده و از وزگان تخصصی آن بشمار می‌رود. ماهیت برنامه درسی سایه وام دار مفهوم دولت سایه، اقتصادسایه و... است و به نظر می‌رسد همانند دیگر دستاوردهای مفهومی حوزه مطالعات برنامه درسی، مفهومی چند بعدی است. لذا برای تبیین مفهوم چند بعدی آن به انواع برداشت‌های چندگانه از دولت سایه باید توجه کرد. به عبارتی آنچه که نگارنده بیشتر به آن توجه کرده ارایه برداشت‌های چندگانه با بهره‌گیری از مفهوم چند بعدی دولت سایه است. بنابراین برای مفهوم سایه در حوزه‌ی برنامه درسی، می‌توان از تعریف ایده آل آن در حوزه‌ی سیاست بهره گرفت. در نظام‌های پارلمانی از جمله بریتانیا مفهوم دولت یا کابینه‌ی سایه^۵ عبارت است از دولت یا حزبی که موفق نشده دولت را دست داشته باشد نوعی دولتی تشکیل می‌دهد که برای هر وزیری یک وزیر سایه تشکیل می‌شود. این دولت یا کابینه سایه از حقوق و مزایای کابینه رسمی برخوردار است؛ به این معنا که در مذاکرات پارلمان، وزیر سایه بعنوان مثال وزیر امور خارجه سایه در برابر وزیر امور خارجه رسمی قرار می‌گیرد و وزیر سایه موظف هست در

1Uhrmacher

2 Brown

3 Hagay.et al

4Richardson

5 Shadow Cabinet

زمینه‌های مختلفی پرسش‌هایی را مطرح کند و وی را نقد کند و به عنوان صدای مخالف و صدای متفاوت، سیاست خارجی را مورد بررسی قرار دهد. لذا برای تعریف برنامه درسی سایه با تکیه بر مفهوم این استعاره در حوزه سیاست، باید از تعریف ایده آل کابینه‌ی سایه بهره گرفت. براین اساس برنامه درسی سایه یعنی برنامه‌ای که بتواند فرصتی برای خودبیانگری، بروز تفاوت‌ها، خلق فرصت‌های تازه برای گروه‌های اجتماعی و سیاسی و فرهنگی درون مدرسه‌ای و دانشگاه فراهم کند این برنامه، برنامه‌ای است که بتواند نوعی گفتگو میان جریان‌های مختلف درون مدارس و دانشگاه‌ها را محقق سازد. این برنامه در معنای ایده‌آل آن یعنی برنامه‌ای که پویایی را در مدرسه و دانشگاه را شکل دهد، برنامه‌ای که به دانش آموزان و معلمان، دانشجویان و اساتید این امکان را فراهم سازد که بتوانند در کنار برنامه درسی رسمی نوعی بازاندیشی انتقادی و فرصتی برای ابراز کردن صداها، خفته و فرصتی برای مقولات اساسی مانند عدالت آموزشی، انصاف، و توجه به ارزش‌هایی مانند ارزش‌های دموکراتیک و واقعیاتی مانند تبعیض، نابرابری و سرکوب یا هرشکلی از نابهمگونی وجود دارند.

اما با توجه به مفهوم متفاوت دولت سایه در موقعیت‌های دیگر، این تعریف متفاوت خواهد بود. در برداشت دوم از مفهوم برنامه درسی سایه، در بسیاری از کشورها در نظام‌های آموزشی اعم از؛ مدرسه و دانشگاه، دولت حق خود می‌داند که براساس فلسفه‌ی سیاسی و ایدئولوژیک خود، حاکمیت تمامی سازوکارهای مدرسه و دانشگاه را شکل دهد و در صورت نیاز در هر وجه و ساحتی از مدرسه و دانشگاه مداخله کند. به همین دلیل در این نوع نظام آموزشی برنامه درسی سایه به معنای ایده‌آل آن شکل نمی‌گیرد. باید گفت که برنامه درسی سایه در این نظام‌های آموزشی همان برنامه سیاسی است که به شیوه متفاوت از برنامه رسمی تلاش می‌کند تا سوژه‌ی سیاسی منقاد را در مدارس و دانشگاه‌ها خلق کند. منظور از سوژه‌ی سیاسی منقاد، عبارت است از دانش آموزان و دانشجویان که بجای نقادبودن، در انقیاد گفتمان رسمی درآمده‌اند بجای بدست آوردن فرصتی برای خودبیانگری، به سوژه‌های مطیع و سربراهی تبدیل شده‌اند که در فضای مدرسه و دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند تا به نوعی وفاداری خود را به گفتمان رسمی اعلام کنند. از این‌رو برنامه درسی سایه در این نظام‌های آموزشی عملاً مفهوم ایده آل برنامه درسی سایه را ندارد.

برداشت سوم از این مفهوم برداشت کارکردگرایه است. در این برداشت، فعالیت‌هایی که در قالب برنامه درسی سایه در محیط‌های آموزشی شکل می‌گیرد به موازات برنامه درسی رسمی

بوده و در جهت تقویت برنامه درسی رسمی عمل می‌کند. در همین راستا مارک بری^۱ (۱۹۹۷) تدریس خصوصی را که در آن دانش‌آموزان با پرداخت هزینه‌های اضافی، در کلاس‌های آموزشی خارج از ساعات آموزش رسمی در مدرسه شرکت می‌کنند، به «آموزش سایه^۲» تعبیر کرده است. کیم و یونگ^۳ (۲۰۱۹) نیز به تبعیت از مارک بری، برنامه درسی مربوط به آموزش سایه (تدریس خصوصی) را برنامه درسی سایه تعریف کرده‌اند. به نظر می‌رسد چنین برداشتی از برنامه درسی سایه که فقط به خارج از مدرسه و بیرون محیط رسمی آموزش اشاره می‌کند نمی‌تواند معنای کامل آن را منعکس کند.

بنابراین با توجه به پژوهش‌های انجام شده و نیز تجارب و مشاهدات میدانی، منظورنگارنده از این مفهوم، توجه به برداشت دوم است. به عبارتی آنچه بهتر می‌تواند معنای برنامه درسی سایه را منعکس کند برداشت دوم از آن است. بر این اساس، برنامه درسی سایه از یک طرف به عنوان ابزاری است برای رسیدن اهدافی که از طریق برنامه درسی رسمی قابل تحقق نیست و طراحان و سیاست‌گذاران به واسطه آن به این اهداف دست می‌یابند. از طرف دیگر، زبانی است که دانش‌آموزان و معلمان از آن برای شکستن تابوها، برای بیان معضلات زندگی مدرسه‌ای و اجتماعی بهره می‌گیرند. آنها می‌خواهند دغدغه‌های زندگی خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی را برجسته سازند. برنامه درسی سایه از زبان، ذهن، فکر و دل دانش‌آموزان و معلمان نشات می‌گیرد. برنامه درسی سایه از خواست‌ها، تمایلات، تنفرها و آمال دانش‌آموزان و معلمان صحبت می‌کند. بر این اساس چارچوب نظری این مقاله بر نظریه انتقادی مبتنی است و علیرغم اینکه جایگاه، نقش و اثرات برنامه درسی سایه در حوزه تعلیم و تربیت در سایه و ناشناخته مانده و برای همه مبرهن نیست تلاش می‌کند تا با برقراری ارتباط عمیق و صادقانه با موضوع، ابعاد زیرزمینی و تاریک حوزه برنامه درسی را شناسایی و تبیین کند.

روش و هدف پژوهش

این پژوهش که چارچوب نظری آن بر نظریه انتقادی مبتنی است، از نظر روش شناختی یک پژوهش کیفی است که در آن داده‌ها به شیوه اسنادی گردآوری و بررسی شده‌اند. هدف پژوهش این است تا ضمن بررسی آثار و ادبیات پژوهشی، مهم‌ترین نظریه‌های جامعه‌شناسی در ارتباط با

1 Mark Bray

2 shadow education

3 Kim & Jung

برنامه درسی سایه را شناسایی و بررسی کند به عبارتی برنامه درسی سایه را از منظر نظریه‌های جامعه‌شناسی مورد کاوش قرار دهد.

