

## چکیده مقاله

نویسنده این مقاله آقای د. گوردون «برنامه درسی پنهان» را بررسی کرده است. در این بررسی پیشینه موضوع و تحقیقات انجام شده درباره آن را به اجمال بررسی کرده است. از نظر او تحقیقات انجام شده درباره موضوع فوق الذکر به دو دوره تقسیم می‌شوند. در دوره اول سه روند کلی وجود دارد: روندی که تمایز برنامه درسی پنهان را با برنامه درسی آشکار در نتیجه می‌داند؛ روندی که تمایز مذکور را در زمینه و روندی که تمایز مذکور را در فرایند می‌داند. در دوره دوم، پژوهشگران دیدی انتقادی به موضوع اتخاذ کرده و آن را از جهات گوناگون نقد کرده‌اند. نویسنده در پایان دورنمایی از وضعیت فعلی این موضوع بدست می‌دهد و موارد نیازمند تحقیق و نیز رویکردهای ناظر به آن را ارائه می‌دهد.

برنامه درسی پنهان

# برنامه درسی پنهان

بازگردان:

محمد داودی

عضو پژوهشکده حوزه و دانشگاه

«برنامه درسی پنهان»<sup>۱</sup> به یادگیری‌هایی اطلاق می‌شود که مورد نظر معلمان (یا به طور کلی مدرسه) نیست یا اگر مورد نظر است فراگیران رسماً و علناً از آن شناختی ندارند. (مارتین ۱۹۷۶). به نظر می‌رسد برنامه درسی پنهان، چنانکه به آسانی از این تعریف برمی‌آید، بسیاری از ابعاد گوناگون زندگی مدرسه‌ای را دربرمی‌گیرد و هنوز جدا کردن و تمایز آن از دیگر مفاهیم نزدیک به آن مشکل است. واژه‌های گوناگونی که به جای این واژه به کار می‌روند از قبیل برنامه درسی «نانوشته»<sup>۲</sup>، «مضمّر»<sup>۳</sup>، «بررسی پنهان»<sup>۴</sup>، «پوشیده»<sup>۵</sup> و «پنهان»<sup>۶</sup> به خوبی این ابهام را نشان می‌دهند. دقیق نبودن این مفهوم، این سؤال را - که محور بسیاری از نوشته‌های راجع به برنامه درسی پنهان قرار گرفته - مطرح می‌کند که: چرا واژه‌ای چنین مبهم تا این حد در میان عموم رواج پیدا کرده است؟ بلوم<sup>۷</sup> جواب زیر را مطرح کرده است. برنامه درسی (پنهان) احتمالاً باید در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار<sup>۸</sup> مؤثرتر باشد. آموزه‌های<sup>۹</sup> آن، مدت زمان بیشتری در حافظه باقی می‌مانند زیرا بسیاری از سالهایی را که دانش‌آموزان ما در مدرسه حضور می‌یابند بسیار فراگیر و منظم پوشش می‌دهد. آموزه‌های آن روزها به نحوی پایدار می‌باشند. (۱۹۷۲ ص ۳۴۳)

به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد عمومیت یافتن واژه «برنامه درسی پنهان» از این احساس شهودی بسیاری از محققان سرچشمه می‌گیرد که واژه مذکور با جنبه‌های مهم و مؤثر زندگی مدرسه‌ای رابطه دارد. از این رو، علی‌رغم دقیق نبودنش، نمی‌توان آن را نادیده گرفت؛ به ویژه که اغلب، آن را با نمونه‌هایی از آثار منفی و خطرناکش توضیح می‌دهند. شمار زیادی از کارهای انجام شده در باب برنامه درسی پنهان، به ویژه کارهای دهه ۱۹۸۰، به این تأثیر و توان نسبت داده شده به برنامه درسی پنهان، پرداخته‌اند.

