

تحلیلی از برنامه درسی مستتر

بحشی نو

در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی

نوشته: دکتر نادرقلی قورچیان

معرفی مقاله

این مقاله به پژوهش و تعمق در خصوص برنامه درسی مستتر به عنوان کالبدشکافی یک جعبه سیاه آموزشی اختصاص یافته و به جستجوی ریشه‌های نظری آن در حوزه علوم تربیتی پرداخته است. در فرایند پژوهش فوق، منابع و کتابشناسیهای سازمان یافته از طریق بانکهای اطلاعاتی جهان در امر علوم تربیتی شناسایی و استفاده شده است.

نگارنده در این بررسی، نخست مفاهیم برنامه درسی مستتر را ترسیم می‌نماید، و سپس، مبانی نظری برنامه درسی را در چهار خانواده کار غیر نظری، نظریه‌های عملکردی، انطباق و مقاومت، با عنایت به نگرش متاتئوریک (فرا تئوریک) تبیین و تحلیل می‌کند.

آنگاه به جمع‌بندی و تحلیل مؤلفه‌های نظریه‌های برنامه درسی مستتر می‌پردازد، و سرانجام، توصیه‌های کاربردی جهت شناسایی برنامه درسی مستتر و ارتقای برنامه درسی کشور پیشنهاد می‌نماید.

این مقاله به همت آقای دکتر نادرقلی قورچیان عضو هیأت علمی و معاون مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی به رشته تحریر درآمده است.

"دفتر فصلنامه"

سرآغاز:

برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی و تحصیلی در سطح جهان نسبتاً "جوان" است. پایه‌های اجرایی برنامه درسی به قدمت انسان و پایه‌های علمی آن به سال ۱۹۱۸ میلادی بازمی‌گردد که کتاب فرانکلین بوبیت^۱ با عنوان "برنامه درسی"^۲ چاپ و منتشر شد. بدین ترتیب، با انتشار این کتاب زمینه استقلال رشته برنامه درسی از خانواده علوم تربیتی فراهم گردید و برنامه درسی به عنوان یک دیسپلین یا رشته تحصیلی، صاحب پرچم علمی گردید.

طرح منسجم و روند تحقیقاتی آغازین حوزه برنامه درسی بر مدار و محور نظام و قوانین مدیریت علمی فردریک تیلور^۳، یعنی توجه به کارایی، نظارت و پیش بینی استوار بود. بدین جهت، نخستین ساختار مطالعاتی برنامه درسی به اقتباس از نظام مدیریت علمی صورت پذیرفته و به ترسیم فرایند فعالیت‌های یاددهی و یادگیری پرداخته است. بعد از بوبیت متخصصانی چون هارولد راگ^۴ (۱۹۲۷)، هالیس کازول^۵ و دوک کمبل^۶ (۱۹۳۵) مفاهیم نوینی چون چگونگی انتخاب اهداف، چگونگی انتخاب محتوای درسی، و سازمان دادن به فعالیت‌های آموزشی را مطرح نمودند.

در واقع، در سال ۱۹۳۸ نخستین بخش (دپارتمان) برنامه درسی و تدریس در کالج تربیت معلم دانشگاه کلمبیا شکل می‌گیرد و بدین ترتیب، تحقیق بر روی برنامه درسی به عنوان یک رشته تحصیلی وارد صحنه علمی دانشگاهی می‌گردد. در سال ۱۹۴۹ رالف تیلر^۷ در کتاب خود با عنوان اصول اساسی برنامه درسی و آموزش چهار سؤال بنیادی به شرح زیر را در خصوص مفاهیم اساسی برنامه درسی مطرح نمود که موجبات

غناي دانش برنامه ریزی درسی را در چهار مقوله اهداف، انتخاب تجارب یادگیری، گسترش فرایند تدریس و نظام ارزشیابی آموزشی فراهم آورد:

۱- مدرسه چه اهداف تربیتی را باید پیگیری کند؟

۲- تجربیات یادگیری چگونه باید انتخاب شوند تا ما را در تحقق اهداف تربیتی یاری دهند؟

۳- چگونه می توان تجربیات یادگیری را به نحو مؤثر در امر تدریس سازمان داد؟

۴- چگونه می توان تحقق تجربیات یادگیری را ارزیابی و تعیین نمود؟

طرح این سؤالات از طرف رالف تیلر موجد فراهم آوردن زمینه علمی برای متخصصانی چون گالن سیلر^۸، ویلیام الکساندر^۹ و هیلدا تابا^{۱۰} گردید. در اوایل دهه ۱۹۶۰ (اکتبر ۱۹۵۷) موفقیت شورویها در پرتاب سفینه فضایی سپوتنیک ۱^{۱۱} موجب تحركات نظام آموزشی آمریکاییها شد، به نحوی که آنان متوجه ضعف خویش در نظام برنامه درسی گردیدند و با سرعت و درایت عکس العملهایی آموزشی از قبیل تأسیس دانشکدههای متعدد علوم تربیتی و تشکیل کمیته های تخصصی جهت بهبود کیفیت نظام آموزشی از خود نشان دادند، و ما حاصل آن قراردادن آپولوی ۱۱ (با سر نشین) در سال ۱۹۶۸ بر سطح ماه بود. در اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰ متخصصان برنامه درسی به نقد و غنای نظری این رشته پرداختند و بانگرشی متاتئوریکي نظریه ای درباره نظریه ها در یک قالب نظام یافته و منسجم ترسیم کردند که محاط بر آن نظریه ها باشد.