نظریه‌های جامعه‌شناسی برنامه درسی سایه

۱- مارکسیسم و برنامه درسی سایه

کارل مارکس معتقد است که انسانها در تولید اجتماعی زندگی شان درگیر روابط مشخصی می‌شوند که گریز ناپذیر و مستقل از اراده‌ی آنان است، روابط تولیدی که به مرحله‌ای معین از تکوین نیروهای مادی تولیدکننده‌ی آنان مربوط می‌شود. مجموع کل این روابط تولید برساننده‌ی ساختار اقتصادی جامعه و بنیان واقعی آن است، بنیانی که بر آن روبنایی سیاسی و قانونی شکل می‌گیرد و اشکال معین آگاهی اجتماعی به آن مربوط می‌شود. از نظر مارکس ایدئولوژی که کل محصولات ادبی و فرهنگی بخشی از آن هستند، مجموعه‌ای از گفتمان هاست که کارکردشان تثبیت و حفظ طبقه‌ی حاکم در جامعه‌ای است که بنیان آن بر استثمار اقتصادی یک طبقه به دست طبقه‌ی دیگر استوار است. (فرتر، ۱۳۹۲) از این منظر، مدارس، دانشگاهها و نهادهای تعلیم و تربیت به عنوان عضوی از ساختار ایدئولوژی، در خدمت تامین گروههای مسلط و داری قدرت می‌باشند. مارکسیست‌ها همواره منتقد نظام‌های آموزشی بوده‌اند. از نظر مارکس ایدئولوژی به معنای آگاهی کاذب است

آنتونیو گرامشی از مهمترین اندیشمندان حوزه‌ی مارکسیستی به حساب می‌آید. از نظر گرامشی، مارکسیسم صرفاً علم نیست بلکه یک نظریه‌ی سیاسی است که بر رهایی طبقه کارگر متمرکز است. گرامشی هژمونی را به عنوان رهبری فرهنگی که طبقه حاکم آنرا اعمال می‌کند، تعریف کرده است. گرامشی هژمونی را متفاوت از اعمال زوری می‌داند که قوای مجریه و مقننه اعمال می‌کنند و یا با دخالت پلیس اجرا می‌شود. مارکسیست‌های اقتصادی به سمت تاکید بر اقتصاد و جنبه‌های تحمیلی سلطه‌ی دولتی گرایش دارند اما گرامشی برخلاف آنها بر تفوق و رهبری فرهنگی تاکید می‌ورزد. (ریتزر، ۱۳۸۴، ۱۹۸). نظریه هژمونی گرامشی، به عنوان یک عنصر ضروری برای نظریه تعلیم و تربیت انتقادی محسوب می‌شود. از نظر گرامشی، آموزش و سیاست دو حوزه‌ی کاملاً مرتبط به هم هستند. (ژیرو، ۲۰۰۰: ۱۳۲).. از دیدگاه وی هژمونی طبقه سیاسی یعنی اینکه گروه حاکم بر اساس اعمال امتیازاتی خاص، طبقات مختلف جامعه را به پذیرش ارزشهای سیاسی، و فرهنگی و اجتماعی خود ترغیب کنند. طبقه‌ی حاکم برای رسیدن

به این اهداف اعمال زور را به حداقل می‌رساند (جول^۱، ۱۹۷۷: ۹۹). همچنین رانسوم^۲ (۱۹۹۲: ۱۵۰) این مفهوم را با تفسیر نسبتاً متفاوتی بیان می‌کند: «گرامشی از مفهوم هژمونی برای توصیف حالت‌های مختلف کنترل اجتماعی استفاده می‌کند که در دسترس گروه غالب می‌باشد. وی میان کنترل اجباری که از طریق اعمال زور و یا تهدید به زور انجام می‌گیرد و کنترل توافقی که در آن افراد و گروهها داوطلبانه و از روی میل خود جذب جهان بینی و تسلط گروه غالب می‌شوند، تمایز قایل می‌شود». این استدلال بدان معناست که فرهنگ غالب در یک جامعه در هر زمانی، نتیجه و تجسم هژمونی است که در آن گروههای زیردست و تابع، ایده‌ها، باورها و رهبری گروه غالب را داوطلبانه پذیرفته‌اند. تاجه اندازه گروههای زیردست، هژمونی گروه غالب را می‌پذیرند، جای تامل دارد (استریناتی ۲۰۰۴: ۱۵۴). گرامشی هژمونی را به عنوان جنبه‌ای از کنترل اجتماعی می‌داند که ناشی از وجود تناقضات و تعارضات اجتماعی است. وی معتقد است که برتری یک گروه اجتماعی، به دوشکل خود را نشان می‌دهد: یکی به شکل سلطه و دیگری به شکل رهبری فکری و اخلاقی (استریناتی ۲۰۰۴).

از دیگر اندیشمندان مارکسیست می‌توان به لویی آلتوسر اشاره کرد که واپسین شرط تولید را بازتولید شرایط تولید معرفی کرد. آلتوسر هرچند خود، این مساله را انکار می‌کرد که پایه و اساس نظریه هایش، مبتنی بر ساختارگرایانه است، اما پایه‌های فلسفی و نظری خود را براساس مارکسیست بنا نهاده است و می‌توان نظریه‌ها و دیدگاههای وی را در قالب مارکسیسم ساختاری نامگذاری کرد. (استریناتی، ۲۰۰۴: ۱۳۴) وی در کتاب «ایدیولوژی و سازو برگهای ایدیولوژیک دولت» بازتولید ابزار و نیروی کار را برای شرایط تولید مطرح کرده است. برای بازتولید نیروی کار، فقط پرداخت دستمزد کافی نیست بلکه برای این کار باید مهارتها و تخصص‌های لازم متناسب با تقسیم کار اجتماعی به نیروی کار فراهم شود. آلتوسر این سوال را مطرح می‌کند که در مدرسه چه چیزهایی را یاد می‌دهند. به تعبیر وی هرچند مهارتها و فنون مربوط به خواندن و نوشتن و نیز دیگر مهارتها آموزش داده می‌شوند اما در کنار اینها، افراد در مدارس قواعد رفتار صحیح، اصول اخلاقی، اصول مربوط به وجدان مدنی و شغلی را نیز یاد می‌گیرند. به تعبیر واضح تر اصول احترام به تقسیم اجتماعی - فنی کار و دست آخر اصول نظمی که طبقه‌ی سلطه گر برقرار کرده است. بازتولید نیروی کار نه تنها لازمه‌ی بازتولید تخصص آن

1 Joll

2 Ransome

است، بلکه به موازات آن محتاج با بازتولید فرمانبری از اصول نظم غالب یا به عبارتی دیگر، بازتولید فرمانبری نیروی کار از ایدیولوژی غالب در مورد کارگران و نیز بازتولید بکارگیری این ایدیولوژی در مورد عاملان و کارگزاران بهره‌کشی و سرکوب نیز هست برای اینکه این عاملان بتوانند از لحاظ کلامی و گفتاری نیز تسلط بر طبقه‌ی سلطه‌گر را تحقق ببخشند (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۲۶). وی برای مطرح کردن دیدگاه‌های خود، مفهوم دستگاه‌های ایدیولوژیک دولت را به کار گرفت.