عنوان مقاله:

\* . *Hidden Curfeulum*

مؤلف:

O. Gordon

برگرفته از:

The international Encyclopedia of

Education, Second Editor; V. 5

سر ویراستار:

Torsten Hus' En

## ۱. نخستین دوره از تحقیقات انجام شده در باب برنامه درسی پنهان

واژه «برنامه درسی پنهان» را نخستین بار جکسون<sup>۱۱</sup> (۱۹۶۸) در کتاب خود «زندگی در کلاس‌های درس»<sup>۱۱</sup> به کار برد. در دهه اول تحقیق در باب برنامه درسی پنهان، بیشتر محققان به توضیح جنبه‌های گوناگون آن پرداختند (چنانکه در موارد معدودی از کارهایی که قبل از ۱۹۶۸ انجام شده بود، ایده‌های مشابهی با استفاده از واژگان متفاوت مورد بحث قرار گرفته بود). در این کارها سه خط را می‌توان تشخیص داد: تلقی برنامه درسی پنهان به منزله نتیجه<sup>۱۲</sup>، به منزله زمینه<sup>۱۳</sup> و به

حوزه آفرینشگاه<sup>۱۴</sup>.

۱۹

### ۱-۱. برنامه درسی پنهان به منزله نتیجه

بیشتر آثار راجع به برنامه درسی پنهان به ارزشها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارتهایی که دانش‌آموزان آنها را مستقل از مواد درسی شناختی می‌آموزند پرداخته‌اند. به عنوان مثال، جکسون برنامه درسی پنهان را شکل گرفتن یادگیری نحوه زندگی کردن در محیط اجتماعی که در آن انواع تعاملها، ستایش، تمجید و قدرت وجود دارد، می‌داند. درین<sup>۱۵</sup> (۱۹۶۸) آموزش درباره هنجارهای استقلال، پیشرفت، عمومیت و خصوصیت<sup>۱۶</sup> محوری که برای انتظام و هماهنگی مؤثر با جامعه صنعتی جدید ضروری‌اند مطالبی نوشته است. شنایدر<sup>۱۷</sup> (۱۹۷۸) استدلال می‌کند که دانشجویان موفق آنانی‌اند که آموزه‌هایی از برنامه درسی پنهان را فرامی‌گیرند که واقعاً با نیازمندیهای واقعی خود آنان و نه با نیازمندیهای رسمی نظام آموزشی در ارتباط است. فرض مشترک تمام نویسندگانی که درباره برنامه درسی پنهان این دید را دارند این است که نتایج برنامه درسی پنهان یادگیریهای غیرآموزشگاهی<sup>۱۸</sup> هستند.