به عبارت دیگر، آنان توانستند که به کمک نگرش متاتئوریکي، به خلق یک نظریه درباره نظریه ها نایل گردند. در این رهگذر، متخصصانی چون الیوت آیزنر^{۱۲} و الیزابت والنس^{۱۳}، جان میلر^{۱۴}، دکرواکر^{۱۵}، دورثی هوینکی^{۱۶}، ویلیام پاینر^{۱۷}، آنتونی پنا^{۱۸}، هنری جیرو^{۱۹}، و... موفق به ترسیم و ارائه نظام متاتئوریکي در خصوص برنامه درسی شدند که موجبات ارائه مفاهیم نوین و فراگیر برنامه درسی در سه مقوله کلی برنامه درسی رسمی و صریح^{۲۰}، برنامه درسی عقیم^{۲۱}، و برنامه درسی مستتر و پنهان^{۲۲}، درواژگان معاصر رشته برنامه درسی را فراهم آورد که در مجموع این سه مقوله قلمرو جدید برنامه درسی را به عنوان یک حوزه تخصصی در جهان امروز تشکیل می دهند.^{۲۳}

نگارنده در این مقاله در صدد است که به کالبدشکافی برنامه درسی مستتر بپردازد. گفتنی است که نگارنده در سال ۱۳۶۷ بر مبنای کار پژوهشی با استفاده از منابع پایگاه اطلاعاتی اریک^{۲۴} یک متاتئوری درباره برنامه درسی عرضه نمود که بخشی از منابع مقاله حاضر را تشکیل می‌دهد.^{۲۵}

قبل از تحلیل برنامه درسی مستتر و کالبدشکافی آن به عنوان یک جعبه سیاه آموزشی^{۲۶} نظری گذرا بر برنامه درسی رسمی و عقیم خواهیم داشت.

برنامه درسی رسمی در قلمرو تربیتی به کلیه جریانها و فعالیت‌های منسجم یاددهی و یادگیری که نظام آموزش و پرورش رسمی اعلام می‌دارد، اطلاق می‌شود.

برنامه درسی عقیم آن نوع برنامه درسی را شامل می‌شود که در آن نظام آموزش و پرورش عمداً مطالبی را عرضه و تدریس ننماید، شقوقی را در مورد محتوای خاصی پیشنهاد نکند، محتوا یا مطالب ارائه شده در کتب درسی متناسب با سن عقلی شاگردان نباشد و یا احساسات و تمایلات شخصی نویسندگان کتب درسی در عدم ارائه محتوایی خاصی مؤثر بوده باشد.

برنامه درسی عقیم به قول آیزنر در "سه مقوله جریانهای هوشی، موضوعهای درسی و زمینه‌های عاطفی به کار بسته می‌شود. درباره جریانهای هوشی مسایلی از قبیل روشهای تفکر درباره مسایل سمعی و بصری، استعاره‌ای و احساسی مطرح می‌شوند که به دلایل غیر کلامی بودن عقیم می‌مانند. به عنوان مثال، درباره موضوعهای درسی می‌توان از دروسهایی مانند اقتصاد، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی نام برد که تمام یا بخشی از آنها با سن عقلی و تجربیات روزمره دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی و متوسطه متناسب نیست و در حوزه برنامه درسی عقیم جای می‌گیرد. در مورد بعد عاطفی برنامه درسی عقیم می‌توان به عناصری چون دخالت نظام ارزشهای شخصی، احساسات، تمایلات و طرز تلقی نویسندگان کتب درسی که در امر گزینش محتوای خاص به کار بسته می‌شوند، اشاره نمود. بدین ترتیب، از طریق گزینش محتوای برخی از محتوای درسهام عمل عقیم برنامه درسی صورت می‌پذیرد"^{۲۷}.

پس از آشنایی کلی با برنامه درسی رسمی و عقیم اجازه دهید بحث اصلی خود را درباره برنامه درسی مستتر آغاز نماییم. در این باره، ابتدا مفاهیم برنامه درسی مستتر ارائه

خواهد شد، سپس مبانی نظری برنامه درسی مستروپنهان مطرح می شود، و سرانجام، به تحلیل مبانی نظری باعنایت به نگرش متاثوریکي خواهیم پرداخت؛ پایان بخش مقاله هم اختصاص به جمع بندی و توصیه های کاربردی خواهد داشت.

مفاهیم برنامه درسی مستروپنهان در ادبیات حوزه برنامه درسی: پروفیسور کورن بلث^{۲۸} می نویسد: "نخستین دانشمندی که برای نخستین بار واژه برنامه درسی مستتر را به کاربرد همانا فیلیپ جکسون^{۲۹} بود که در سال ۱۹۶۸ میلادی خود تحت عنوان "زندگی در کلاس درس"^{۳۰} بار علمی واژه را مطرح نمود. گفتنی است که کیپا تریک^{۳۱} در سال ۱۹۱۸ در مقاله ای با عنوان "روش پروژه" مفهوم "یادگیری ضمنی"^{۳۲} را به طور تلویحی در قلمرو برنامه درسی مستتر به کار برده بود. همچنین، جان دیویی^{۳۳} در کتاب "تجربه و تعلیم و تربیت" به یادگیری حاشیه ای^{۳۴} اشاره نموده است.

مع ذلک، همان طوری که اشاره شد این فیلیپ جکسون بود که رسماً واژه برنامه درسی مستتر را به کاربرد، و در حوزه تخصصی برنامه درسی به عنوان طراح و خالق این واژه معروف است. نظری گذرا بر منابع سازمان یافته مفهوم برنامه درسی می تواند مددکار مادر شناخت این مفهوم باشد.

فیلیپ جکسون (۱۹۶۸) اعتقاد دارد که "شاگردان برنامه درسی مستتر را از طریق جنبه های غیر آکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس می آموزند."^{۳۵} در واقع، شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق معلم می آموزند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی مستتر می خواند.

رابرت دری بن^{۳۶} (۱۹۶۸) معتقد است که شاگردان برنامه درسی مستروپنهان را از طریق مشاهده عملکرد ساخت اجتماعی کلاس درس و شیوه استفاده معلم از اقتدار می آموزد.^{۳۷} در واقع، شیوه ساخت اجتماعی کلاس و نحوه استفاده معلم از قدرت موجب یادگیری مفاهیمی غیر از مفاهیم آکادمیکی در شاگردان می گردد. دری بن این یادگیریهارا برنامه درسی مستتر می خواند.