به زعم آلتوسر دستگاه دولتی شامل دو مجموعه نهاد‌های متمایز اما با فصول مشترک است. از یک سو دولت شامل تمام آن چیزی است که نظریه‌ی مارکسیستی به منزله‌ی دستگاه دولت می‌شناسد و آن نهاد‌های سرکوب‌گری که طبقه‌ی حاکم از طریق آنها قوانین خود را اعمال می‌کند و انرا تحت عنوان دستگاه سرکوب‌گر دولت (شامل پلیس، ارتش، زندان‌ها و دادگاه‌ها و...) معرفی می‌کند. از سوی دیگر دولت شامل دستگاه ایدیولوژیک دولت (شامل تشکیلات دینی مذهبی، نظام آموزشی شامل مدارس و دانشگاه‌ها، امور فرهنگی، ارتباطی مانند رادیو و تلویزیون و...) است که در تلاش هستند تا گروه‌ها و افراد را در حیطه‌های خصوصی متقاعد کنند. به اعتقاد وی نهاد‌های آموزشی از ابزارهای اصلی دستگاه ایدیولوژیک دولت می‌باشد که این نهادها از طریق آموزش در تلاشند تا دانش آموزان را متقاعد سازند که نظام حاکم نظامی شایسته‌سالار و منصف است که در آن هرکس براساس زحمات و تلاش خویش ثمره می‌بیند. به اعتقاد وی این همان آگاهی کاذب هست که مارکس از آن سخن گفته بود. آلتوسر دستگاه‌های ایدیولوژیک دولت را تجسم واقعی ایدیولوژی می‌داند. (فرتر، ۱۳۹۲). وی از این دیدگاه لکان به عنوان یکی از بنیان‌های نظریه خود استفاده کرد که ایدیولوژی‌ها چگونه ما را به عنوان سوژه‌های انسانی می‌سازند و به ما احساس کاذب انسجام و ضرورت عاملیت ما در جامعه را القا می‌کنند. نظام آموزشی در کنار برنامه درسی رسمی با بکارگیری ابزارها و راهکارهای مختلف از جمله برنامه درسی پنهان، آموزش مبتنی بر پاداش، سعی در درونی کردن این باورها دارد.

۲- نظریه انتقادی و برنامه درسی سایه

هرچند در آموزه‌های مارکسیسم سنتی، توجه مستقیمی به تعلیم و تربیت نشده اما گروهی از متفکران و اندیشمندان تعلیم و تربیت انتقادی، با تاثیر پذیری از آموزه‌های مارکسیسم و مکتب فرانکفورت، نظریه انتقادی را در حوزه‌ی تعلیم و تربیت بکار گرفته‌اند.

پداگوژی رادیکال یا انتقادی، رویکردی است برای درک و فهم روابط مدرسه و جامعه از چشم‌انداز روابط اجتماعی موجود در تولید در قالب نظام سرمایه داری. این پداگوژی همچنین رویکردی عملی نسبت به تدریس، یادگیری و پژوهش است که از طریق گفتگوی انتقادی و تجزیه و تحلیل دیالکتیکی تجربه روزمره، تدریس را مورد تاکید قرار می‌دهد. بطور خلاصه تعلیم و تربیت انتقادی به تدریس با عنایت به عمل انتقادی توجه دارد. رویکرد آن دموکراتیک و هدفش ایجاد و برقراری برابری و عدالت اقتصادی و اجتماعی برای تمام گروههای قومی یا نژادی است، از اصول برابری نژادی، طبقه‌ای و جنسیتی حمایت کرده و در راستای تحقق چنین برابری تلاش می‌کند. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶: ۴۰) مریبان انتقادی از اینکه شرایط ناعادلانه‌ای، تجربیات آموزشی گروههای محروم و اقلیت‌ها و سایر افراد به حاشیه رانده شده را در بر گرفته، بسیار خشمگین هستند. اگرچه تمام این نظریه پردازان کاملاً واقفند که تحقق برابری و شادی اجتماعی به تلاش‌های عظیم و پدافندهای نیاز دارد اما در عین حال بر این نکته نیز متعهدند که تعلیم و تربیت باید فرایندی تغییر یابنده باشند. (همان منبع).

قبل از تاکید بر نقش مدارس در حوزه‌ی اجتماعی، تحقیقات بر نقش مدارس در بازتولید اقتصادی تاکید کردند طوری که بولز و گینتز^۱ (۱۹۷۶) در اثر مشهورشان با عنوان «مدارس در امریکای سرمایه داری»^۲ مدارس را به عنوان عامل قشر روبنا در نظر می‌گیرند. اما بیشتر محققان از جمله برنشتاین بر این مساله تاکید داشته‌اند که اگر فقط بر نقش مدارس در بازتولید اقتصادی تمرکز کنند، ابعاد وسیعی از آنرا از دست می‌دهند. (اپل، ۱۹۷۹). هنری ژيرو^۳ مدارس را فقط واحدهای آموزشی تعریف نمی‌کند بلکه از نظر وی، مدارس واحدهای فرهنگی هستند که در آن گروههای متعدد و در عین حال قدرتمند فرهنگی واقتصادی با همدیگر مبارزه می‌کنند. (ژيرو، ۱۹۸۳، ص ۷۴)

از نظر مایکل اپل یکی از مسایلی که برنامه درسی از دیرباز تاکنون با آن مواجه بوده است عبارت است از آنچه که باید در مدارس آموخته شود. تنوع فزاینده و پیچیده قومی، نژادی، زبانی و اقتصادی در جوامع مختلف، دستیابی به توافق در این زمینه را دشوار می‌سازد. برخی بر این باورند که برنامه درسی در هر جامعه‌ای، انعکاس و بازتابی از فرهنگ آن جامعه است. وظیفه اصلی آموزش عبارت است از بازتولید دانش و ارزش‌های برجسته برای تداوم و تعالی بخش نسل

1 Bowles and Gintis

2 Schooling in Capitalist America

3 Henry Giroux

جدید است. مایکل اپل بر این باور است که نابرابری‌های گسترده به همراه ساختار سلسله مراتبی اجتماعی نا عادلانه از مسایل جوامع امروز است. از اینرو نمی‌توان از شکاف میان غنی و ضعیف و ارزش‌هایی که بویژه در جوامع لیبرال دموکراسی ترویج می‌شود، حمایت کرد و آنها را بازتولید کرد. باید به نقد آنها پرداخت و محیط آموزشی به جای آنکه محیطی برای بازتولید این ارزش‌ها باشد، باید مکانی برای تغییرات گسترده اجتماعی و فرهنگی باشد. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). وقتی گفته می‌شود کارکرد مدارس بازتولید است، منظور بازتولید نابرابری اجتماعی است (همان منبع، ص ۶۰) اما مساله‌ی بنیادی دز این زمینه این است که مدارس چگونه این نقش را ایفا می‌زنند؟ برخلاف کارکردگرایی جامعه‌شناختی، جایی که در آن نظم حاکم باشد و انحراف از آن مشکل تلقی شود، تحلیل‌های مارکسیستی و نو مارکسیستی، نشانه‌های دیگری را ارایه می‌کنند. این تحلیل‌ها به جای آنکه نوعی همگرایی در کارکردها را نشان دهند که بواسطه‌ی آن، همه امور جهت رسیدن به نظم اجتماعی تغییر ناپذیر، بدرستی انجام گیرند، اما این تحلیل‌ها به نوعی « بازتولید ستیزه جویانه ای^۱ » از روابط اساسی حاکم بر جامعه اشاره دارند که در آن جامعه این توانایی را دارد خود را دوباره بسازد، البته فقط در قالب یک رابطه‌ی تسلط و وابستگی. همچنین، مدارس نهادهایی هستند که در آنها انواع دانش‌ها بطور بیرحمانه‌ای به فراگیران تدریس می‌شوند تا این فراگیران را به افرادی منفعل تبدیل کرده و آنها را برای زندگی در یک جامعه‌ی نابرابر، آماده سازند (اپل، ۲۰۱۲، ص ۱۲). تاکید اصلی مایکل اپل این است که آموزش و پرورش (و در راس آن برنامه درسی) اساساً عملی سیاسی است، بنابراین نقش کلیدی در بازتولید اجتماعی دانش و قدرت و نیز ایجاد سلطه ایفا می‌کند، فرایندی که یک طبقه یا گروه خاصی از افراد یک طبقه، علایق و سلیق خود را بر گروه وسیعی از مردمان سایر طبقات تحمیل می‌کند. به عقیده‌ی پاینار، عوامل زیادی به این بازتولید کمک می‌کنند از جمله روش آموزش، رفتارهای نژادپرستانه، مجموعه نخبگان، مجریان صرف قوانین آموزشی، فقدان ارتباط برنامه‌های درسی با زندگی واقعی افراد و ناکارآمدی آموزشی (اپل، ۲۰۱۲).