### ۲-۱. برنامه درسی پنهان به منزله زمینه

به طور کلی می‌توان یادگیری مدرسه‌ای را یادگیری‌ای تصور کرد که معمولاً در متن فکری ویژه‌ای (کلاس درس) که در زمینه فکری<sup>۱۹</sup> اجتماعی خاصی (مدرسه) با ویژگیهای ساختاری معین واقع شده است شکل می‌گیرد. برنامه درسی پنهان را اغلب یادگیری‌ای تلقی می‌کنند که این زمینه ناخواسته و مستقل از یادگیری آشکار کلاس درس می‌آموزد. درین<sup>۱۹</sup> (۱۹۶۸) قائل است که چهار هنجار فوق‌الذکر آموخته شده در برنامه درسی پنهان، از طبیعت مدرسه به عنوان یک نهاد غیرقائم به شخص<sup>۲۰</sup> که در ویژگیهای ساختاری و ترتیبات نهادی آن تجسد یافته ناشی می‌شود. به عنوان مثال، هنجار عمومیت<sup>۲۱</sup> محوری (یعنی با افراد بر حسب اندراجشان در مقوله‌ها رفتار کردن) را مدرسه از طریق فراهم آوردن تجربه نظام‌مند مشخص و مندرج کردن مصادیق مقوله‌ها [در خود مقوله‌ها] به دانش‌آموزان می‌آموزد: دانش‌آموزان به یک طبقه متعلق‌اند و فی‌نفسه با مجموعه مشابهی از خواسته‌ها معرفی و شناخته می‌شوند، بزرگسالان به مقوله خاصی متعلق‌اند (معلمان) و دانش‌آموزان آموخته‌اند که این مستلزم آنست که معلمان و دانش‌آموزان هر دو به شیوه‌های مشخصی که نقش هر یک از آن دو تعیین کرده است رفتار کنند. بولس و گینیتز<sup>۲۲</sup> (۱۹۶۷) در بحث «اصل توافق»<sup>۲۳</sup> یعنی توافق میان روابط اجتماعی حاکم بر تعامل شخصی در محل کار و روابط اجتماعی در مدرسه، ایده مشابهی را مطرح کرده‌اند. گتزلد<sup>۲۴</sup> (۱۹۷۴) ساختار فیزیکی کلاس درس را در انواع گوناگون مدارس توصیف می‌کند و بر آن است که هر ساختار، تصور خاصی از دانش‌آموز آرمانی<sup>۲۵</sup> به ذهن کودکان القا می‌کند. به عنوان مثال، کلاس درس مستطیل شکل که میز و نیمکت دانش‌آموزان در ردیفهای مستقیم و به هم پیوسته محکم به کف کلاس پیچ شده‌اند و میز معلم روبروی آنها در وسط کلاس قرار گرفته این تصور را به ذهن القا می‌کند که دانش‌آموزان موجوداتی خالی‌الذهن<sup>۲۶</sup> و تحت کنترل معلم که تنها منبع یادگیری است هستند.

مشکل هر دو رویکرد نتیجه و زمینه اینست که نوع خاصی از یادگیری شناختی را که به نظر می‌رسد بخشی از برنامه درسی پنهان هستند شامل نمی‌شوند. به عنوان مثال، آپل<sup>۲۷</sup> (۱۹۷۱) می‌گوید کتابهای درسی علوم به نقش انقلابی در تحول علوم کم‌بها می‌دهند و بدین ترتیب این مطلب را می‌آموزند که انقلابها اهمیتی ندارند. از این دید، این امر

سکون، ثبات و محافظه کاری سیاسی را تشویق می‌کند. ایلچ<sup>۲۸</sup> (۱۹۷۱) برنامه درسی پنهان را آموزش این امر می‌داند که «همه دانش‌های از نظر اقتصادی ارزشمند نتیجه آموزشی حرفه‌ای هستند... و (بدین ترتیب) برنامه درسی آشکار را به کالا تبدیل می‌کنند. نمونه دیگر عبارت است از آموزش‌های جنسیت محور و قالبی نقش‌های زنانه و مردانه<sup>۲۹</sup> که در بسیاری از کتاب‌های اصلی و جنبی درسی گنجانده شده‌اند (فرازیر و ساوکر ۱۹۷۵). همه اینها نمونه‌هایی از یادگیریهای کلاس درسی هستند و می‌توان آنها را یادگیریهای مدرسه‌ای نیز دانست. اکنون برای تفصیل و توضیح این نمونه‌ها به بررسی و رویکرد سوم در باب برنامه درسی پنهان می‌پردازیم.

## برنامه درسی پنهان

### ۳-۱. برنامه درسی پنهان به منزله فرایند

بنا بر دیدگاهی که برنامه درسی پنهان را فرایند تلقی می‌کند، برنامه درسی پنهان بر اساس شیوه انتقال پیام‌های از برنامه درسی آشکار متمایز می‌شود. شیوه انتقال پیام، ضمنی<sup>۱</sup> یا غیرآگاهانه<sup>۲</sup> است. پیامها اغلب غیرکلامی‌اند و اگر کلامی‌اند در عمق ساختار بحث جاسازی شده‌اند.