ساموئل بولس و هربرت جنتیس^{۳۸} (۱۹۷۶) اعتقاد دارند که "مدارس نه تنها آینه نیروی طبقات اجتماعی در جامعه است بلکه منعکس کننده ساختار وسیع اجتماعی جامعه بزرگ است. در واقع، آن سازه نظری که به تبیین ارتباط ساختاری اعتقادی مابین مدرسه و نیروی کار می پردازد برنامه درسی مستتر خوانده می شود"^{۳۹}. در واقع، برنامه درسی مستتر به منزله یک پل اجتماعی مابین مدرسه و جامعه عمل می نماید.

جان مک نیل^{۴۰} (۱۹۷۷) نتایج عمدی حاصل از آموزش را که رسماً "تشخیص دادنی نبوده و منتج از تأثیرات آموزش غیر رسمی است و ممکن است جهت تقویت و یا تضعیف اهداف رسمی مدارس به کار برده شود، برنامه درسی مستتر خوانده است."^{۴۱}

پروفسور رونالد دال^{۴۲} (۱۹۷۸) می نویسد. "مسلم است که هر مدرسه یک برنامه درسی رسمی و آشکار، و یک برنامه درسی غیر رسمی و غیر برنامه ریزی شده دارد. برنامه درسی سازمان یافته از طریق محتوای خاص به صورت درسهاتجلی پیدا می کند. اما برنامه درسی مستتر عبارت است از برنامه شخصی خود شاگرد که چگونه با سازمان اداری و آرایش اجتماعی مدارس و با عنایت به روابط اجتماعی مواجه می شود."^{۴۳}

برنامه درسی مستتر از نظر جان گودلد^{۴۴} همانا "به تدریس ضمنی نظام ارزشها توسط مدارس"^{۴۵} اطلاق می گردد. مایکل اپل^{۴۶} (۱۹۸۳) معتقد است که "برنامه درسی مستتر عبارت از تدریس ضمنی هنجارها، ارزشها و ایجاد تمایلات خاص به فراگیران است."^{۴۷}

لورنس کهلبرگ^{۴۸} (۱۹۸۳) بر این عقیده است که برنامه درسی مستتر رابطه جدایی ناپذیری با آموزش اخلاق دارد، و معلم از طریق این برنامه به انتقال استانداردهای اخلاقی می پردازد.^{۴۹}

هنری جیرو^{۵۰} (۱۹۸۳) معتقد است که "برنامه درسی مستتر در مدارس به انتقال ضمنی آن دسته از هنجارها، ارزشها و طرز تلقیها که منتج از روابط اجتماعی مدارس و کلاس درس است، می پردازد."^{۵۱}

الیوت آیزنر^{۵۲} (۱۹۸۵) را عقیده بر این است که "برنامه درسی مستتر شامل ارزشها و توقعاتی است که معمولاً در برنامه درسی رسمی پیش بینی نگردیده، مع ذالک، شاگردان این مفاهیم را در طی تجربیات آموزش در مدارس فرا می گیرند."^{۵۳}

آلن گلاژن^{۵۴} (۱۹۸۷) "تأثیر محیط سازمانی مدارس بر روی دانش آموزان را برنامه درسی مستتر می خواند."^{۵۵}

الیزابت والنس^{۵۶} (۱۹۹۱) اعتقاد دارد که "برنامه درسی به آن دسته از اعمال و نتایج اطلاق می شود که آشکارا در برنامه درسی رسمی گنجانیده نگردیده، مع ذالک، به نظر می رسد جزئی مؤثر از تجارب مدرسه تلقی می گردد. در مجموع، برنامه درسی مستتر شامل نیروها و پدیده هایی است که یادگیریهای غیر علمی و غیر قابل اندازه گیری شاگردان را شکل می دهد."^{۵۷}

ویلیام شوبرت^{۵۸} (۱۹۹۳) "برنامه درسی مستتر را شامل آنچه که در مدارس و خارج از مدارس در فرایند تدریس و یادگیری به طور غیر آشکار آموخته می شود، می داند."^{۵۹}

باعنایت به مروری که به اختصار بر مفهوم برنامه درسی در منابع سازمان یافته حوزه برنامه درسی داشتم می توان گفت که برنامه درسی مستتر شامل تدریس ضمنی، غیر رسمی و غیر ملموس نظام ارزشها، هنجارها، طرز تلقیها و جنبه های غیر علمی مدارس است که متأثر از کل نظام تربیتی و ساختار و بافت کل جامعه به شمار می آید.

اجازه دهید ریشه ها و مبانی نظری برنامه درسی مستتر را که از آن به عنوان جعبه سیاه آموزش یاد می شود در منابع حوزه برنامه درسی جستجو و تحلیل نمایم. در این پژوهش به مدد نگرش متاتئوریک (ارائه یک نظریه در خصوص نظریه ها و یابنه نظریه کشاندن مجموعه ای از نظریه هادریک قالب موزون و منسجم بازبان حرفه ای) برآنیم که نظریه های برنامه درسی مستتر را در قالب یک متاتئوری ارائه نمایم.

چهارچوب نظری برنامه درسی مستتر:

جهت دستیابی به یک چهارچوب نظری از برنامه درسی مستتر، اکثر مجلات تربیتی، نشریات آموزشی، رساله ها و کتابهای بین المللی بررسی گردید. به علاوه،

بانکهای اطلاعاتی جهان در علوم تربیتی، بالاخص دیسکهای مرکز منابع اطلاعات تربیتی موسوم به اریک^{۶۰} در زمینه برنامه درسی مستتر شناسایی شد که نگارنده کار تتبع و تحلیل آنها را به عهده گرفته است. سرانجام نیز، برای نخستین بار در منابع حوزه برنامه درسی به ترسیم چهارچوب نظری برنامه درسی مستتر با عنایت به نگرش متاتئوریکي پرداخته و جنبه‌های نظری آن را در یک طرح منسجم به محافل علمی ارائه نموده است.

