



ژروېشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی

توجه به برنامه درسی «پنهان»: ضرورتی آشکار
در تحقق اهداف ارزشی آموزش‌های دینی

محمود سعیدی رضوانی

(دانشجوی دکتری تعلیم و تربیت)

عذرا کیانی نژاد

(فوق لیسانس دانشگاه تربیت مدرس)

مقاله حاضر با هدف تبیین ضرورت توجه به «برنامه درسی پنهان» در تحقق اهداف ارزشی آموزش دینی در سه بخش ارایه شده است: ابتدا مفهوم برنامه درسی پنهان با توجه به تاریخچه آن و آرای صاحب نظران، تبیین شده است. در این بخش ضمن ارایه دسته‌بندی‌های مختلف از تعاریف برنامه درسی پنهان، وجوه مشترک تعاریف و دیدگاه‌های ارایه شده مورد توجه قرار گرفته است و سپس در بخش دوم از این زاویه، رابطه برنامه درسی پنهان با حوزه اهداف ارزشی آموزش دینی تبیین گردیده است. در بخش سوم به ضرورت توجه به «برنامه درسی پنهان» در حوزه اهداف ارزشی پرداخته شده و سؤالاتی جهت تفکر، تتبع، و تحقیق در این زمینه طرح گردیده است.

کندوکاوی در مفهوم برنامه درسی پنهان از نظر صاحب نظران

قبل از ورود به اصل موضوع، لازم است به مفهوم برنامه درسی پنهان و دیدگاه‌های مطرح شده در این زمینه بپردازیم. با توجه به اینکه واژه «پنهان بودن» در این برنامه، سؤالات مختلفی در اذهان ایجاد می‌کند، توضیح این واژه مفید می‌نماید. «پورتلی» (Portili) در مقاله «منطق برنامه درسی پنهان» چنین می‌نویسد:

«واژه نهان که در این عبارت به کار می‌رود، می‌تواند معانی زیر را داشته باشد:

۱- چیزی عمداً خود را پنهان می‌کند و خود در پنهان بودنش نقش دارد (آن شی پنهان در اینجا X خوانده می‌شود).

۲- X عمداً توسط دیگری پنهان شده است. در اینجا پنهان کننده می‌داند که X کجاست و از طرف دیگر X هم می‌تواند به نهان شدن مایل باشد.

۳- X پنهان شده، اما عمدی در کار نبوده است و کسی نمی‌خواسته آن را پنهان کند. ممکن است X نداند که واقعاً پنهان است.

نهان بودن در برنامه درسی پنهان، نمی‌تواند معنای اول را داشته باشد، اما ممکن است یکی از دو مفهوم دوم و سوم را هم داشته باشد. یعنی برنامه درسی پنهان به عمد از افرادی توسط کسی پنهان شده یا آنکه وجود یا حضورش ناشناخته و نامعلوم است؛ در حالی که کسی قصدی در این باره نداشته است.

نکته دیگری که باید به آن توجه داشت این است که «پنهان شده» توصیف یک رابطه است. X می‌تواند از A پنهان باشد، ولی از B پنهان نباشد. بنابراین می‌توان برنامه درسی پنهان را آشکار کرد؛ در حالی که هنوز به صورت معناداری به آن «پنهان» اطلاق می‌شود؛ زیرا برای فرد دیگری همچنان نهان است (پورتلی ۱۹۹۴). «مارتین» (Martin) در این مورد می‌نویسد: «برنامه درسی پنهان می‌تواند کشف شود و باز هم پنهان بماند، زیرا کشف آن مطلبی است و گفتن و تبیین آن مطلبی دیگر».

برنامه درسی پنهان زمانی مورد توجه محققان قرار گرفت که دریافتند مدارس، بیش از آنچه مدعی هستند، به دانش‌آموزان می‌آموزند و این آموزش‌ها به صورت نظام دار و سازمان یافته انجام می‌شود. بررسی این نکته، در عمل منجر به کشف برنامه درسی پنهان شد که در آموزندگان اثری نافذ و پایدار داشت.

امروزه برنامه درسی پنهان در حوزه علوم تربیتی، مفهومی جا افتاده است. اگر چه این مفهوم را یک روانشناس تربیتی به نام «فیلیپ جکسون» (Philip Jackson) وضع کرد، اما بیش از هر کس دیگر، جامعه‌شناسان تعلیم و تربیت به آن پرداخته‌اند و به همین دلیل،

پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده، عموماً متمرکز بر سؤالاتی است که جهت‌گیری جامعه‌شناسانه دارد. جالب آنکه حتی روانشناسان تربیتی وقتی به برنامه درسی پنهان می‌پردازند، دیدی جامعه‌شناختی اتخاذ می‌کنند! (آوی آزور و گوردن، ۱۹۸۷).