به عنوان مثال، شواب<sup>۳۰</sup> (۱۹۶۲) درباره «فراآموزه‌ها»<sup>۳۱</sup> تدریس علوم مطالبی را می‌نویسد و استدلال می‌کند که شیوه رایج آموزش علوم از راه «بیان خطابه‌ای نتایج علوم»،<sup>۳۲</sup> تصویری از علم به دست می‌دهد که در آن ساختارهای رایج و معاصر علوم به منزله حقایق تجربی، واقعی و نقض‌ناپذیر می‌نمایند (ص ۲۴). گوردون<sup>۳۳</sup> (۱۹۸۱) بر ماهیت عملگراییانه مباحث معلم ساخته‌ای که در کلاس درس مطرح می‌شود تأکید می‌کند. او استدلال می‌کند که به جز محتوای این مباحث، شکل و صورت این مباحث نیز بر ضد توانایی و قابلیت‌هایی که مدرسه در زمینه رشد نگرش‌های زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان دارد عمل می‌کند؛ زیرا نگرش‌های زیبایی‌شناختی، خود، ماهیتاً غیرعملگراییانه هستند.

به نظر می‌رسد رویکرد سوم به برنامه درسی پنهان می‌تواند بسیاری از نمونه‌های تعلیم و تعلم‌های برنامه درسی پنهان را که تحقیقات گوناگون به دست داده‌اند تبیین کند. اما، این رویکردی است که نقدهای روش‌شناختی و مفهومی بسیاری را درباره مفهوم برنامه درسی پنهان موجب شده است. این نقدها و نقدهای دیگر را در ادامه بررسی خواهیم کرد.



### ۲- دومین دوره تحقیق درباره برنامه درسی پنهان: نقدهای مفهومی «برنامه درسی پنهان».

لا کامسکی<sup>۳۴</sup> (۱۹۸۸) بیشتر تحقیقات انجام شده درباره برنامه درسی پنهان را به دلیل اینکه تحقیق، به معنای پذیرفته شده کلمه، نیستند مورد انتقاد قرار می‌دهد. هیچ شاهد و مدرکی دال بر این‌که یادگیریهای نسبت داده شده به برنامه درسی پنهان عمده بر اساس ساز و کارهای<sup>۳۵</sup> آن آموخته شده‌اند یا اینکه اصلاً در مدرسه یاد گرفته شده‌اند، وجود ندارد. او همچنین نشان می‌دهد که بیشتر آثار راجع به برنامه درسی پنهان بر مشاهده‌های کیفی در کلاس درس و مدرسه مبتنی هستند. چنانکه ولنس<sup>۳۶</sup> (۱۹۸۰) گفته است، برنامه درسی پنهان و تحقیق کیفی به همین دلیل، چنانکه می‌بایست با ویژگیهای ظریف و دقیق آموزش مدرسه‌ای خو گرفته و آشنا شده‌اند (ص ۱۳۸). اما، ماهیت کیفی این مشاهدات خصیصه تفسیری<sup>۳۷</sup> و تأویلی آنها را برجسته کرده است. لا کامسکی قائل است که در قبال اکثر تفسیرها و تأویلهایی که از یادگیریهای برنامه درسی پنهان ارائه شده است تفسیرها و تأویلهای بیشتر می‌توان ارائه داد. از دید او، هیچ شیوه معقولی برای حکمیت<sup>۳۸</sup> میان این تفسیرها و تأویلهای وجود ندارد و همین وی را به این نتیجه‌گیری که «برنامه درسی پنهان» واژه‌ای بی‌معنی است سوق داده است.