یافته‌های نظام یافته این پژوهش شامل چهار نگرش نظری همراه با نقاط قوت و ضعف ماهیت برنامه درسی مستتر به اختصار در اینجا آورده می‌شود:

الف: نگرش غیر نظری^{۶۱}

نخستین نگرش مربوط به کار غیر نظری در زمینه‌های برنامه درسی مستتر از استادان برجسته علوم تربیتی و برنامه ریزی است که عناصر برنامه درسی مستتر را بررسی کرده و، در این رهگذر، هیچگونه تلاشی ننموده‌اند تا یافته‌های خود را با عنایت به جنبه‌های نظری تبیین نمایند.

کتاب زندگی در کلاس درس اثر فیلیپ جکسون^{۶۲} درباره برنامه درسی مستتر در این طبقه قرار می‌گیرد. جکسون با استفاده از روشهای مشاهده، مصاحبه و توصیف، وقایع سه عنصر از زندگی در کلاس درس را تعیین نموده و آنها را واقعیت‌های کلاس درس می‌نامد و معتقد است که آموخته‌های برنامه درسی مستتر از این طریق به شاگردان انتقال می‌یابد. او عقیده دارد که "عناصر جمعیت (متجانس بودن شاگردان)، قدرت (اقتدار معلم و بی قدرتی شاگردان) و تشویق (توجه به عمل تشویق و ارزشیابی توسط معلم) در کلاس درس می‌تواند به عنوان مکانیسم‌های قدرتمند جهت انتقال ارزشها و اعتقادات به شاگردان عمل نماید."^{۶۳} از نظر نگارنده، این چنین نگرشی اگرچه در شناخت عناصر برنامه درسی مستتر می‌تواند مفید باشد، مع ذلک، فاقد خاستگاه نظری در تبیین روابط مدرسه و نظام کل جامعه است و، بنابراین، از آن به عنوان یک کار غیر نظری نام برده می‌شود.

ب - نظریه عملکردی^{۶۴}

این نظریه را رابرت دری بن^{۶۵} ارائه کرده و محور مرکزی آن درامبرنامه درسی مستتر این چنین است: "مدرسه شاگردان را با عنایت به نیازهای شغلی و نهادهای سیاسی برای شرکت فعال در جامعه آماده می سازد. در این فرایند، عملکرد برنامه درسی مستتر پل اجتماعی مابین مدرسه و جامعه تلقی می گردد. شاگردان هنجارهای استقلال^{۶۶}، موفقیت^{۶۷}، عمومی بودن^{۶۸} (متعارف بودن)، خصوصیات مشابه با دیگران داشتن و متمایز از دیگران بودن (ویژه بودن)^{۶۹} را از طریق برنامه درسی مستتر کسب کرده خود را برای اجرای هنجارهای یادگرفته شده در زندگی بزرگسالی آماده می سازند."^{۷۰}

این نظریه نقش برنامه درسی مستتر را به منزله یک پل اجتماعی برجسته نشان داده و اهمیت آن را در شکل دهی هنجارهای رفتاری تحلیل نموده است، اما این واقعیت بزرگ را نادیده انگاشته که نقش شاگردان و تعبیر و تفسیر آنها در اکتساب هنجارها امری اساسی است و مدارس دارای رسالت‌هایی جهت پرورش و بروز مقاومت‌هایی در برابر هنجارهاست. این نظریه در تبیین مؤلفه های فوق قاصر بوده است.

ج - نظریه انطباق^{۷۱}

این نظریه را ساموئل بولس و هربرت جنتیس^{۷۲} مطرح کردند. آنها در کتاب مدرسه (آموزش) در آمریکای سرمایه داری به تبیین برنامه درسی مستتر با عنایت به جنبه‌های منبعث از مبانی نظری خود پرداختند. آنان اعتقاد دارند که "شاگردان در طی تجارب روزمره در مدارس مفهوم طبقات اجتماعی، نظم و ترتیب در کار، مشروعیت سلسله مراتب اجتماعی، و از دست دادن کنترل شخصی در امور را از طریق برنامه درسی مستتر آموخته و خود را برای زندگی در جامعه آماده انطباق می سازند. در واقع، سلسله مراتب نظام ارزشها، هنجارها و مهارت‌های نظام سرمایه داری جامعه در ساخت پویای زندگی روزمره کلاس درس به مثابه آینه‌ای منعکس گردیده و از طریق برنامه درسی مستتر، عمل انطباق بین جامعه و مدرسه شکل و صورت می گیرد."^{۷۳}

به نظر نگارنده، این نظریه بسیاری از واقعیتها و حقایق جامعه را حاذقانه تحلیل و انعکاس آن را در مدارس آشکار ساخته است. مع ذلک، این نظریه در تبیین اینکه چگونه

شاگردان به عنوان عوامل فعال (نه منفعل) در پذیرش یا رد عمل انطباق نقش دارند و در این راستا برای خود به خلق فرهنگی خاص مبادرت می‌ورزند، عاجز است.

د- نظریه مقاومت^{۷۴}

اگرچه نظریه مقاومت رسماً در سال ۱۹۸۳ توسط هنری جیرو^{۷۵} عنوان گردید، مع‌ذالک، این نظریه بر مبنای کار مایکل اپل^{۷۶} شکل گرفت. در حقیقت، اپل و جیرو هر دو نظریه‌های عملکردی و انطباقی را مورد انتقاد قرار دادند و معتقدند "که این نظریه‌ها قادر به تبیین برنامه درسی مستتر در یک طرح منسجم، مدلل و جامع نیستند. به نظر آنان برای شناخت عمیق برنامه درسی مستتر باید فرهنگ زنده مدارس را در ارتباط با فرهنگ کل جامعه مورد مطالعه و مذاقه قرار داد. آنها برای این باورند که مدارس صرفاً "مؤسسات آموزشی تلقی نمی‌شوند تا به هر طریقی که می‌خواهند شاگردان را به صورت منفعل شکل داده و برای جامعه نابرابر آماده سازند. آنان عقیده دارند که شاگردان با توجه به برنامه درسی مستتر دست به مقاومت ذهنی زده و بر اساس آن به تعبیر و تفسیر امور می‌پردازند و فرهنگ خاص خود را شکل می‌دهند."^{۷۷} در واقع، باید گفت که شاگردان از طریق برنامه درسی مستتر در مدارس مفاهیم کلیدی در امر تجدید نظر در تفکر، تعبیر و تفسیر وقایع و پدیده‌ها، اکتساب قدرت، درک مفاهیم ارزش‌ها و خلق و انتقال مفاهیم نوین را می‌آموزند.