۳- نظریه مقاومت^۲ و برنامه درسی سایه

گروه دیگری از نظریه پردازان انتقادی مانند هنری ژیرو و مایکل اپل معتقدند که هرچند نظام آموزشی و مدارس و نهادهای آموزشی ابزارهایی برای بازتولید هستند که در خدمت نظام سلطه

1 contested reproduction

2 Resistance Theory

هستند اما آنها با مطرح کردن نظریه‌ی « مقاومت » بیان می‌کنند که مدارس و نهادهای آموزشی همواره تابع ساختار سیاسی نیستند و الگوی فرهنگی نظام سلطه را تکرار یا بازتولید نمی‌کنند. به اعتقاد آنها دانش آموزان و معلمان در برابر برخی از جنبه‌های برنامه درسی رسمی مقاومت نشان می‌دهند و با آن به مخالفت برمی‌خیزند. از دیدگاه این گروه از نظریه پردازان، در شرایطی که برنامه درسی رسمی، خواست‌های یک یا چند گروه اجتماعی را مورد توجه قرار نمی‌دهد، برنامه‌های دیگری غیر از برنامه درسی رسمی اما به موازات آن شکل می‌گیرند که با عنوانین مختلفی از آنها یاد می‌شوند. به اعتقاد اپل این نوع برنامه‌ها می‌تواند ناشی از سرکوب اقلیت‌ها، قومیت‌ها، گروه‌های نژادی طبقات اجتماعی و... باشند و به عنوان شیوه‌ها و اشکالی از مقاومت آموزشی را مورد بررسی قرار دهند.

بطور کلی نظریه مقاومت با آثار پاول ویلیس^۱ گره خورده است. وی در آثار خود مروج این نوع نگاه بوده است که می‌توان و باید در مقابل فرایند بازتولید مقاومت کرد. بل هوکس^۲ در کتب خویش با عناوین «صحت درمورد گذشته»^۳ (۱۹۸۹) و «آموزش سرپیچی کردن»^۴ (۱۹۹۴) نشان داد که معلمان و دانش آموزان چگونه رژیم‌های اجتماعی سازی را تشخیص داده و آنها را خنثی می‌کنند. همچنین پایولوفریر^۵ (۱۹۷۳، ۱۹۸۲، ۱۱۹۴) مجموعه‌ی وسیعی از آثار مربوط به سواد، توسعه‌ی آگاهی انتقادی و آنچه که وی آنرا «پداگوژی امید» خواند، تهیه و منتشر نمود. این گروه از نظریه پردازان مقاومت قصد دارند با تاکید بر نقش مقاومت و مبارزه در محیط‌های آموزشی، باهرونوع تلقی نظام‌های آموزشی به عنوان کارکردگرایی مقابله کنند (مارگولیس^۷، ۲۰۰۱). براین اساس مجموعه فعالیت‌ها و رفتاری‌هایی که از طرف کنش‌گران برنامه درسی در فرایند یادگیری در این حوزه انجام می‌گیرد و مبتنی بر نظریه مقاومت و در جهت مخالفت با برنامه درسی مستقر انجام می‌گیرد در گروه برنامه درسی سایه قرار دارد و در این شرایط و بر اساس نظریه مقاومت، برنامه درسی سایه همان برنامه درسی زیرزمینی^۸ است. یکی از جوامعی که به‌طور بالقوه امکان شکل‌گیری مقاومت در آن وجود دارد، جوامع چندفرهنگی است. در جوامع چندفرهنگی ممکن

1 Willis

2 Bell Hooks

3 Talking Back

4 Teaching to Transgress

5 Paulo Freire

6 pedagogy of hope

7 Margolis

8 Underground curriculum

است نظام آموزشی و مدارس به ابزاری برای تسلط گروهی با فراهنگ خاص بدل شود و بواسطه‌ی آن، هویت‌ها، ارزشها، زبان و آداب و رسوم گروههای اقلیت نادیده گرفته شوند. (کملیکا^۱، ۲۰۱۴). از طرفی چندفرهنگی، در یک جامعه ممکن است وحدت درونی میان فرهنگهای موجود را با بزرگنمایی نمایان سازد، تفاوت‌های موجود میان این فرهنگهای خرد را نادیده گرفته و یا کم‌اهمیت نشان دهد و باعث شود که مردم از فرهنگ واقعی خویش فاصله گرفته و با آن بیگانه شوند و به ارزشها و آداب و رسوم آن پشت کنند. (فیلیپس^۲، ۲۰۰۷). لذا درچنین شرایطی مفهوم اشغال فرهنگی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶) نمود پیدا می‌کند. همانطور که سرزمین اشغال می‌شود، سرزمین فرهنگی و نهادهای فرهنگ-محور نظیر مدرسه و برنامه‌های درسی هم میتوانند اشغال شوند. یعنی در جامعه‌ای که دارای خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف است، هنگامی که اشاعه فرهنگ ملی گستره سرزمینی‌اش زیاد باشد و به مرزهای جغرافیای فرهنگی مناطق احترام نگذارد و یا فرصت ظهور و عرض اندام ندهد عملاً اشغال فرهنگی رخ میدهد. در نتیجه از لحاظ تربیتی شرایطی در نظام تربیتی رخ میدهد که از آن می‌توان تحت عنوان برنامه درسی سایه یا زیرزمینی نام برد^۳ (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶).

۴- اراده معطوف به قدرت^۴ و برنامه درسی سایه

اساسی‌ترین مفهوم در دیدگاه‌های فردریش نیچه اندیشمند برجسته آلمانی، مفهوم «اراده معطوف به قدرت» است که هر مطلبی در اندیشه وی به آن ختم می‌شود. این مفهوم با توجه به اهمیت و کاربردی که دارد، همواره در نظر بسیاری از مفسران اندیشه‌های نیچه، یکی از مهمترین مفاهیم فلسفی است. مفهوم «اراده معطوف به قدرت» محور هستی‌شناختی فلسفی نیچه به شمار می‌رود و تقریباً بیشتر مفاهیم مربوط به اندیشه‌ی وی به این مفهوم مرتبط می‌شود (کرایگ، ۱۹۹۸، ص. ۸۵۷). نیچه که اصل حیات را مبتنی بر اراده معطوف به قدرت میداند، معتقد است که همه انسانها همواره به ندای اراده معطوف به قدرت جوییشان پاسخ مثبت میدهند (نیچه، ۱۳۷۷، ص. ۴۷). نیچه همواره بر این نکته تاکید داشته است که خواست و اراده قدرت همیشه به دنبال مقاومت است. وی معتقد است که خواست قدرت به عنوان

1 Kymlicka

2 Phillips

۳. بر اساس نظریه مقاومت برنامه درسی سایه و زیرزمینی مترادف هستند.