«از ظاهر اصطلاح «برنامه درسی پنهان» چنین بر می‌آید که موضوع فقط به ابعاد برنامه درسی شامل محتوا، کتاب‌ها، روش‌ها و... مربوط است، اما این مفهوم همه آنچه را که به طور ضمنی در اصول و سازماندهی نظام آموزشی (مثلاً نظم و تربیت در کلاس و وضعیت گروهی) و در الگوی ارتباط و تعامل در مدرسه (مثلاً تکرار دروس، شنیدن، گوش دادن، اطلاعات و...) وجود دارد، شامل می‌شود. بنابراین بهتر است پدیده برنامه درسی پنهان را آموزش ضمنی یا غیر صریح بنامیم؛ زیرا این واژه شامل همه آموزش‌هایی است که ورای نتایج یادگیری رسمی واقع می‌شود» (سی. برگن هنگون ۱۹۸۷، ص ۵۳۵۶).

به این ترتیب می‌توان گفت برنامه درسی پنهان بُعد غیر قابل پیش بینی یادگیری است؛ زیرا «عوامل دیگری که جزء برنامه درسی نیست و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان است، در فکر و عواطف و رفتار فراگیر اثر می‌کند و در اغلب موارد، مؤثرتر از برنامه درسی پیش بینی شده عمل می‌نمایند. قوانین و مقررات مدرسه، جو اجتماعی مدرسه و رابطه رویاروی معلم و دانش‌آموزان از اهم این عوامل هستند. از تأثیر اینها، تفکرها، نگرش‌ها و گرایش‌هایی در فراگیر شکل می‌گیرد که در ادبیات برنامه درسی، آن تأثیرات را برنامه درسی پنهان می‌نامند». (حسن ملکی ۱۳۷۶، صص ۶۵۶۴).

برنامه درسی پنهان به عملکردها و نتایج آموزشی اطلاق می‌شود که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه درسی یا سیاست‌های آموزش و پرورش، بخش حتمی و مؤثر تجربه تحصیلی است. عملکرد برنامه درسی پنهان، به صورت گوناگونی تعریف شده است؛ از القای ارزش‌ها، تربیت اجتماعی براساس سیاست‌های حاکم، تربیت افراد مطیع و سربه راه، تداوم بخشیدن به ساختار طبقاتی موجود و... گرفته تا عملکردهایی که می‌توان آنها را کنترل اجتماعی دانست.

از جمله عملکردهای تحصیلی که به عنوان بخشی از برنامه درسی پنهان مطرح است، می‌توان طبقه‌بندی دانش‌آموزان براساس توانایی‌هایشان، روابط معلم و شاگرد، قوانین و فرآیندهای کلاسی، محتوای غیر صریح کتب درسی، تفاوت‌های نقش برای دانش‌آموزان دختر و پسر، و ساختار پاداش‌های مدرسه را نام برد. (دایرة المعارف بین‌المللی برنامه‌ریزی درسی، ص ۴۱).

«ایزرنر» (Eisner) می‌نویسد: «مدارس، دانش‌آموزان را با انتظارات خاصی که بسیار قوی‌تر و نافذتر از یادگیری‌های حاصل از برنامه درسی آشکار است، اجتماعی می‌کنند. مثلاً رفتار انسانی «ابتکار عمل» را در نظر بگیرید. می‌توان فضایی در مدرسه ایجاد کرد که در آن دانش‌آموزان روز به روز به این رفتار اهمیت بیشتری بدهند و از خود انتظار ابتکار عمل بیشتری داشته باشند» (ایزرنر ۱۹۷۹، صص ۷۶ و ۷۵).

«الیزابت والانس» (Elizabeth Vallance) در کتاب «برنامه درسی پنهان و تربیت اخلاقی» مفاهیم برنامه درسی پنهان را به سه قسمت تقسیم می‌کند:

۱- در مفهوم اول، برنامه درسی پنهان، به همه چیز در مدرسه از تعامل معلم و شاگرد گرفته تا ساختار کلاس و الگوی کلی سازمان آموزش و پرورش به عنوان نمونه کوچک نظام ارزش‌های اجتماعی اطلاق می‌شود.

۲- در مفهوم دوم، برنامه درسی پنهان، به فرآیندهایی اطلاق می‌شود که در مدرسه یا از طریق مدرسه اجرا می‌شود. مثلاً اکتساب ارزش‌ها، اجتماعی کردن و حفظ ساختار طبقاتی.

۳- در مفهوم سوم، برنامه درسی پنهان، به درجه متفاوت قصد و نیت و به عمق نهان بودن عملکرد مدرسه اطلاق می‌شود. در این مفهوم، برنامه درسی پنهان شامل نتایج فرعی کاملاً قصد نشده و تصادفی و نیز نتایج عمیقی است که از کارکرد اجتماعی - تاریخی آموزش و پرورش حاصل می‌گردد (Girox ۱۹۸۳، ص ۷۸).

در یک تقسیم‌بندی دیگر که «دیویدگوردن» پیش از مرور تحقیقات انجام شده در این زمینه انجام داده، سه مکتب فکری متمایز مشخص گردیده است:

- ۱- توصیف نتایج حاصل از آموخته‌های غیر آکادمیکی که مدرسه در توسعه آنها نقش دارد؛ مثل نگرش‌ها، ارزش‌ها، گرایش‌ها، مهارت‌های اجتماعی و افسانه‌های مؤثر و نافذ.
- ۲- توجه اساسی به فضای مدرسه، به ویژه فضای فیزیکی و اجتماعی که شامل پیام‌های پنهان زیادی برای دانش‌آموزان درباره مقررات اجتماعی، روابط و محیط است.
- ۳- توجه به روش‌های نفوذ و تأثیر برنامه درسی پنهان که ناآگاهانه و برنامه‌ریزی نشده است (اسکات کینگ، ۱۹۸۶).