انتقادهای غیرافراطی، این واژه را کلاً کنار نمی‌گذارند، بلکه بیشتر در ادعای بلوم مبنی بر اینکه برنامه درسی پنهان بسیار فراگیر و قدرتمند است تردید ایجاد می‌کنند. به عنوان مثال، نظریه‌های تربیتی نومارکسیستی، افراطی، و انتقادی نخست ایده برنامه درسی پنهان را برای توضیح و تشریح پیامهای پنهان، نافذ و خطرناک و باز تولید طبقاتی آموزش مدرسه‌ای در جامعه‌های سرمایه‌داری به کار بردند، اما بعدها قائل شدند که دانش‌آموزان اغلب در برابر پیامدهای برنامه درسی پنهان، مقاومت می‌کنند. این نظریه‌پردازان به اصطلاح مقاومت<sup>۳۹</sup> مدعی شدند که دانش‌آموزان از

پیامهای پنهان مدرسه بیش از پیامهایی که از قبل می‌توانند آنها را حدس بزنند و اغلب آگاهانه بر آنها تحمیل می‌شود اطلاع دارند. یک متن عالی در این زمینه کتاب «آموزش طبقه کارگر: چگونه فرزندان طبقه کارگر مشاغل طبقه کارگر را بدست می‌آورند»<sup>۴۰</sup> اثر ویلیس<sup>۴۱</sup> (۱۹۷۷) است. این کتاب مطالعه قوم‌نگارانه گروهی از فرزندان ده تا بیست ساله طبقه کارگر در مدرسه و بعد از ترک مدرسه، در محیط کار است. این گروه در مدرسه خسارتهایی به بار آوردند. ویلیس نشان می‌دهد که رفتار آنان از یک آگاهی عمیق از کارکرد سلطه‌جویانه مدرسه، و علی‌الخصوص برنامه درسی پنهان آن، سرچشمه می‌گیرد.

**حوزه و دانشگاه** از دهه ۱۹۷۷ بیشتر آثار نظریه‌پردازان انتقادی وقف ثبت و ضبط مواردی شده است که در آن موارد دانش‌آموزان برنامه درسی پنهان را فهمیده و در مقابل آن مقاومت کرده‌اند. اینان میان دانش‌آموزانی که در مقابل برنامه درسی پنهان مقاومت کرده و آنان که مقاومت نکرده‌اند تفاوت گذاشته و کارایی مقاومت دانش‌آموزان در برابر برنامه درسی پنهان را به منزله ابزار تشویق و ترغیب تغییرات اجتماعی و سیاسی ارزشیابی کرده‌اند.

آسور و گوردون<sup>۴۲</sup> (۱۹۸۷) در کار ایجاد تردید در نظریه فراگیر بلوم رویه‌های کاملاً متفاوت اتخاذ کرده‌اند. اینها متذکر می‌شوند که نظریه بلوم مبتنی بر یک نظریه یادگیری ضمنی است؛<sup>۴۳</sup> نظریه‌ای که بر مازاد بر نیاز بودن<sup>۴۴</sup> پیامهای برنامه درسی پنهان تأکید می‌کند و مفروض می‌گیرد که این مازاد بر نیاز بودن است که علت تأثیر و نفوذ آن است. اینان قائلند که این نظریه یادگیری نارساست زیرا ارزش پاداشی مواد درسی را نادیده می‌گیرد.

بعضی از فقره‌های برنامه درسی پنهان برای دانش‌آموزان در حد اعلا لذت بخش هستند (برنامه درسی پنهان «داغ»)<sup>۴۵</sup> و فقره‌های دیگر کم لذت بخش (برنامه درسی پنهان سرد).<sup>۴۶</sup> فقره اول بر اساس ساز و کاری متفاوت از فقره دوم، که کاملاً بر ساز و کار مازاد بر نیاز بودن استوار است، آموخته می‌شوند. تأثیر یادگیری برنامه درسی داغ بر حسب سازگاریش با تأثیرات خارج از مدرسه زیاد و کم خواهد شد، در حالی که تأثیر یادگیری برنامه درسی سرد همچنان متوسط خواهد ماند.