همچنانکه که ملاحظه می‌شود، برنامه درسی مستتر نه تنها در فرایند تعلیم و تربیت نقش اساسی، حیاتی و تعیین کننده دارد، بلکه سهم نافذی نیز در تغییرات جامعه دارد. در بررسی روند تحولات نگرش‌ها و نظریه‌های برنامه درسی مستتر مشاهده می‌گردد که در حالت تکوین اولیه، یعنی سال ۱۹۶۸، به صورت غیر نظری و غیر منسجم مطرح گردید. ولی ما شاهد بودیم که همین نگرش غیر نظری محرک تحول نظریه عملکردی گردید که آنان تأکید زیادی برای یادگیری چهارهنگار استقلال، موفقیت عمومی و متمایز از دیگران بودن از طریق برنامه درسی مستتر ورزیدند و تلاش کردند که مبانی عملکردی یعنی چگونگی پذیرش مطلق هنگارها برای عملکرد در جامعه و دنیای آینده را تبیین نمایند. مادر راستای این تحول، ناظر مطرح شدن نظریه دیگری با عنوان نظریه انطباقی

بوده ایم که صاحب نظران آن در صدد تحلیل برنامه درسی مستتر به عنوان عامل انطباق دهنده بین پدیده‌های جامعه، حقایق موجود در کلاس درس با تأکید بر طبقات اجتماعی، سلسله مراتب و مشروعیت آنها و از دست دادن کنترل بر روی کار خود بوده‌اند. در فرایند این تحول صاحب نظران دیگری به ترسیم چهره جدیدی از برنامه درسی مستتر پرداخته و جنبه‌های تعاملی آن را تحلیل نموده و مسأله تعبیر و تفسیر مجدد از پدیده‌ها، هنجارها و همچنین عوامل محیطی را توسط خود فرد ارائه داده و نهایتاً "مسأله خودانتخابی در فرایند مقاومت ذهنی را مطرح نموده‌اند.

نگارنده این چهار نگرش فوق، یعنی نگرش غیر نظری، نظریه‌های عملکردی، انطباقی و مقاومت را با معرفی محققان و نظریه پردازان آنها، روشهای تحقیق، مفاهیم کلیدی در خصوص برنامه درسی مستتر در جداول تحلیلی ۱ و ۲ آورده است.

جدول ۱ بیانگر یک چارچوب نظری با توجه به نگرش متاتئوریک در خصوص ارائه انگاره‌ای عالی^{۷۸} برای مطالعه برنامه درسی مستتر در چهار خانواده بزرگ است.

جدول ۲ مبین نقایص، ضعفها و قوتها و غنای نظری هر یک از چهار خانواده بزرگ نگرشها و نظریات درامبرنامه درسی مستتر است که می تواند ابزار فراهم آوردن زمینه علمی برای تصمیم گیریهای آگاهانه در نظام تعلیم و تربیت تلقی گردد. تحلیل و جمع‌بندی آثار تربیتی این چهار خانواده بزرگ بعد از ارائه جداول آورده می شود.

تحلیل و جمع‌بندی :

از یک طرف، چهارچوب نظری و انگاره عالی ارائه شده برای مطالعه برنامه درسی مستتر برای معلمان و برنامه ریزان می تواند این بینش تربیتی را فراهم آورد که چگونه جریانات فرهنگی، روان شناختی، سیاسی، اعتقادی، و آموزشی از طریق این برنامه به شاگردان منتقل می گردند؟ این چهارچوب نظری حداقل می تواند بسته های برنامه درسی مستتر (جعبه سیاه آموزشی) را باز کرده آن را جهت اقدامات بایسته به آگاهی

<p>تبیین ماهیت برنامه درسی مستتر عناصر قدرت، جمعیت و تشویق به عنوان مکانیسم‌های قدرتمند موجبات انتقال ارزشها و اعتقادات را به شاگردان فراهم می‌سازند.</p>	<p>روشهای تحقیق مشاهده و توصیف</p>	<p>نوع نگرش و نظریه کار غیر نظری</p>	<p>نظریه پردازان و محققان فیلیپ جکسون</p>
<p>مدارس شاگردان را برای شرکت فعال در جامعه بزرگسالان آماده می‌کند و به آنان هتجارهای استقلال، موفقیت، صوممی‌بودن و متمایز از دیگران بودن را می‌آموزد.</p>	<p>تجزیه و تحلیل نظری</p>	<p>نظریه عملکردی</p>	<p>رابرت دری‌بن ساموئل بولس و هنری جتیس</p>
<p>شاگردان از طریق تجربیات روزآمد در مدارس مفهوم طبقات اجتماعی، نظم و ترتیب درکار، مشروعیت سلسله مراتب و از دست دادن کنترل بر روی کار خود را یاد می‌گیرند.</p>	<p>تجزیه و تحلیل نظری</p>	<p>نظریه انطباق</p>	<p>مایکل اپل وهنری جیرو</p>
<p>تعبیر مجدد شاگردان از امری یک امر اساسی تلقی می‌گردد و مدارس از قابلیت ایجاد مقارومت، اکتساب قدرت، درک و خلق و انتقال مفاهیم و ارزشها با عنایت به نظام کل جامعه برخوردار می‌باشند.</p>	<p>روش انتقادی</p>	<p>نظریه مقارومت</p>	<p>مایکل اپل وهنری جیرو</p>