«پورتلی» مفاهیم مختلفی را که در برنامه درسی پنهان می‌توان یافت به چهار دسته تقسیم می‌کند:

- ۱- برنامه درسی پنهان، به عنوان انتظارات غیر رسمی یا پیام‌های غیر صریح اما مورد انتظار؛
 - ۲- برنامه درسی پنهان، به عنوان پیام‌ها یا نتایج قصد نشده یادگیری؛
 - ۳- برنامه درسی پنهان، به عنوان پیام‌های غیر صریح ناشی از ساختار نظام آموزشی؛
 - ۴- برنامه درسی پنهان، به عنوان آنچه که دانش‌آموزان خلق می‌کنند.
- سپس در توضیح این مفاهیم چنین می‌نویسد:

«وقتی جکسون برای اولین بار واژه برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس» به کار برد، مفهوم اول را در نظر داشت. او درباره جنبه‌هایی از کلاس که مورد توجه قرار نگرفته و به ویژه درباره سه واقعیت زندگی که در مدارس دیده می‌شود، یعنی نظام جمعیت‌ها، پاداش و قدرت سخن گفت. این سه عامل در دیدگاه جکسون هنجارها و ارزش‌هایی پدید می‌آورند که در مجموع، برنامه درسی پنهانی را شکل می‌دهد که هر دانش‌آموز (و معلم) باید بر آن مسلط باشد؛ اگر بخواهد با رضایت خاطر در مدرسه به شیوه خود عمل کند».

«جکسون» این هنجارها را با دستورات آکادمیک یا «برنامه درسی رسمی» مقایسه می‌کند. از نظر وی برنامه درسی پنهان به انتظارات غیر رسمی، ارزش‌ها و هنجارهای غیر صریح اطلاق می‌شود. او مدعی است که اینها در عدم دستیابی به انتظارات رسمی

مشخص، نقش مهمی بازی می‌کنند. مثلاً خوب نبودن درس ریاضی دانش‌آموزی، به عنوان عدم موفقیت او در رسیدن به انتظارات پنهان توصیف می‌شود. دانش‌آموز انگیزه‌ای ندارد و از آنجا که سعی نمی‌کند با نظام‌های خاصی در مدرسه هماهنگ شود، به قوانین پنهان بازی دست پیدا نکرده است. ویژگی اصلی برنامه درسی پنهان در تعریف «جکسون»، این است که برنامه درسی پنهان را مجموعه انتظارات، ارزش‌ها و هنجارهای غیر رسمی مؤسسه‌ای می‌داند که هدف سیاست‌گزاران تعلیم و تربیت و شاید معلمان و تا حدودی کمتر، والدین بوده است؛ ولی برای دانش‌آموز کاملاً شناخته شده نیست. در این معنا برنامه درسی پنهان با برنامه درسی رسمی مقایسه می‌شود. به این معنا که برنامه درسی پنهان، از آن جهت پنهان است که عمومی نیست، یا از آن جهت که سیاست‌گزاران و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت، به آن توجه نکرده‌اند.

مفهوم دوم که در سطح وسیعی به کار می‌رود، متمرکز بر نتایج قصد نشده یادگیری است. در حالی که کتاب اولیه جکسون بر انتظارات تأکید دارد، متخصصان علوم تربیتی همچون مارتین (۱۹۷۶)، گوردن (۱۹۸۲)، کونکی و کندینین (۱۹۸۸) بر نتایج یا پیام‌های قصد نشده تأکید کرده‌اند. از آنجا که همه فعالیت‌ها در این جهان، اغلب با نتایج قصد شده همراه هستند، این نتایج یا پیام‌ها ممکن است هرگز شناخته نشوند و حتی اگر چنین باشد، ممکن است هرگز به طور رسمی اعلام نگردند. بنابراین، در این معنا، عنصرِ عجیبِ «پنهان بودن»، بارز است.

مفهوم سوم را «ایلیچ» پایه‌گذاری کرده است و بر «تأثیر ساختار نامتغیر مدرسه» تأکید دارد. به عقیده «ایلیچ» این ساختار، پنهان است، زیرا رسماً شناخته شده نیست و درس‌هایی را می‌آموزد که برای همیشه از کنترل معلم یا کادر مدرسه خارج است. این ساختار لزوماً این پیام را القا می‌کند که فقط از طریق تحصیل در مدرسه، انسان می‌تواند برای زندگی بزرگسالی در جامعه آماده شود، آنچه در مدرسه آموخته نمی‌شود ارزش ناچیزی دارد و آنچه در خارج از مدرسه آموخته شود، ارزش دانستن ندارد. وی هم چنین برنامه درسی پنهان را به تشریفات اطلاق می‌کند که تناقض‌های موجود بین افسانه جامعه