4 Will to Power

نیرویی است که فرد از آن برای چیره گشتن، فروانداختن و برانداز کردن، مبارزه با دشمن و مقاومت در برابر آنها بهره می‌گیرد (پیرسون، ۱۹۹۴). در اینجا نیچه احساس افزایش قدرت را با چیره شدن بر گونه‌ای مقاومت یکی می‌گیرد و بدین گونه خواست قدرت را با خواست چیره شدن بر مقاومت یکسان می‌انگارد، یا دست کم خواست چیره شدن بر مقاومت را مهم ترین ویژگی و مشخصه‌ی خواست قدرت می‌شمارد به نظر نیچه، انسان با اراده مقاومت در برابر قدرت تحمیلی، سعی دارد تا بر این مانع غلبه کرده و بر آن چیره شود (نورمن، ۲۰۰۵). به اعتقاد نیچه، هراسانی از قدرتی برخوردار است و تلاش می‌کند که این قدرت را تحقق بخشد و بر مقدار آن بیفزاید تا ضمن صیانت از خود، خود را نیرومند تر سازد. وی تکاپو و فعالیت‌های فرد را نمادی از برتری جویی و قدرت‌طلبی معرفی می‌کند. براین اساس نیچه معتقد است که زندگی خواست و اراده قدرت است و بیشتر رفتارهای او را می‌توان بر اساس این مفهوم تبیین و توجیه نمود. نیچه زنده ترین افراد را قدرتمندترین آنها معرفی می‌کند و به مفهوم قدرت نگاهی هستی‌شناسانه دارد. نیچه مفهوم «اراده معطوف به قدرت» را با آرزوی فرد برای رشد و توسعه برابر می‌داند که رفتارهایش در جهتی است که بتواند همیشه بر رشد و قدرتش فزونی یابد. وی اصل زندگانی را گزینه‌ای برای مداومت و انباشتگی نیروها برای قدرتمند شدن تعریف می‌کند (نیچه، ۱۳۷۶، ص. ۲۹).

۵- نظریه روانکاوی و برنامه درسی سایه

ژاک لکان اندیشمند و روانکاو فرانسوی که تلاش کرد تا روانکاوی را از ژست روان درمانگرانه خارج کند و ارتباط آنرا با فلسفه و هنر و سایر حوزه‌های دانش فعال سازد. بطوریکه امروزه تفکر لکانی در رشته‌های مختلفی مانند مطالعات ادبی، سینمایی، زنان و نظریه‌های اجتماعی نفوذ کرده است و در حوزه‌های گوناگون مانند آموزش و پرورش، مطالعات حقوقی و... بکار می‌رود (هومر، ۱۳۸۸: ۱۱). اسلاوی ژیزک^۱ فیلسوف، و نظریه پرداز سیاسی است که ضمن اینکه در زمینه‌ی مسایل مختلف از جمله ایدئولوژی و... نظریه‌هایی را ارائه کرده، درعین حال نظریه‌ها و دیدگاه‌های لکان را مورد تحلیل قرار داده، آنها را با زبانی ساده تر تبیین کرده است، درعین حال در تبیین نظریات خویش از آنها بهره گرفته است و این نظریه‌ها را به حوزه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی تعمیم داده تا برخی از

1 SlavojZizek

مسایل و پدیده‌های اجتماعی و فرهنگی را با آنها تبیین کند. از جمله نظریه‌های لکان، مفاهیم اگوایده آل^۱ و سوپراگو^۲ هستند که ژیتک (۲۰۰۶)، در کتاب «چگونه باید لکان را خواند»^۳ این دو مفهوم را مورد بررسی قرار داده است. لکان برخلاف فروید که این دو مفهوم را یکی می‌داند، برای اگو ایده آل و سوپر اگو تعاریف متفاوتی ارائه می‌کند. اگو ایده آل یعنی همان عاملی که در تلاش هستیم تا با تصویر اگوی خودم آنرا تحت تاثیر قرار دهیم، یا به عبارتی همان دیگری بزرگ که بر من نظارت می‌کند و تلاش می‌کند تا از آرمانی که در سر دارم و برایش تلاش می‌کنم، دست بردارم. اما سوپراگو عاملی است در جنبه‌ی کینه‌توز^۴ و مجازات‌کننده‌ی آن. ژیتک این دو مفهوم را به نظریه‌ی بنیادین لکان یعنی امرنمادین و امر واقع ارتباط داده است. اگوایده آل به امرنمادین مربوط است یعنی همان نقطه‌ای که هویت یابی من در آن صورت می‌گیرد و نقطه‌ای در دیگری بزرگ که بواسطه‌ی آن بر خودم نظارت دارم. سوپراگو امرواقع است. همان عامل سیری ناپذیری که درخواست‌های ناممکن متعددی را از من می‌کند (۲۰۰۶: ۸۰). ژیتک با یادآوری فیلمی با عنوان «چند مرد خوب» از راب راینر^۵، که نمایشنامه‌ای مربوط به یک دادگاه نظامی بوده و در آن دو تفنگدار دریایی متهم به قتل عمد یکی از همکاران سرباز خود بودند. ادعای دادستان نظامی این بود که این دو سرباز مرتکب قتل عمد شده‌اند اما آنها این اتهام را رد کرده و ادعا کردند که آنها براساس تبصره‌ی معروف به کد قرمز^۶ عمل کردند. این قانون به سربازان اجازه می‌دهد که همکار سرباز خویش را که حریم اخلاقی را شکسته باشد، شبانه و مخفیان مورد ضرب و شتم قرار دهد عملکرد این قانون (کد قرمز) بسیار جالب است، از طرفی از عمل تجاوزگرانه (مجازات غیرقانونی یک سرباز توسط همکارانش) چشم‌پوشی می‌کند، ولی درعین حال همزمان بر انسجام گروهی تاکید می‌کند. این چنین کدی باید ناشناخته و غیر قابل توصیف بماند. همه افراد در جمع وانمود می‌کنند که هیچ اطلاعی از آن ندارند و وجود آنرا انکار می‌کنند. این قانون زیرزمینی و نانوشته، روح اجتماعی را به نابتترین شکل ممکن نشان می‌دهد و درعین حال بیشترین فشار را به افراد برای وضع کردن هویت گروهی وارد می‌کند. با این حال

1 Ego-ideal

2 Super ego

3 "How to read Lacan"

4 vengeful

5 Rob Reiner

6 Code red

همزمان با آن، قوانین صریح مربوط به زندگی اجتماعی را نقض می‌کند (ژیژک، ۱۹۹۴: ۵۵-۵۴). همچنین نمونه‌ی دیگری که ژیزک برای تبیین سوپر اگو بکارگرفته است، توجه به قدرت و اختیار میان مرد و زن است. تضاد در ساختار قدرت زن و مرد در یک جامعه متوسط را میتوان به عنوان تضاد بین قدرت واقعی و سایه ان دانست: در این ساختار مرد در واقع وانمودکننده است که به ظاهر برخی وظایف نمادین را انجام میدهد درحالی که مسوولیت اصلی بر دوش زن عنوان سایه‌ای از قدرت مردانه ظاهر می‌شود (همان: ۵۶). علاوه بر آن، این سوپراگو است که سوژه از آن کیف می‌برد و این همان کیف منحرف است. سوژه از سوپراگو به مثابه قانون نانوشته یا مکمل وقیح قانون نوشته کیف می‌برد. این سوژه منحرف تمام تلاش خود را به کار می‌گیرد تا دیگری همچنان پابرجا بماند. آنچه برای منحرف مساله است نه تامین کیف خود، بلکه تامین کیف دیگری است (زوپانچیچ^۱، ۲۰۱۷). به عبارتی، از آنجا که سوپراگو زمینه لذت را فراهم می‌کند، مخالفت میان قانون نمادین با سوپراگوی آن، به تنش میان معنای ایدیولوژیک و لذت (کیف) اشاره می‌کند، درحالی که قانون نمادین معنا را تضمین می‌کند، اما سوپر اگو زمینه‌ی کیف (انحرافی) را فراهم می‌کند (ژیژک، ۱۹۹۴).