نظریه پردازان و محققان	نوع نگارش و نظریه	کار خیر نظری	تفایص نظری	قوت و فضای تئوریک
نظریه پردازان و محققان	نوع نگارش و نظریه	کار خیر نظری	تفایص نظری	برنامه درسی به عنوان یک پاسخ آموزشی و نهادی با عنایت به ماهیت زندگی در کلاس درس تلقی گردیده و به تبیین اینکه چگونه عناصر قدرت با جمعیت و تشریق، شاگردان را برای دنیای کارآماده می سازند می پردازد.
رابرت دروی بن	نظریه عملکردی	نظریه انطباق	این نظریه در تبیین این نکته که تغییر و تقسیم مجدد شاگردان از امور امری اساسی تلقی گردیده و مدارس دارای قابلیت های پرورش مهارت در برابر مهارت های مدارس و جامعه می باشند، قاصر است.	قابلیت و توانایی های روان شناختی شاگردان از طریق اکتساب نرم های استقلال، موفقیت، صمیمی بودن و مشارکت از دیگران بودن با عنایت به نیازهای شغلی و زندگی سیاسی رشد و گسترش می یابد.
ساموئیل بولس و هربرت جنتیس	نظریه انطباق	نظریه مقاومت	این نظریه در تبیین این نکته که چگونگی یاد تفریق حاکم برجسته و مدرسه غالباً توسط شاگردان مورد مقاومت، تغییر و تقسیم قرار می گیرد؟ عاجزی باشد.	مدارس به عنوان یک نهاد اجتماعی مجزا از ساخت جامعه نمی توانند مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند. این نظریه شیوه های جدید از تحلیل تربیتی را مطرح می سازد که در آن معلمان و شاگردان مسؤول تصور و وقت آموزشی نبوده بلکه مسؤولیت این امور را به عهده کل نظام حاکم برجسته دانسته است.
مایکل اپل و هنری جیرو	نظریه مقاومت	نظریه مقاومت	تعبیر و تفسیر و خود انتخابی شاگردان از امور یک جریان اساسی تلقی گردیده و این نکته را به طور برجسته مطرح نموده اند، که مدارس دارای قابلیت ایجاد مقاومت، اکتساب خلق فرهنگ خاص با عنایت به کل جامعه می باشند.	تعبیر و تفسیر و خود انتخابی شاگردان از امور یک جریان اساسی تلقی گردیده و این نکته را به طور برجسته مطرح نموده اند، که مدارس دارای قابلیت ایجاد مقاومت، اکتساب خلق فرهنگ خاص با عنایت به کل جامعه می باشند.

جدول ۲ - منمکس کننده نقاط قوت و ضعف چهارچوب نظری مطالعه برنامه درسی مستتر

دست اندرکاران برساند. از طرف دیگر، بانگ‌رَش تلفیقی به چهارچوب نظری می‌توان برخی از خصوصیات مشترک نگرش‌ها را با عنایت به زندگی در کلاس درس استخراج و مورد تحلیل تربیتی قرارداد. به عنوان مثال، مفاهیم تشویق کار غیرنظری و موفقیت نظریه عملکردی را می‌توان مورد مباحثه قرارداد. این مفاهیم یا حقایق کلاس درس به تفهیم این مسأله کمک می‌نمایند که شاگردان در جریان زندگی در کلاس درس یاد می‌گیرند که چگونه با مسأله امتحانات و ارزشیابی برخورد نمایند. آنان می‌آموزند که از طریق انجام رفتارهای پسندیده، جلب توجه معلم، مشغول مطالعه نشان دادن خود، و اجرای بی‌چون و چرای دستورات معلم با مسأله امتحانات مواجه گردند و، در این رهگذر، بالاترین موفقیت را به دست آورند. در این جریان شاگردان مفاهیم رقابت، اطاعت، سازگاری و همنوایی کردن و رازداری را به عنوان سیستم‌سک جهت اجتناب از تنبیه و دست‌یازی به تشویق آموخته و به کار می‌برند.

در یک مثال دیگر می‌توان هنجارهای استقلال و متمایز بودن از دیگران از نظر عملکردی و جریان خودانتخابی و خلق فرهنگ خاص از نظریه مقاومت را مورد مباحثه قرارداد.

هر دو نظریه در این نکته که چگونه فراگیران فعالانه دست به انتخاب می‌زنند و مستقلاناً مسائل آموزشی را انجام می‌دهند و خود را مسؤول عواقب اعمال خویش می‌دانند، متفق‌القولند.

در این جریان، شاگردان حوادث و رویدادهای درون در کلاس درس را تعبیر و تفسیر نموده به پذیرش و یا رد آنها با عنایت به علایق، استعدادها و نیازها مبادرت می‌ورزند.

در یک مثال دیگر، مفاهیم انعکاس اجتماعی سلسله مراتب نظام ارزش‌ها، هنجارها و مهارت‌های مطرح شده نظریه انطباق و هنجارهای موفقیت و عمومی بودن نظریه عملکردی و عناصر قدرت و تشویق کار غیرنظری و جریان انتقال فرهنگی نظریه مقاومت در یک طرح منسجم می‌توانند حامل این پیام مشترک باشند که شاگردان از طریق تجربیات روزمره در کلاس‌های درس مفاهیم طبقات اجتماعی، نظم و ترتیب در کار، مشروعیت سلسله مراتب و از دست دادن نظارت بر روی کار خودشان را یاد می‌گیرند.

در این رهگذر، شاگردان با استفاده از مکانیسم های اطاعت، سازگاری و همنوایی، رازداری و تقلب در امتحانات به منظور جبران و پوشش ناکامیهای درسی با عنصر قدرت معلم مقابله و برخورد می نمایند.

واکنشهای اجتماعی منتج از این وقایع آموزشی به فراگیران می آموزد که شکست هردانش آموز ممکن است فرصتی را برای موفقیت شاگرد دیگر فراهم آورد. افزون بر این، آنها یاد می گیرند که حقوق دیگران را به عنوان اعضای یک گروه در کلاس درس محترم بشمارند. به علاوه، آنان قدرت معلم را که منشاء آن تخصص است پذیرفته و به آن احترام می گذارند. همچنین، قضاوت عمومی کلاس درباره فعالیتهای آموزشیشان را پذیرفته و این درس مهم را یاد می گیرند که در صورت بی اعتنائی به مقررات و نظام ارزشهای مدرسه ممکن است در زمره افرادی تربیت، مسامحه کار، غیر اجتماعی، مخرب و تربیت ناپذیر قرار گیرند.