مبتنی بر مساوات و واقعیات آگاهانه طبقاتی را، که خود بر آنها مهر تأیید می‌زند، از شرکت کنندگان پنهان می‌دارد. به خاطر نفس ماهیت نظام آموزشی، برنامه درسی پنهان، مشارکت جویان خود را ناگزیر از خود بیگانه می‌کند. این نوع برنامه درسی پنهان، شبیه مفهومی است که «آرونوویز» و «جیرو» در بحث خود پیرامون تئوری مطابقت «باولس» و «جین تیس» ارائه می‌دهند: «... کلاس‌های روابط اجتماعی پیام‌های خاصی را در بردارد که توجیه کننده دیدگاه‌های خاصی درباره کار، قدرت، قوانین اجتماعی و ارزش‌هایی است که منطقی و عقلانیت کاپیتالیستی را تقویت می‌کند. ... قدرت این پیام‌ها در ویژگی‌های ظاهراً جهانی آنها نهفته است؛ ویژگی‌هایی که به عنوان بخشی از سکوت‌های پی‌ریزی شده نافذ، در همه سطوح روابط در مدرسه و کلاس نمودار می‌شود».

مفهوم چهارم، مورد حمایت روانشناسی به نام «سیندر» (Synder) است که انتظارات دانش‌آموزان را با انتظاراتی که اساتید یا معلمان تصریح می‌کنند و شیوه واکنش دانش‌آموزان نسبت به این انتظارات رسماً تصریح شده، مقایسه می‌کند. دیدگاه دانش‌آموزان درباره آنچه که در واقع انجام آن لازم است، اغلب متفاوت از اموری است که معلمان انتظار دارند. به عقیده «سیندر»، ما به امور نهفته و پوشیده‌ای رسیده‌ایم که دانش‌آموزان (و دیگران) از آنها اساس پاداش‌ها را در وضعیت خاصی استنتاج می‌کنند. این امور نهفته، بخشی از برنامه درسی پنهان را شکل می‌دهد. براساس این دیدگاه، دانش‌آموزان محتوای برنامه درسی پنهان را می‌دانند؛ زیرا برآمده از واکنش‌ها و نگرش‌های خودشان نسبت به برنامه درسی رسمی است. «سیندر» این مفهوم را برنامه درسی پنهان می‌داند؛ زیرا به خاطر عدم اعتماد به مسئولان مدرسه، به ندرت درباره آن آشکارا با آنها صحبت می‌شود».

«لینداین» (Linda L. Bain) در مقاله‌اش تحت عنوان «برنامه درسی پنهان، بررسی دوباره»، چهار دیدگاه کلی اختیار شده برای درک برنامه‌های پنهان در مطالعات مرتبط با این حوزه را به شرح زیر مطرح می‌نماید (لینداین ۱۹۸۶، صص ۱۴۶ تا ۱۴۹، با تلخیص).
 ۱- نگرش غیر نظری به برنامه درسی پنهان. نماینده عمده این نوع نگاه به برنامه

درسی پنهان، «فیلیپ جکسون» (۱۹۶۷) در کتاب «زندگی در کلاس» می‌باشد. جکسون وقایع کلاس‌های درس مورد مشاهده را، بدون کوشش برای ارتباط دادن مشاهده‌های خود با نظریه‌ای در مورد ارتباط جامعه و مدرسه، توصیف کرد و به همین لحاظ، کار وی یک کار غیر نظری (Athoretical) یا نگرش غیر نظری به برنامه درسی پنهان لقب گرفت. از نظر وی، فعالیت‌های روزانه مدرسه، مکانیسم قدرتمندی برای انتقال ارزش‌ها و باورهای خاص به دانش‌آموزان است. یادگیری‌های ارزشی دانش‌آموزان از نظر «جکسون» شامل این موارد است: صبر و بردباری، پذیرش اقتدار از پیش تعیین شده بدون در نظر گرفتن علایق شخصی، تمایز بین کار و بازی، هماهنگی با انتظارات اداری آموزشگاه به قصد به‌کارگیری مجموعه‌ای از تدابیر به همراه ظاهرسازی و پنهان کردن رفتاری که از نظر صاحبان اقتدار ناخوشایند است برای کسب مصونیت.

۲- دیدگاه کارکردی در برنامه درسی پنهان. نماینده عمده این دیدگاه «رابرت

دری بین» (Robert Dreeben) است. وی، از محدود صاحب نظرانی است که نگاه مثبتی به برنامه درسی پنهان دارد و خاطر نشان می‌کند که برنامه درسی پنهان، یک مکانیسم مؤثر برای آموزش هنجارهای اساسی به دانش‌آموزان است. هنجارهای مذکور از نظر «دری بین» (۱۹۶۸) عبارت‌اند از: استقلال، موفقیت، عمومی بودن و ویژه بودن: «بچه‌ها یاد می‌گیرند بپذیرند که در زندگی عمومی، در مقابل زندگی خانوادگی، هر «فرد» توسط دیگران به عنوان عضو یک دسته ملاحظه می‌شود (عمومی بودن) و نیز یاد می‌گیرند که منافع هر فرد نسبت به منافع دیگران و بسته به هدف تعامل آنها، دامنه محدود خاصی دارد (ویژه بودن)». وی خاطر نشان می‌کند که تحصیل، اشتغال و سیاست، به طور منطقی درهم تنیده‌اند و مدارس در ایجاد توانایی‌های مورد نیاز نظام سیاسی، اقتصادی دخالت دارند.