همه این منتقدان، علی‌رغم تفاوت‌هایشان، در پذیرش یک ایده با یکدیگر مشترکند و آن اینکه برنامه درسی پنهان، اگر وجود داشته باشد، یک «متن» اجتماعی است. این متن اگر بخواهد برای دانش‌آموزان معنی‌دار گردد، باید آن را بخوانند و تفسیر کنند. به خلاف بلوم که مفروض گرفته است که مازاد بر نیاز بودن این متن، تضمین می‌کند که دانش‌آموزان معنی عینی<sup>۴۷</sup> پنهان متن را کشف کنند و به صورت خام و بدون تفسیر آن را بپذیرند، لا کامسکی اصل وجود چنین معنی عینی را مورد تردید قرار می‌دهد؛ نظریه‌پردازان انتقادی، خام و غیرانتقادی بودن قرائت دانش‌آموزان را زیر سؤال می‌برند، و آسور و گوردون تأثیر مازاد بر نیاز بودن را به منزله یک خصیصه ارتباطی<sup>۴۸</sup> یا سازوکار مورد تردید قرار می‌دهند.

شاید مهمترین اثر مفهوم برنامه درسی در این نهفته است که محققان را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه‌ای به شیوه هرمنوتیک<sup>۴۹</sup> (یعنی به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی پنهان آن آشکار گردد) فرا می‌خواند. این چشم‌انداز با تأکید روزافزون بر معنی در کنش اجتماعی که از دهه ۱۹۷۰ پدیدار شده است کاملاً سازگار است.

### ۳. احتمالات و روندهای نو

هرمنوتیک و تفسیری دانستن ماهیت برنامه‌های درسی به تبیین یک واقعیت مهم تاریخی کمک می‌کند، تبیینی که رشته جدیدی از پژوهش‌های ناظر به برنامه درسی پنهان را نیز عرضه می‌کند. گرچه جکسون (۱۹۶۸) برای نخستین بار واژه برنامه درسی را مطرح کرد، اما می‌توان سابقه ایده این جنبه تدریس را حداقل تا زمان کیلیپاتریک<sup>۵۰</sup> (۱۹۲۵، ص ۱۰۲) دنبال کرد، کسی که تمایز میان یادگیری ابتدایی،<sup>۵۱</sup> انضمامی<sup>۵۲</sup> و التزامی<sup>۵۳</sup> را مطرح کرد. یادگیریهای ابتدایی مربوط به یک فعالیت، یادگیریهایی‌اند که مستقیماً با آن فعالیت مرتبط هستند. یادگیریهای انضمامی فقره‌های آموخته شده‌ای هستند که به صورت غیرمستقیم با آن فعالیت مرتبط هستند. یادگیریهای الزامی طرز تلقی‌ها و ارزش‌های عامی هستند که

مردم یاد می‌گیرند و می‌پذیرند. در اینجا یک فاصله بیش از چهل ساله میان کار کیلپاتریک و مطرح کردن واژه «برنامه درسی پنهان» توسط جکسون وجود دارد. ظاهراً در این دوره معدودی از نویسندگان ایده‌های مشابهی را مطرح کرده‌اند. اما، کارجکسون را می‌توان نقطه و احیای شیوه‌ای از نگاه کردن به مدارس در نظر گرفت که از زمان کیلپاتریک از آن غفلت شده بود. این فاصله را اگر مصداقی از تغییر فوق‌الذکر پارادایم عمومی در علوم اجتماعی یعنی تغییر علاقه پوزیتیویستی به همبستگی بین پدیده‌ها به علاقه به تأکید بر معنی هرمنوتیکی در نظر بگیریم، بهتر تبیین می‌شود. تنها در نوع اخیر زمینه فکری است که تحقیق دربارهٔ درسی پنهان رشد و پیشرفت می‌کند.