از طریق عنصر قدرت، شاگردان یاد می گیرند که چگونه قدرت خود را در خدمت خواست و تمایلات معلم به کار گیرند و از تمایلات، رغبتها و تواناییهای خود به نفع معلم چشم پوشی نمایند. مع ذلک، عناصر قدرت، موفقیت و انتخاب برخی امور توسط شاگردان، بازتابهای اجتماعی ناشی از جمعیت در کلاس درس، و عمومی بودن شاگردان به عنوان یادگیرنده بایکدیگر تلفیقی را به وجود می آورند که در آن پدیدههای مقاومت با عنایت به اعتلای فراگیران، خلق فرهنگی جدید و تجدیدنظر در تفکر انتقال و نقادی ارزشهای حاکم بر جامعه و مدرسه از طریق برنامه درسی مستتر شکل می گیرد، که در نهایت، منتج به تغییرات اجتماعی خواهد شد.

آری، شناسایی و کالبدشکافی این جعبه سیاه آموزشی، یعنی برنامه درسی مستتر، می تواند به عنوان یک ابزار تربیتی در خدمت معلمان، شاگردان، برنامه ریزان، متخصصان و محققان تعلیم و تربیت قرار گیرد، و ما را از این ساده اندیشی که شاگردان به مثابه تخته سنگهای نانوشته اند^{۷۹} و ما باید عمل حکاکی را بر روی آنها انجام دهیم، بر حذر می دارد و این پیام بزرگ را که شاگردان باید به عنوان متفکران و مولدان، سازنده گرایان^{۸۰} و مفسران پدیدههای جهان در نظر گرفته شوند، برجستگی بخشیده است. خوشبختانه، انجمن

برنامه ریزی درسی و رهبری آموزشی نیز کتاب سال ۱۹۹۳ خود را به چگونگی چالشها^{۸۱} در امور رسمی و مستتر، و کتاب سال ۱۹۹۴ خود را به چگونگی حاکمیت و اقتدار در امر برنامه‌درسی^{۸۲} اختصاص داده است که مطالعه آنها می‌تواند موجبات غنای نظری و تجربی را فراهم آورد.

آری، با شناسایی برنامه درسی مستتر می‌توان واقعیت‌های درونی جعبه سیاه را تحلیل نمود و آگاهی و افق بینش دست اندرکاران تربیتی را از مرزهای سنتی و محدود کتب درسی و هدفهای رفتاری مطلق فراتر برد و به طراحی یک برنامه درسی جامع از دید عناصر سه‌گانه برنامه درسی رسمی، عقیم و مستتر برای فراگیران پرداخت، به نحوی که از استضعاف فکری، فرهنگی، اجتماعی و تربیتی رهاگردند تا نظام آموزشی بتواند شخصیت کامل آنها را پرورش دهد. آری، در نظام آموزشی ما جایگاه انسانی از سلسله مراتب انسان تک‌ساحتی، انسان غریزی، انسان فردگرا، انسان پیرو، انسان ماشینی و از خود بیگانه و انسان ملحد صعود نموده است و به سوی انسان کامل و صالح که با توجه به همه ابعاد وجودی در مسیر تعالی الهی قرار می‌گیرد، ره می‌سپارد. در این زمینه، ما باید با شناسایی کامل ابعاد برنامه درسی رسمی، عقیم و بویژه مستتر و همچنین وسواس تربیتی و علمی آگاهانه رهگشای زمینه رشدی در ابعاد شناخت علمی و معرفت الهی باشیم تا انسان صالح، صادق، مسؤول، متعهد، منتقد و آینده‌نگر پرورش دهیم.

توصیه‌های کاربردی:

باعنایت به مطالعات صورت گرفته توصیه‌های ذیل پیشنهاد می‌گردد که امید است مورد تعمق اندیشمندان، دست اندرکاران تربیتی، کارشناسان، استادان، معلمان، فراگیران، علاقه‌مندان و بالاخص برنامه‌ریزان درسی قرار گیرد:

۱- کلیه استادان، مدرسان و معلمان باید به طور منسجم با منابع سازمان یافته برنامه درسی مستتر آشنا شوند. این امر در آنان این بینش را به وجود می‌آورد که شاگردان آنها از طریق فرایند تدریس، ارزشها، هنجارها، مهارتها و طرز تفکرهای خاص را به

طور ضمنی از آنان می آموزند و یادوربین های ذهنی خود از رفتار استادان و معلمان خود فیلم برداری و سرانجام پس از تفسیر آنها درونی می نمایند.

۲- کلیه نویسندگان و کارشناسان کتابهای درسی باید به طور نظام یافته با منابع منسجم برنامه درسی مستتر آشنا گردند تا بتوانند آگاهانه مؤلفه های برنامه درسی رسمی را در کتب درسی مطرح نمایند و عناصر مطرح و در برنامه درسی مستتر را به طور منظم شناسایی کنند و در صورت امکان جنبه های مثبت آن را در شکل برنامه های درسی رسمی بگنجانند.

۳- به منظور هماهنگی کامل برنامه درسی در مقاطع ابتدایی، راهنمایی، متوسطه، پیش - دانشگاهی و دانشگاهی قویاً "پیشنهاد می گردد که یک مؤسسه ملی برنامه درسی در سطح کشور^{۸۳} تشکیل شود تا بتوان به مدد رشته و دانش برنامه درسی ارتباط افقی و عمودی مابین مقاطع مختلف ایجاد نمود و بتدریج سازمانهای موجود تألیف کتب درسی در وزارت آموزش و پرورش، وزارت فرهنگ و آموزش عالی، و وزارت بهداشت و درمان آموزش پزشکی و... را در قالب "مؤسسه ملی برنامه درسی" واحدی ادغام و بازسازی نمود.

با تأسیس چنین ساختاری به ترمی توان مؤلفه های برنامه درسی مستتر، عقیم و رسمی را در یک نظام منسجم طبقه بندی و تحلیل نمود و ماهیت و خاستگاه سلیقه های شخصی را به خاستگاههای جمعی و تخصصی تغییر داد.