۳- دیدگاه انطباقی در برنامه درسی پنهان. نمایندگان عمده این دیدگاه «بال» و

«جینت» (۱۹۷۶) هستند و مشهورترین کتاب در این دیدگاه «تحصیل در آمریکای سرمایه داری» است. عمده‌ترین محور این دیدگاه، انطباق مدرسه و اجتماع دارای نابرابری، یعنی نگاه به مدرسه به عنوان عامل بازتولید طبقات نابرابر و روابط غیر عادلانه در سطح اجتماع

است. این دو معتقدند که دانش‌آموزان از طریق امور انضباطی روزانه در مدارس، مفاهیم طبقه اجتماعی، انضباط در کارخانه، مشروعیت سلسله مراتب و عدم کنترل بر روی کار خودشان را یاد می‌گیرند.

۴- دیدگاه انتقادی بازآفرینی و تحول. نمایندگان عمده این دیدگاه «جیرو» و «اپل» در اواخر دهه هفتاد و اوایل دهه هشتاد هستند. این دیدگاه را می‌توان جدی‌ترین کار در مورد برنامه درسی پنهان دانست که براساس تحلیل نئومارکسیستی تئوری‌های انطباق بنا شده است. بنابراین، دیدگاه مدارس را نباید به عنوان مؤسسات بازتولید در نظر گرفت. به همین دلیل، مدارس دارای پتانسیل بازآفرینی و نیز تحول اجتماعی می‌باشند و برای فهم برنامه درسی پنهان، محقق باید فرهنگ زنده مدرسه را مطالعه کند و ارتباط آن را با ساختار جامعه بزرگ‌تر تحلیل نماید.

این دیدگاه به «نظریه مقاومت در برنامه درسی پنهان» نیز مشهور است؛ زیرا معتقد است دانش‌آموزان درمقابل آموخته‌های مدرسه از خود مقاومت نشان می‌دهند و این مقاومت می‌تواند به بازآفرینی و تحول منجر شود.

پس از آن عده‌ای با واژه «فرامقاومت» به انتقاد از این دیدگاه پرداخته و آن را رد کرده‌اند؛ هرچند نظریه جایگزینی را ارائه ننموده‌اند.

به هر حال آنچه مشخصاً از این تعاریف و دیدگاه‌ها به دست می‌آید، آن است که برنامه درسی پنهان به حوزه وسیعی از واقعیت‌های موجود در نظام آموزشی اطلاق می‌شود که در شکل‌گیری نگرش‌ها و ارزش‌ها در دانش‌آموزان تأثیر جدی و عمیق دارد.

شاید بتوان گفت همه این تعاریف در یک چیز مشترک‌اند و آن این است که از نقطه نظر مفهومی در مقابل برنامه درسی آشکار قرار دارند. «برنامه درسی آشکار» نقشه‌ای است که برای رسیدن به هدف مشخص و اعلام شده‌ای طراحی و اجرا می‌شود. بر این اساس «برنامه درسی پنهان» را می‌توان برنامه‌ای دانست که به هر روی، هدف واقعی آن، یا بهتر بگوییم نتیجه آن، اعلام شده نیست؛ چه قصد شده باشد و چه نه.

البته «برنامه درسی پنهان» را معمولاً از دو بُعد تعریف می‌کنند:

۱- از بُعد «نتیجه» که عبارت از یادگیری‌های واقعی دانش‌آموزان است و قبلاً با عنوان اهداف برنامه، اعلام نشده است؛ چه قبلاً توسط برنامه ریز قصد شده باشد و چه در عمل رُخ داده باشد، یعنی نتایج پیش بینی نشده یادگیری باشد.

۲- از بُعد «فرآیند» که عبارت از عوامل و فرآیند تشکیل برنامه‌های درسی پنهان از بُعد «نتیجه» می‌باشد. این عوامل می‌توانند شامل تمام یا برخی از عواملی که در تعاریف مختلف برنامه درسی پنهان به آنها اشاره شده است، نظیر ساختار نظام آموزشی، محیط فیزیکی و روانی مدرسه، مقررات مدرسه، تعامل‌های معلم - شاگردی و شاگرد - شاگردی، نوع برنامه درسی آشکار از لحاظ طرح برنامه درسی و ساختار و نوع محتوای آموزش‌ها و پیشینه دانش‌آموزان از لحاظ خانوادگی و حتی تاریخ و تحولات نظام آموزشی باشند. در اینجا دو سؤال مهم مطرح می‌شود:

۱- آیا می‌توان برخی تعاریف انجام شده در مورد برنامه درسی پنهان را صحیح و برخی را غیر صحیح دانست؟

۲- آیا اصولاً تحدید و تدقیق مفهومی به وسعت مفهوم برنامه درسی پنهان، امکان دارد؟

با توجه به نظر دایرةالمعارف برنامه‌ریزی درسی، هر تعریفی از برنامه درسی پنهان که به نوعی نهران بودن بخشی از عوامل و یا نتایج یادگیری را در بر داشته باشد، تعریفی صحیح از برنامه درسی پنهان است. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد وجود عنصر «نهران بودن» در هر تعریفی، می‌تواند مؤید صحیح بودن تعریف مربوطه باشد. البته ممکن است یک تعریف خاص، منعکس کننده بخشی از کل برنامه درسی پنهان (به مفهوم عام آن) باشد.