البته، حرکت به سوی معنی، نشاندهندهٔ همهٔ تغییر پارادایمی در تعلیم و تربیت نیست. هنوز در تحقیقات **دربارهٔ درسی پنهان** به ویژه در کارهای راجع به بهبود مدرسه و کارآمدی آن گرایش پوزیتیویستی مسلط است (راترو و دیگران ۱۹۷۹). تفاوت عظیمی نیز میان کیلپاتریک و طرفداران جدید تفسیر و تأویل وجود دارد. کیلپاتریک، دیوئی<sup>۵۴</sup> و دیگر مریبان پیشرفت‌گرا تمایز دقیقی میان علاقه به معنی از یکسو و بهبود و کارآمدی مدرسه از سوی دیگر قائل نبودند، اما در دهه ۱۹۹۰ مرز قاطعی میان تحقیقات راجع به برنامه درسی پنهان، ارزشیابی کیفی، تعلیم و تربیت انتقادی،<sup>۵۵</sup> و تحقیقات راجع به تغییر مدرسه به وجود آمده است. مفاهیم به کار رفته و منابعی که به آنها استناد می‌شود کاملاً متفاوت هستند. برنامه درسی پنهان به ویژه، واژه‌ای است که محققان درگیر در پروژه‌های اصلاح مدرسه و دخالت‌هایی که بدان منظور صورت می‌گیرد، به هیچ وجه آن را به کار نمی‌برند. آنان بیشتر به آن دسته از تأثیرات مدرسه و عوامل مدرسه‌ای مؤثر در اصلاح مدرسه می‌پردازند که به آسانی و آشکارا قابل اندازه‌گیری هستند. اما، اگر بلام در اسناد چنان توانایی به برنامه درسی پنهان، تنها فی‌الجمله، بر صواب باشد، این واژه هنوز بر جنبه‌ای از آموزش مدرسه‌ای دلالت می‌کند که بسیار مورد علاقه افرادی است که دغدغهٔ اصلاح مدارس را دارند. جالب توجه است که هیچ تحقیقی دربارهٔ برنامه درسی پنهان به منزلهٔ مانع تغییر مدرسه انجام نشده است. همچنین لازم است تحقیقاتی دربارهٔ سازوکارهای تغییر در خود برنامه درسی پنهان و نحوهٔ استفاده از آنها برای کمک به تبدیل مدارس به نهادهایی بهتر با یک برنامه درسی پنهان مفیدتر از آنچه تا به حال شناخته شده انجام شود.

چشم‌انداز هرمنوتیکی رشته دیگری از تحقیق و تحلیل را نیز عرضه می‌کند. اگر تعلیم و تربیت یک متن **۵۹** در این صورت این سؤال رخ می‌نماید که مخاطب آن کیست؟ مفروض این است که دانش‌آموزان قرائت‌کنندگان متن برنامه درسی پنهان هستند، اما احتمالات دیگری نیز مطرح است. شاید این متن نه در حد و اندازه دانش‌آموزان بلکه در حد و اندازهٔ جامعه به‌طور کلی یا نویسندگان این متن یعنی خود معلمان نوشته شده است. در اینجا احتمالات دیگری نیز مطرح است که مستلزم کند و کاو بیشتر هستند.