۴- پیشنهاد می گردد مفاهیم بنیادی نظری و یافته های عملکردی برنامه درسی مستتر را از طریق دوره های تربیت مدرس و معلم، ضمن خدمت، کارگاههای روش تدریس و برنامه درسی، و رسانه های گروهی به اطلاع دست اندرکاران تربیتی و مدیران و والدین و علاقه مندان رسانید تا بتوانند آگاهانه رهبری نسلی را تداوم بخشند و انسانهایی صالح، خود راهبر و سازنده تربیت نمایند.

۵- قویاً توصیه می‌شود که با استفاده از انگاره‌های عالی و نظریه‌های مطرح شده در برنامه درسی مستتر در حوزه تخصصی برنامه درسی، تحقیقات و پژوهش‌های بنیادی و کاربردی در کشور توسط محققان، استادان و دانشجویان صورت پذیرد و راز و رمز برنامه‌های درسی مستتر به عنوان یک جعبه سیاه آموزشی را در مقاطع ابتدایی، راهنمایی، متوسطه، پیش دانشگاهی و دانشگاهی کالبدشکافی و تحلیل شود و موجبات افزایش بضاعت تربیتی فراهم آید.

□ پانویسها:

- 1- Franklin Bobbitt
- 2- The Curriculum
- 3- Frederick Taylor
- 4- Harold Rugg
- 5- Holis Caswell
- 6- Doak Compbell
- 7- Rolf Tyler
- 8- Gallen Saylor
- 9- William Alexander
- 10- Hilda Taba
- 11- Sputnik 1
- 12- Elliot W.Eisner
- 13- Elizabeth Vallance
- 14- John Miller
- 15- Decker Walker
- 16- Dorthey Huenecke
- 17- William Pinar
- 18- Anthony Pina
- 19- Hanry Giroux
- 20- Explicit Curriculum
- 21- Null Curriculum
- 22- Hidden Curriculum
- 23- Eisner, E.W. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New york: Macmillan, 1983, P.187
- 24- Educational Resources Information Center

- 25- Ghourchian, N.G. *What Conceptual Framework Can be Derived from the Literature for Understanding the Hidden Curriculum in Theory*. PA. University of Pittsburgh, 1988
- 26- Black Box
- 27- Eisner, E.W. OP. Cit, 1983, JP.187
- 28- Cornbleth, C. *Beyond Hidden Curriculum*, Journal of Curriculum Studies. 16(4), 1984, 367-400
- 29- Philip Jackson
- 30- Life in the Classroom
- 31- Kilpatrick, W.H. (1918). *The Project Method*. Teachers College Record. 19,319-335
- 32- Concomitants of Learning
- 33- Dewey, J.(1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books P. 48
- 34- Collateral Learning
- 35- Jackson, W.P (1968) Life in the Classroom. New York: Holt, Rinehart and Winson, PP.5-6
- 36- Robert Dreeben
- 37- Dreeben, R. (1968) *On What is Learned in Schools*. Reading, MA:Addison-Wesley. P.1.
- 38- Samuel Bowles and Herbert Gintis
- 39- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic books, P.131
- 40- John Mc Neil
- 41- Mc Neil, J. (1977). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Boston:Little rown and Company, P. 209
- 42- Ronald Doll

- 43- Doll, R, (1978). *Curriculum Improvement*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.PP.5-6
- 44- John Goodlad
- 45- Goodlad, J. (1979). *A Place Called school*. New York: Mc Graw-Hill Book Company. P.32
- 46- Michael Apple
- 47- Apple, M. and Weis, L. (1983). *Ideology and the Practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press. p. 18
- 48- Lawrence Kohlberg
- 49- Giroux, H.A. and Purpel, D. (1983). *The Hidden Curriculum and MoralEducation*: Berkeley: Mc Cutchan Publishing Corporation. P.10
- 50- Henry Giroux
- 51- Giroux, H.A. (1983) *Theory and Resistance in Education*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers, Inc. P. 10
- 52- Elliot Eisner
- 53- Eisner, E.W. (1985). *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of school Programs*. New York: Macmillan Publishing Co P. 185
- 54- Allan Glatthorn
- 55- Glatthorn, A. (1987). *Curriculum Renewal*. Alexandria, VA: ASCD Press, P.VI
- 56- Elizabeth Vallance.
- 57- Vallance, E. (1991). *Hidden Curriculum* in Levey (ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamanon Press. p.40
- 58- William Schubert

- 59- Schubert, W. (1993) *Curriculum Reform in Gawelti* (ed.) Challenges and Achievements of American Education. The 1993 ASCD Yearbook. Alexandria: ASCD. PP. 80-81
- 60- Educational Resources Information Center.
- 61- Atheoretical Work
- 62- Philip Jackson
- 63- Bain, L. The *Hidden Curriculum Re-examined*. *Quest*. 37(24),1982. P.145
- 64- Functionalist Theory
- 65- Robert Dreeben
- 66- Norm of Independence
- 67- Norm of Achievement
- 68- Norm of Universalism
- 69- Norm of Specificity
- 70- Dreeben, R. (1968). *On What is Learned in Schools Reading*, MA: Addison-Wesley. P.144
- 71- Correspondence Theory
- 72- Samuel Bowles and Herbert Gintis
- 73- Giroux, H. A. (1983). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press. P.6
- 74- Resistance Theory
- 75- Henry Giroux
- 76- Michael Apple
- 77- Apple, M. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge and Paul, PP. 14-15
- 78- Paradigm
- 79- Blank Slates

-
- 80- Brooks, A. G. and Brooks, M.G. (1993) *The Case for Constructivist Classrooms*: Alexandria: ASCD. P. 17
- 81- Schubert, W. (1993) OP. Cit. PP. 80-116
- 82- Elmore, R. F. and Fuhrman, S. (1994). *The Governance of Curriculum*. The 1994 ASCD Yearbook, Alexandria: ASCD. PP-1-24
- 83- Institute for National Curriculum Center.