علاوه بر آن، یکی از دیدگاه‌های کاربردی ژیزک که با بهره‌گیری از نظریه‌های لاکان و آلتوسر ارایه کرده است، تبیین مفهوم ایدیولوژی است. از دیدگاه ژیزک یکی از اساسی‌ترین تعاریف ارایه شده برای مفهوم ایدیولوژی، تعریفی است که کارل مارکس ارایه کرده است: «آنها نمی‌دانند، اما با این حال آن کار را انجام می‌دهند». آنچه در این تعریف آشکار است، وجود نوعی غفلت از واقعیاتی است که ما در آن زندگی می‌کنیم. از یک طرف واقعیاتی در زندگی ما وجود دارد، از طرف دیگر درک ما از این واقعیات است که با روشهای خاصی تحریف شده است. در این تعریف ایدیولوژی همان تحریف است که درک ما را تحت تاثیر قرار داده است. در این معنا، ایدیولوژی یک مساله‌ی معرفت‌شناختی است و به دانش مربوط می‌شود. برای مثال ما وقتی هر روز به دانشگاه می‌رویم نمی‌دانیم که نظام سرمایه‌داری را بازتولید می‌کنیم (به عنوان کارگر، مدیر و موسس یک شرکت)، اما با این حال از انجام آن خوشحالییم (مایرز^۲، ۲۰۰۳: ۶۳). اما ژیزک از دیدگاه مارکس در مورد ایدیولوژی که با عنوان «آگاهی کاذب»^۳ از آن یاد می‌شود، پا را فراتر نهاده و آنرا به گونه‌ای دیگر

1 Zupancic

2 Myers

3 False Uncounsios

تبیین می‌کند. وی معتقد است که از تحریف واقعیاتی که به ما می‌رسد آگاهی داریم یعنی وقتی در دانشگاه حاضر می‌شویم، می‌دانیم که نظام سرمایه داری را بازتولید می‌کنیم. بنابراین ما آگاهانه آنرا انجام می‌دهیم (مایرز، ۲۰۰۳: ۶۳). ژیتک به شدت به این مساله علاقمند است که «چرا ما با اینکه از آنها آگاهییم، باز آنرا انجام می‌دهیم». وی معتقد است که دانستی‌هایی هستند که برای ما شناخته شده اند، به عبارتی مواردی وجود دارند که ما می‌دانیم که آنها را می‌شناسیم. از طرفی موارد ناشناخته‌ای هستند که ما از عدم شناخت آنها آگاهی داریم به عبارتی مواردی هستند که ما می‌دانیم که از آنها آگاهی نداریم (می‌دانیم که نمی‌دانیم). همچنین مواردی هستند که ما از ناشناخته ماندن آنها آگاهی نداریم یعنی نمی‌دانیم که آنها را نمی‌دانیم. اما آنچه که زیاد بدان توجه نشده است، اصطلاح چهارم بود یعنی عدم آگاهی از دانسته‌ها. به عبارتی مواردی هستند که ما نمی‌دانیم که از آنها آگاهی داریم، همان دانشی که سوژه آنرا بصورت نمادین نادیده گرفته است. ژیتک از ما می‌خواهد که این دانسته‌های ناشناخته^۱ را بدقت بررسی کنیم زیرا که آنها به ما هشدار می‌دهند که سرمایه داری معاصر چگونه در زندگی روزمره‌ی ما حضور دارد، باوجودی که از آن آگاهی داریم. براساس همین تفاسیر است که متخصصان معتقدند که ژیتک تفسیری ساختارشکنانه از ماهیت ایدیولوژی امروزی ارایه می‌کند که برای ایجاد بینش‌های خاص و شگفت‌انگیز، ضروری است (ژیتک، ۲۰۱۵: ۷).

ژیتک برای تبیین برداشت خویش از ایدیولوژی، نظریه‌ی پیتر سلوتردیک^۲ آلمانی را بکار می‌گیرد که همه ما را به عنوان سوژه کلبی منش^۳ در نظر می‌گیرد. یعنی اینکه ما به عنوان سوژه‌های کلبی منش می‌دانیم که درک ما از واقعیات تحریف شده است اما همچنان آنرا رد نمی‌کنیم. درواقع وی به جای فرمول «آنها نمی‌دانند اما آن کار را انجام می‌دهند، معتقد است که «آنها خیلی خوب می‌دانند که چه کاری انجام می‌دهند اما با این حال آنرا انجام می‌دهند». درواقع ژیتک برخلاف برداشت مارکسی که ایدیولوژی را به بعد «دانستن» ارتباط می‌دهد اما ژیتک اساسا ایدیولوژی را به کنش (کردار) یا انجام دادن نسبت می‌دهد. به عبارت دیگر، ایدیولوژی در واقعیت آنچه انجام می‌دهیم نهفته است نه در آنچه فکر می‌کنیم (ژیتک، ۲۰۱۵: ۶۴-۶۳).

1 unknown knows

2 Peter Sltordijk

3 Cynical Subjects

تفاوت بین برنامه درسی پنهان و سایه

پس از بررسی نظریه و دیدگاه‌های جامعه‌شناختی در مورد برنامه درسی سایه، بررسی تمایز و مرزبندی بین برنامه درسی سایه و پنهان به تبیین بیشتر آن کمک می‌کند. بی‌تردید برنامه درسی پنهان یکی از مهم‌ترین مفاهیم حوزه برنامه درسی است. از طرفی با توجه به ارتباط معنایی دو واژه «پنهان» و «سایه» و نیز تعاریف برنامه درسی پنهان و سایه، مقایسه و تفاوت بین این دو نوع برنامه در تبیین برنامه درسی سایه اهمیت دارد. برنامه‌ی درسی پنهان، عمدتاً مورد تایید نیروهای رسمی مدرسه نیست، اما می‌تواند نسبت به برنامه درسی رسمی یا اجرایی، تاثیری به مراتب عمیق‌تری بر دانش آموزان داشته باشد. از طرفی مدارس موسساتی هستند که در بطن خود دارای مجموعه‌ای از هنجارها و ارزش‌ها هستند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶، ص ۱۸). همچنین برنامه درسی پنهان، جنبه‌هایی از محیط آموزشی و فرایند یادگیری دانش آموزان (مانند ارزش‌ها) را توصیف می‌کند که جنبه‌ی رسمی و آشکار ندارند اما با فرهنگ و خصوصیات یک سازمان مرتبط هستند (مک کیم^۱، ۲۰۰۷).

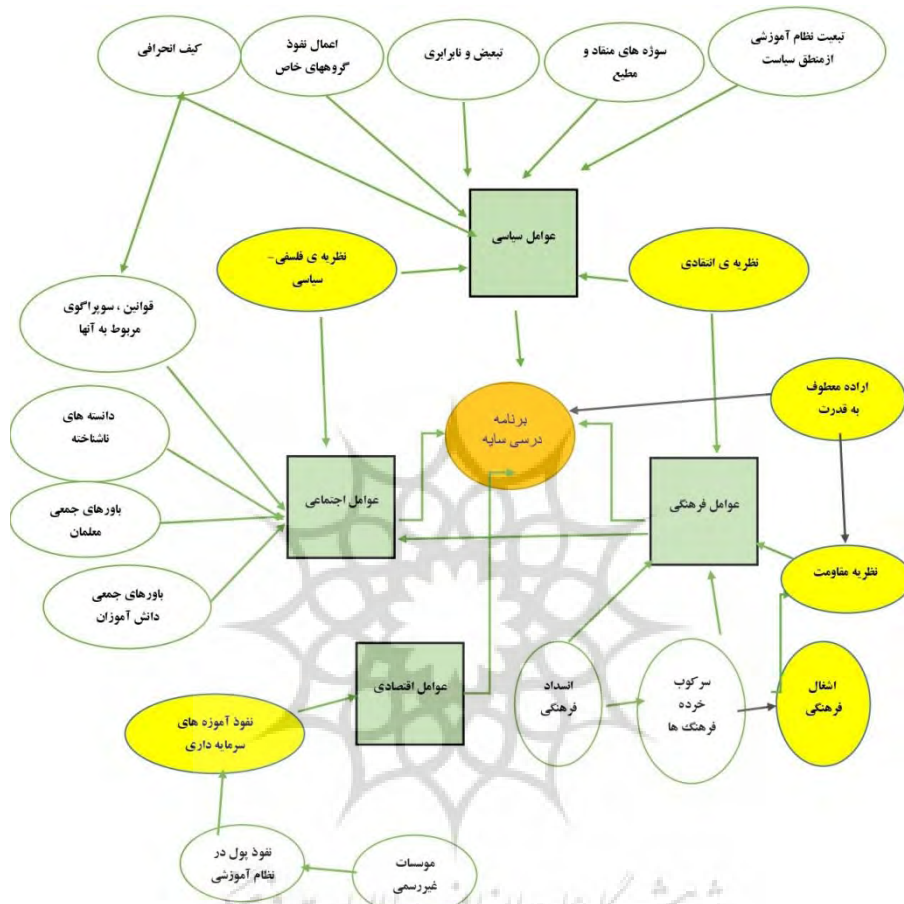
به طور کلی آنچه که از بررسی و مرور مبانی نظری حاصل می‌شود نشان می‌دهد که دیدگاه سیاسی و انتقادی نسبت به برنامه درسی سایه و پنهان پای ثابتی داشته و هر دو برنامه از این نظر مشترک هستند. براین اساس هرچند برنامه درسی پنهان و سایه را می‌توان هم خانواده تلقی کرد و در بسیاری از موارد ویژگی‌هایی دارند که بر هم مماس هستند اما مقایسه آنها با یکدیگر، تفاوت میان آن دو را مشخص نمود.