در تأیید این امر، دایرةالمعارف بین‌المللی برنامه‌ریزی درسی (۱۹۹۱) چنین می‌گوید: «وجود قصد در برنامه درسی پنهان و عمق نهران بودن آن، برحسب تعریفی که نویسنده از پدیده ارایه می‌دهد، متفاوت می‌شود. اما به طور کلی توصیف کننده نیروهایی است که آموخته‌های غیر آکادمیکی و اندازه‌گیری نشده دانش‌آموزان را شکل می‌دهد و از این رو

مبهم می‌ماند».

در مورد سؤال دوم یعنی امکان تحدید و تدقیق مفهوم برنامه درسی پنهان، باید دانست به طور طبیعی هر پژوهش‌گری با توجه به عوامل مختلفی نظیر علاقه فردی، ضرورت زمانی و پژوهش‌های پیشین، موضع خاصی را مشخص و براساس آن، بررسی خود را انجام می‌دهد. اما جواز تعریف حدود برنامه درسی پنهان از سوی پژوهشگر، به این معنا نیست که در تعریف خاص از برنامه درسی پنهان بی‌دقتی شود؛ زیرا «این که برنامه درسی پنهان چگونه تعریف شود از این نظر مهم است که برنامه درسی پنهان، دانش‌آموزان را که مخاطبان نظام آموزشی هستند، به طرق مختلف تحت تأثیر قرار می‌دهد. هر چیزی که در مدرسه آموخته شود، چه به طور هدفمند و چه به طور قصد نشده، شخصیت و جهت‌گیری زندگی افراد را تحت تأثیر قرار خواهد داد» (اسکات کینگ ۱۹۹۱، ص ۱).

«کینگ» در مقاله خود با عنوان «مطالعه برنامه درسی پنهان» نتیجه‌گیری می‌کند که

به نظر می‌رسد مفهوم برنامه درسی پنهان، اشارت‌ها و پی‌آمدهای وسیعی دارد. هدف و دیدگاه «پژوهشگرانی که این پدیده را در زمان و مکان خاصی مورد مطالعه قرار می‌دهند، احتمالاً بر جهت‌گیری خاص پژوهش و تفسیر آنها اثر می‌گذارد. بنابراین، مشکل است تعمیم‌هایی درباره برنامه درسی پنهان ساخته و بیابیم و این به عهده افراد در موقعیت‌های متنوع تربیتی است که تصمیم بگیرند کدام جهت‌گیری را در آن موقعیت‌های خاص باید پی بگیرند».

با توجه به مطالب گفته شده، در ارایه هر تحلیلی از برنامه درسی پنهان، باید ابتدا موضع پژوهشگر یا مؤلف در تعریف برنامه درسی پنهان مشخص شود. در مقاله حاضر نیز ابتدا برنامه درسی پنهان به مفهوم عام آن و سپس به مفهوم نتایج پیش‌بینی شده در نظر گرفته شده و ارتباط آن با اهداف ارزشی آموزش دینی تبیین شده است.

ارتباط برنامه درسی پنهان به مفهوم عام و گسترده آن و اهداف ارزشی آموزش دینی مطالعه برنامه درسی پنهان و تعاریف مختلف و متنوعی که از این نوع برنامه به عمل

آمده است، حاکی از آن است که برنامه درسی پنهان، بیش از هر حیظه دیگری با حیظه ارزش‌ها و نگرش‌ها سروکار دارد. «تجارب یادگیری که به وسیله برنامه درسی پنهان حاصل می‌شود، عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت مربوط شده است» (مهرمحمدی ۱۳۷۹، ص ۵). تأثیرات ضمنی و جانبی تمام عوامل دخیل در زندگی و تعلیم و تربیت فرد، از نظام اقتصادی، اجتماعی و ماهیت نظام آموزش گرفته، تا فضای مدرسه و شخصیت معلم و نوع طرح برنامه درسی که می‌توان به آنها - براساس نظر برخی صاحب‌نظران به تمام آنها و حسب نظر دیگران به بخشی از آنها - برنامه‌های درسی پنهان اطلاق نمود، همه و همه با ارزش‌ها و نگرش‌های فرد مرتبط است.

بنابراین، بیشتر و بلکه همه صاحب‌نظران برنامه درسی پنهان، بر دخالت برنامه‌های درسی پنهان در کسب، انتقال و سرایت ارزش‌ها و نگرش‌ها تأکید دارند. اما، ارتباط برنامه درسی پنهان با ارزش‌ها و نگرش‌ها چه تأثیری در بحث ارتباط این برنامه‌ها با اهداف ارزشی آموزش دینی دارد؟

باید توجه داشت که دین مبین اسلام، در مورد تمام ارزش‌های اساسی نظر دارد؛ به این معنا که در فرهنگ اسلامی ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها مشخص‌اند. با توجه به این که برنامه درسی پنهان، به هر روی مؤید برخی ارزش‌ها و تضعیف‌کننده برخی دیگر است، پس در واقع برنامه درسی پنهان، به طور طبیعی ارزش‌های دینی را تقویت و یا تضعیف می‌نماید و از طرف دیگر باید توجه داشت که مراد از اهداف ارزشی آموزش دینی، همان ارزش‌های دینی است که البته براساس دوره و پایه و جنس دانش‌آموز، برخی از این اهداف مورد توجه و تصریح بیشتری قرار می‌گیرد. اگرچه ممکن است طرز بیان اهداف آموزشی با بیان ارزش‌های دینی متفاوت باشد. مثلاً ارزش «عدالت خواهی» یک ارزش دینی است و انصاف دانش‌آموزان به ویژگی عدالت خواه بودن، یک هدف ارزشی آموزش‌های دینی است که البته بر اساس اقتضای سنی دانش‌آموزان در هر دوره تحصیلی، میزانی از انصاف به ویژگی عدالت خواهی، جزو اهداف آموزشی حوزه ارزشی درس دینی خواهد بود.