سرانجام، به نظر می‌رسد ایده نسبتاً جدیدی که ایسنر<sup>۵۶</sup> (۱۹۷۹) مطرح کرده یعنی برنامه درسی پوچ،<sup>۵۷</sup> آمادگی و قابلیت تحقیق بیشتری دارد. برنامه درسی پوچ برنامه‌ای است که مدرسه آن را آموزش نمی‌دهد. این خلأها<sup>۵۸</sup> چیزهایی خنثی و بی‌اثر نیستند بلکه آثار مهمی بر دانش‌آموزان دارند. زیرا این خلأها جایگزینها و چشم‌اندازهای دانش‌آموزان را محدود می‌کند. خلأها، هم ممکن است مربوط به نوع فرایند فکری باشد که دانش‌آموزان آن را تجربه نمی‌کنند (فرایندهای غیرکلامی، به عنوان مثال، در مدرسه اصلاً به کار گرفته نمی‌شوند) و هم به محتوایی که از آن بی‌اطلاع می‌مانند (تمام یک رشته علمی، موضوعاتی در درون یک رشته، یا جزئی خاص از یک اطلاع). از آنجا که فراگیران معمولاً از این خلأها آگاهی صریح و روشن ندارند، برنامه درسی پوچ را می‌توان جزئی از برنامه درسی پنهان دانست، گرچه ایسنر میان برنامه درسی پوچ و برنامه‌ای که وی آن را برنامه درسی ضمنی می‌داند تفاوت می‌گذارد. به نظر می‌رسد برنامه درسی پوچ از این نظر اهمیت دارد که در فرایند شکل‌گیری هویت شخصی، فرهنگی و اجتماعی انسانها تا حد زیادی گزینه‌های معینی خود به خود حذف می‌شوند یا دیگران آنها را حذف می‌کنند تا هویت‌های مورد نظر آنان شکل بگیرند. از این رو، نشان دادن گزینه‌های مهمی که مدارس به عمد یا به غیرعمد آنها را حذف می‌کنند یک وظیفه مهم تحقیقی و انتقادی است.

بدین ترتیب، در اینجا به یک توضیح دیگر دربارهٔ علت جذابیت زیاد برنامه درسی پنهان و مفاهیم هم خانواده آن

دست می‌یابیم. این مفهوم در عین حال که مبهم و اندازه‌گیری آن دشوار است مهم است زیرا به اساسی‌ترین و مؤثرترین کارکردهایی که تعلیم و تربیت می‌تواند داشته باشد اشاره دارد.

## پی‌نوشت

حوزه و دانشگاه

۱۹

- |                                                                    |                                   |                                  |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| 1. hidden Curriculum                                               | 2. unwritten                      | 3. implicit                      |
| 4. unstudied                                                       | 5. Covert                         | 6. Latent                        |
| 7. Bloom                                                           | 8. manifest Curriculum            | 9. lessons                       |
| 10. Jackson                                                        | 11. Life in Classrooms            | 12. Outcome                      |
| 13. Setting                                                        | 14. Process                       | 15. Dreeben                      |
| 16. universalism and specificity                                   |                                   | 17. snyder                       |
| 18. nonacademic learning                                           |                                   | 19. Dreeben                      |
| 20. Impersenal institution                                         |                                   | 21. universalism                 |
| 22. Bowles and Grinits                                             | 23. Correspondence Principle      |                                  |
| 24. Getzels                                                        | 25. ideal learner                 | 26. empty organism               |
| 27. Apple                                                          | 28. Ilich                         | 29. masculine and femunine roles |
| 30. schwab                                                         | 31. metalessons                   | 32. rhetoric of Conclusions      |
| 33. Gordon                                                         | 34. lakomski                      | 35. mechanisms                   |
| 36. Vallance                                                       | 37. interpretive Character        | 38. adjudicationg                |
| 39. resistance theory                                              |                                   |                                  |
| 40. Learning to laubeur: How working class kids Working Class Jobs |                                   |                                  |
| 41. Willis                                                         | 42. Asoor and Gordon              | 43. implicit learning theory     |
| 44. redundancy                                                     | 45. hot hidden curriculum         | 46. Cold hidden Curriculum       |
| 47. objective                                                      | 48. Communication charachteristic |                                  |
| 49. hermenutic fashion                                             | 50. kilpatrick                    | 51. primary                      |
| 52. associate                                                      | 53. Concomitant                   | 54. Dewey                        |
| 55. Critical pedagogy                                              | 56. Eisner                        | 57. null Curriculum              |
| 58. gaps                                                           |                                   |                                  |