باوجود تعاریف و نظریه‌های متعدد ارایه شده برای برنامه درسی پنهان، نظریه اریک مارگولیس از نظریه‌های تاثیر گذار در این حوزه است. مارگولیس (۲۰۰۱) دو رویکر سنتی و نوین را در ارتباط با برنامه درسی پنهان مطرح کرد که در آن «آگاهی» نقش کلیدی دارد. از دیدگاه سنتی گروه دانش آموزان و نیز طراحان و سیاست‌گذاران هیچ کدام از وجود برنامه درسی پنهان آگاهی ندارند. اما از دیدگاه رویکرد نوین، با وجود آنکه دانش‌آموزان از وجود آن هیچ آگاهی ندارند اما طراحان و سیاست‌گذاران از وجود آن آگاهی کامل دارند و طراحی آن کاملاً برای آنها هدفمند است. بنابراین در هر دو حالت، «پنهان بودن» همواره ویژگی اصلی این برنامه درسی است. اما آنچه که در این مورد می‌توان برای برنامه سایه یا زیرزمینی تبیین کرد این است که همه گروه‌ها از قبیل دانش‌آموزان و طراحان و سیاست‌گذاران برنامه درسی از وجود برنامه

درسی سایه آگاهی دارند. دانش‌آموزان معلمان بر وجود آن اعتراف کرده و حتی در مواقعی از آن دفاع می‌کنند در حالی که طراحان و سیاست‌گذاران هرچند از وجود آن آگاهی کامل دارند اما یا وانمود می‌کنند که از آن اطلاعی ندارند و یا اینکه آن را به رسمیت نمی‌شناسند. به طور کلی این دو مفهوم هرچند ویژگی‌های مشترکی دارند و هم خانواده محسوب می‌شوند اما تفاوت‌های صریحی بین آنها وجود دارد از جمله اینکه دانش‌آموزان و معلمان براساس نظریه‌های موجود ممکن است از وجود برنامه درسی پنهان آگاهی داشته باشند یا نه، اما براساس نظریه انتقادی مدیران، طراحان و سیاست‌گذاران از وجود آن آگاهی دارند. در حالی که دانش‌آموزان و معلمان از وجود برنامه درسی سایه آگاهی کامل داشته و از فعالیت‌هایی که در این حوزه انجام می‌گیرد، دفاع می‌کنند. اما طراحان و سیاست‌گذاران با وجود آگاهی کامل از آن، آن را به رسمیت نمی‌شناسند و وجود آن را انکار می‌کنند. همچنین برنامه درسی پنهان ممکن است در ساختار فیزیکی مدارس، محیط‌های آموزشی، تعاملات اجتماعی شکل بگیرد اما برنامه درسی سایه بیشتر در اقدامات، فعالیت‌ها و تعاملات دانش‌آموزان و معلمان نمود پیدا می‌کند (بازدار قمچی قیه و همکاران، ۱۳۹۸).

در این قسمت و به طور خلاصه چارچوب مفهومی و نظری برنامه درسی سایه با بهره‌گیری از نظریه‌های جامعه‌شناسی به شکل زیر ارائه شده است:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی



شکل ۲-۴. چارچوب مفهومی و نظری برنامه درسی سایه

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر این است تا ضمن بررسی آثار و ادبیات پژوهشی، مهم ترین نظریه‌های جامعه‌شناسی در ارتباط با برنامه درسی سایه را شناسایی و بررسی کند و ماهیت آن در چشم انداز نظریه‌های جامعه‌شناسی بررسی شود. چارچوب نظری این مقاله بر نظریه انتقادی مبتنی است.

نظریه‌ی انتقادی از جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی از جمله فرهنگ، ایدئولوژی، تکنولوژی و... انتقاد می‌کند. از طرفی تعلیم و تربیت انتقادی به عنوان کاربرد نظریه انتقادی برگرفته از مکتب فرانکفورت در نظام‌های آموزشی و مدارس است. ایده‌ی تعلیم و تربیت انتقادی با ادبیات نومارکسیست‌ها در نظریه انتقادی آغاز می‌شود (استانلی^۱، ۱۹۹۲). تعلیم و تربیت انتقادی، نقد را به عنوان اصلی مهم، برای روشنگری و آگاهی و راهنمای عمل متفکرانه تلقی می‌کند (مک کارتی، ۱۹۹۴، ۴۳). این دیدگاه، تعلیم و تربیت را وسیله‌ای می‌داند که صبغه‌ای کاملاً سیاسی دارد و و نظام‌های آموزشی و تربیتی در سراسر جهان، سیاسی هستند (فریره، ۱۹۹۷).

نظریه پردازان انتقادی از قبیل گروه رادیکال، گروه بازتولید و گروه مقاومت، هرکدام نظام آموزشی و برنامه درسی رسمی را به اشکال مختلف مورد نقد و بررسی قرار داده‌اند. نظریه پردازانی که به گروه رادیکال معروفند، از طرفی نظام‌های آموزشی و برنامه درسی را ابزاری برای ایجاد سلطه تعریف می‌کنند و از طرف دیگر بر وجود سازوکارهایی برای ایجاد و اعمال این سلطه تاکید دارند. همچنین گروه دیگر نظریه پردازان انتقادی، یعنی طرفداران بازتولید، نظام‌های آموزشی و برنامه درسی رسمی، ابزاری برای تداوم شرایط اجتماعی موجود می‌دانند که نظام حاکمیتی برای رسیدن به این هدف، در کنار برنامه درسی رسمی از انواع دیگر برنامه‌ها از جمله برنامه درسی پنهان و سایه سود می‌برد.

علاوه بر آن، گروه سوم از نظریه پردازان انتقادی، یعنی طرفداران نظریه‌ی «مقاومت» هستند که معتقدند که دانش آموزان و معلمان در برابر سیاست‌های اعمال شده برای بازتولید شرایط اجتماعی، مقاومت می‌کنند. جوامع چندفرهنگی یکی از این زمینه‌ها برای شکل‌گیری مقاومت است. در جوامع چندفرهنگی وقتی که برای تاکید بیشتر بفرهنگ ملی، ویژگی‌های فرهنگ‌های خرد (محلی) نادیده گرفته شده و یا سرکوب می‌شوند مخالفت‌ها با فرهنگ ملی و مسلط در محیط‌های مختلف به تدریج ظاهر می‌شوند. در نتیجه در جوامع چندفرهنگی وقتی که در سطح جامعه انسداد فرهنگی به وجود می‌آید، به عبارتی فرهنگ‌های خرد سرکوب می‌شوند و از لحاظ تربیتی شرایطی در نظام تربیتی رخ میدهد که از آن می‌توان تحت عنوان برنامه درسی سایه یا زیرزمینی نام برد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶). در واقع از این زاویه، انگیزه شکل‌گیری برنامه درسی زیرزمینی، نزاع با برنامه درسی رسمی بر سر قدرت است. مقاومت و نزاع برای به دست گرفتن کنترل اوضاع به جای برنامه درسی رسمی است. در این حالت، برنامه درسی زیرزمینی همان

1 Stanley

مفهوم «اراده معطوف به قدرت» نیچه است که تلاش می‌کند ضمن براندازی برنامه درسی رسمی، خواسته‌ها و اهداف خودش را دیکته کند.