با عنایت به آنچه گذشت می‌توان ارتباط برنامه درسی پنهان و اهداف ارزشی آموزش دینی را براساس توجیحات زیر تعریف کرد:

۱- برنامه درسی پنهان، در تمام تعاریف متنوع، مشتمل بر تأثیرات ضمنی و جانبی عوامل مختلف است و بخش بیشتر این تأثیرات، در حوزه ارزش‌ها و نگرش‌ها مطرح است.

۲- تمام ارزش‌ها و نگرش‌هایی را که برنامه درسی پنهان می‌تواند در آنها مؤثر باشد، با توجه به صامت نبودن دین اسلام در مورد ارزش‌ها و نگرش‌های اساسی، می‌توان ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت یا منفی از نظر اسلام خواند و بر این اساس برنامه‌های درسی پنهان، در واقع برخی از ارزش‌های مثبت از نظر دین اسلام را تقویت و برخی را تضعیف می‌کند.

۳- مراد از اهداف ارزشی آموزش دینی، همان ارزش‌های دینی است که البته ممکن است به نسبت دوره یا پایه تحصیلی دانش‌آموز، برخی از این ارزش‌ها بیشتر مورد توجه قرار گیرند.

بعد از تبیین ارتباط بین مفهوم کلی برنامه درسی پنهان و اهداف ارزشی آموزش دینی، به جاست که جلوه‌ها و مصادیق این ارتباط، با توجه به یافته‌های پژوهشی مشخص شود. در ادامه گزارش بررسی نوشته‌های مربوط آمده است:

از مطالعه نوشته‌های مربوط به آموزش دینی و به خصوص پژوهش‌های انجام شده، چنین به نظر می‌رسد که مؤلفان و پژوهشگران آموزش دینی، توجه چندانی به نقش برنامه درسی پنهان در آموزش دینی و اهداف ارزشی آن نداشته‌اند. تنها دو نفر از پژوهشگران بنا به تجارب فردی دوران تدریس خود در مدارس، مواردی را به عنوان ارتباط برنامه درسی پنهان بر آموزش دینی متذکر شده‌اند که در اینجا به صورت یکجا تلخیص و جمع‌بندی می‌شود:

براساس نظر این دو پژوهشگر، عوامل مرتبط با برنامه درسی پنهان در حوزه آموزش دینی عبارت‌اند از:

معلم. نوع برخورد، نظم و بی نظمی او، علاقه داشتن خود او یا بی حوصلگی او، رعایت یا عدم رعایت اصول اسلامی توسط او، تسلط علمی او، باور قلبی او، الگو بودن او و... نقش مدیر، معاون و خانواده در امر ارزش‌گذاری به درس دینی. مثل محول کردن تمرین گروه‌های هنری و ورزشی به زمان دروس دینی و فارسی و امثال آنها و یا ایجاد فرصت‌های مناسب.

بحث تضاد الگوها. تضاد در این زمینه در بین معلمان دینی و غیر دینی، خانواده، مدرسه، اجتماع و... .

کتاب. توجه کتاب به رغبت‌ها و علایق و ظاهر جلد و... کتاب

ارزشیابی. بها دادن به حفظ به جای تغییر رفتار

رفتار مسئولان نظام اسلامی. مانند عدم ساده زیستی و حتی تجمل‌گرایی برخی

مسئولان

شکل فیزیکی مدرسه و کلاس (فضای معنوی آنها) (اکرمی ۱۳۷۲، صص ۱۱۴ تا ۱۱۶ و

سعیدی ۱۳۷۳، صص ۴۵ تا ۴۷).

سؤال مهمی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا می‌توان موارد بالا را مصادیق و جلوه‌های ارتباط آموزش دینی (با تأکید بر حوزه اهداف ارزشی) و برنامه‌های درسی پنهان خواند؟

مثلاً آیا الگو بودن معلم و تأثیر بیشتر رفتار او نسبت به گفتار را، که در علوم تربیتی و به خصوص تعلیم و تربیت اسلامی مطرح است و چنانچه ذکر شد در محدود آثار مرتبط با موضوع «برنامه درسی پنهان و آموزش دینی» نیز به آن تصریح شده است، می‌توان در زمره عوامل مؤثر یا عناصر متشکله برنامه‌های درسی پنهان لحاظ نمود؟ پاسخ به این سؤال بستگی به موضع ما در تعریف برنامه درسی پنهان دارد که در مبحث بعد به اختصار روشن شده است.