در برنامه درسی سایه رفتارها و فعالیت‌ها حالت غیر رسمی دارند، از مشروعیت برخوردار نیستند و برخلاف برنامه درسی صریح بصورت بیانه‌های رسمی ابلاغ نمی‌شوند. یکی از نظریه‌هایی که این فعالیت‌ها را تبیین می‌کند نظریه روانکاوی، سوپر اگو و اگو ایده آل ژاک لکان است. اگوایده ال خود، قوانین رسمی را مطرح می‌کند و بر اجرای آن تاکید می‌کند. قوانین رسمی که در سطح قرار دارند و آشکار و بصورت نوشتاری هستند. اگوایده ال مبنی بر انجام برخی کارها دستور می‌دهد و از برخی کارها نهی می‌کند. اما از طرفی اگوایده ال یک مکمل وقیحی دارد به نام سوپراگو. هردو یکی هستند، یک طرف آن اگوایده ال است که دستور می‌دهد و نهی می‌کند طرف دیگر آن اجازه این کارها را می‌دهد (ژیژک، ۱۹۹۴). سوپراگو وقتی ظاهر می‌شود که قانون عمومی و یا قانونی که در گفتمان‌های عمومی مطرح می‌شود شکست بخورد و از مقبولیت لازم برخوردار نباشد از این رو قانون عمومی مجبور است در پی لذت غیر قانونی باشد. سوپر اگو قانونی ناخوشایند که به عنوان سایه قانون عمومی در کنار آن حضور دارد. بطور کلی از زاویه نگاه ژبیژکی، سوپر اگو مرجع نهایی کسب لذت هست. دل‌هایی که از محیط زندگی خانوادگی و جامعه به طور کلی نشات گرفته و در فراگیران تثبیت شده باعث احساس لذت برای آنها می‌شود. براین اساس، برنامه درسی سایه یا زیرزمینی بخش نانوشته برنامه درسی رسمی است که هرچند غیرقانونی و غیر رسمی است اما موجب همبستگی‌های گروهی فراگیران می‌شود. بخش نانوشته برنامه درسی رسمی (سوپراگو) برنامه درسی رسمی را نقض می‌کند اما در تلاش است هویت گروهی و جمعی فراگیران را شکل می‌دهد.

بطور کلی، مجموعه رفتارها و فعالیت‌هایی که در چارچوب برنامه درسی سایه در مدارس شکل می‌گیرند، در مقابل برنامه درسی رسمی قرار گرفته و با آن در تضاد هستند هر چند آشکارا انجام می‌گیرد و پنهانی هم نیست و با برنامه درسی پنهان تفاوت دارد. این فعالیت‌ها در جهت تامین کیف نامشروع و غیرقانونی دینفعان است. آنها از وقوع چنین شرایطی در مدارس کیف می‌برند اما آنچه در این میان اهمیت دارد این کیف در جهت تامین منافع گروه یا گروه‌های مسلط است.

منابع

- آلتوسر، لویی (۱۳۸۶). ایدیولوژی و ساز و برگ‌های ایدیولوژیک دولت. ترجمه روزبه صدرآرا، تهران، نشر سرچشمه.
- بازدار قمچی قیه، مرتضی، فتحی واجارگاه، کورش، عارفی، محبوبه، فراست خواه، مقصود. (۱۳۹۸) تبیین مفهوم برنامه درسی سایه در نظام آموزشی ایران. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- فرتز، لوک (۱۳۹۲) لویی آلتوسر. ترجمه امیر احمدی آریان. تهران، نشر مرکز، چاپ دوم.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶) برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید، شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی، جلد اول، چاپ اول، انتشارات آبیژ.
- فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۹۴)، نشست علمی تخصصی برنامه درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۶) سخنرانی کلیدی، پانزدهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، با موضوع تربیت شهروندی، چیستی، چرایی و چگونگی. زنجان، ایران.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۹) نظریه انتقادی تعلیم و تربیت، نقد برنامه درسی مدرنیته و سرمایه داری متاخر. تهران: انتشارات یادواره‌ی کتاب.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱) ویژگیها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و آرایه راهبردها. راهبرد فرهنگ. شماره ۱۷ و ۱۸.
- شون، هومر (۲۰۰۵) ژاک اکان. ترجمه‌ی محمدعلی جعفری و سید محمد ابراهیم طاهایی ۱۳۸۸. تهران: انتشارات ققنوس.
- ریترز، جورج (۱۳۸۴) نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷) برنامه درسی پنهان، پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان، در برنامه درسی: نظریه‌ها رویکردها و چشم اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- Apple, M. W. (1979) Curriculum and Reproduction. Curriculum inquiry, Vol 9, No 3. Taylor & LtFrancis, d.
- Apple, M.W. (۲۰۱۲). Education and Power, New York: Routledge
- Brown, P. U. (2005). The shadow curriculum. In G. Schwarz & P. U. Brown (Eds.), Media literacy transforming curriculum and teaching: Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 119–139.
- DamlaKentli, F. (2009). Comparison of hidden curriculum theories, *European Journal Studies*, 1, 83-86.

- Eisner, E. (2002) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, 3rd edn, Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Freire, Paulo, (1997). *Pedagogy of the heart*, New York, Continuum.
- Joll, J. (1977) *Gramsci*, London, Fontana.
- Giroux, Henry A. (1983) *Theory and resistance in education : a pedagogy for the opposition* critical perspectives in social theory. South Hadley ,Mass: Bergin & Garvey.
- Giroux ,A Henry (2000) *Stealing Innocence, Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture*.New York ,Palgrave.
- Gramsci, A. (1971) *Selections From the Prison Notebooks*, London, Lawrence and Wishart.
- Hagay, G. Baram Tsabari, A. (2011) *A Shadow Curriculum : Incorporating Students interests into the formal Biology Curriculum*. *Science Education*, 41:611-634
- Kymlicka, Will (20 ۱۴) *The Essentialist Critique of Multiculturalism: Theories, Policies, Ethos*. EUI Working Paper RSCAS 2014/59.
- MacCarthy , T, (1994). *Critical theory*, London, Basil Blackwell
- Margolis, Eric (2001) *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York and London, Routledge.
- McKimm, J. (2007.) *Curriculum Design and Development*. Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim, H. K., Mukherjee, H., Osman, S., Chelliah, T.,
- Meena , Wilberforce E. (20۰۹). *Curriculum Innovation in Teacher Education: Exploring Conceptions among Tanzanian Teacher Educator*. Abo Akademi University Press.
- Myers, T (2003) Slavoj Zizek. London & New York :Routledge.
- Phillips ,Anne (2007) *Multiculturalism without Culture* (Princeton University Press).
- Ransome, P. (1992) *Antonio Gramsci: A New Introduction*, New York and London, Harvester Wheatsheaf.
- Richardson, T (2011) *Navigating the Problem of Inclusion as Enclosure in Native Culture-Based Education: Theorizing Shadow Curriculum*.
- Stanley, William B, (1992). *Curriculum For utopia: social Reconstructionism and critical pedagogy in postmodern*. Allany, sunny press.
- Strinati, D (2004) *An Introduction to Theories of Popular Culture*. New York and London, Routledge.
- Uhrmacher, P. B. (1997) *The curriculum shadow*. *Curriculum Inquiry*, 27 (3), 317–329.
- Wall, T , Perrin, D (2015) Slavoj Zizek , *A Zizekian gaze at Education*. London: Springer.
- Wiles, J. and Bondi, J. (2007) *Curriculum Development: A Guide to Practice*, 7th edn, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Zizek, S (2006) *How to read Lacan*. New York: Norton & Company, Inc.
- Zizek ,S (1994). *The Metastases of Enjoyment Six Essays on Woman and Causality*. London :Verso Publication.
- Zizek , S (1994b) *Mapping Ideology*. London & New York: Verso.