ارتباط برنامه درسی پنهان به مفهوم نتایج پیش بینی نشده، با اهداف ارزشی آموزش‌های دینی

یکی از تعاریف عمده برنامه درسی پنهان، نتایج پیش بینی نشده است. در این تعریف، در واقع از دیدگاه برنامه‌ریز، با عنایت به نقش او، برنامه درسی پنهان را تحدید مفهوم کرده‌ایم. یعنی می‌گوییم برنامه‌ریز نقشه و طرحی را برای یادگیری (برنامه آشکار) طراحی کرده است و هدف‌هایی را از نقش و طرح خود قصد کرده است. هر بخش یا عنصر و عاملی که درون این نقشه یادگیری است، دارای عملکردی مشخص و مدون در راستای تحقق اهداف برنامه است که قبلاً در نظر برنامه‌ریز بوده است و نیز دارای اثرات جانبی (Side Effect) است که باز هم در نظر برنامه‌ریز نبوده است. به نتایج این اثرات جانبی عملکرد دانش‌آموزان، «برنامه درسی پنهان» اطلاق شود. در اینجا، در واقع ما برنامه درسی پنهان داریم، در حالی که برنامه‌ریزی نداریم؛ یعنی برنامه درسی پنهان چیزی است که برای آن برنامه‌ریزی نشده است. ممکن است این اشکال طرح شود که به کاربردن اصطلاح «برنامه» برای چیزی، مستلزم آن است که در آن چیز، قصد و تعمد باشد. در پاسخ این اشکال می‌توان گفت متخصصان برنامه‌ریزی درسی، مانند «ایزنر» آنگونه که گفتیم، اصطلاح «برنامه درسی پنهان» را، با اندکی تسامح، در مقابل «برنامه درسی آشکار» به کار برده‌اند و به بیان دیگر، رویدادهای یادگیری را به سه بخش برنامه درسی آشکار، پنهان و پوچ تقسیم‌بندی کرده‌اند. واضح است که در غیر این صورت، به کار بردن اصطلاح «برنامه» برای چیزی، مستلزم قصد و تعمد است؛ همان‌طور که تربیت امری عمدی است. اما وقتی گفته می‌شود فلان مرض، فلان فرد را تربیت کرد (مثلاً باعث شد از کبر دست بکشد) به این معناست که فلانی فهمید که فعل یا فکر قبلی‌اش اشتباه بوده است. در واقع، ما تربیت تصادفی نداریم، اما در بسیاری از موارد، افراد از تصادف‌ها متأثر و متقلب می‌شوند و چیزهای زیادی می‌آموزند.

فرض کنید در آموزش دینی، برای اثبات خداوند به جای یک یا دو دلیل روشن، ده‌ها دلیل ذکر شد و هدف برنامه‌ریز تأکید بر وجود خداوند بود. اکنون اگر اثر جانبی و

ناخواسته ذکر این همه دلیل، احساس دل زدگی و خستگی فکری دانش آموز باشد، در اینجا «برنامه پنهان» عمل کرده است؛ در حالی که برنامه ریز به هیچ روی برای دل زدگی دانش آموز برنامه ریزی نکرده و حتی قصد او تأکید بوده است. ولی اگر همین برنامه ریز - خدای ناکرده - به قصد دل زده کردن دانش آموز ده ها دلیل را ذکر کند، یعنی در واقع برنامه ریزی نماید، ولی هدف خود را پنهان کند، با توجه به تعریف نتایج پیش بینی نشده، نمی توان برنامه حاصل از این برنامه ریزی پنهان را، پنهان خواند؛ زیرا برنامه ریز، به هدف دل زده کردن دانش آموز تصریح نکرده است، ولی این هدف جزو اهداف آشکار و رسمی، و نه ضمنی و تلویحی، برای خود او بوده است.

اکنون اگر از دریچه دیگری به برنامه درسی پنهان بنگریم و آن را برنامه ای بدانیم که اگر چه نقشه و هدف داشته است، ولی به هر علتی، نسبت به اهداف و نتایج، تصریح شده نیست، در این صورت تفاوت برنامه درسی پنهان با برنامه های آشکار، صرفاً در تصریح یا پنهان کردن اهداف واقعی برنامه است. بنابراین در مثال پیشین، کار برنامه ریزی که عمداً ده ها دلیل را ذکر کرده است، نیز می تواند جزو برنامه درسی پنهان به شمار آید.

اگر معنای بالا (یعنی برنامه ای که اهداف آن تصریح نشده، ولی قصد شده است) برای برنامه های درسی پنهان پذیرفته شود، این برنامه ها به شدت به مفهومی که از آموزش غیر مستقیم ارزش ها مراد می شود، نزدیک می شوند. مثلاً مباحث آموزش ارزش های اخلاقی از طریق ریاضیات و علوم تجربی، که در آنها به جای تصریح به ارزش ها و ضد ارزش ها، تلاش می شود دانش آموز هنگام آموزش و یادگیری دروس ریاضی و علوم به درک و یادگیری ارزش ها نایل شود، همگی جزو برنامه های درسی پنهان قرار می گیرند.

برای توضیح بیشتر، مثالی از آموزش دینی ذکر می شود.

فرض کنید معلم دینی آگاهانه و از روی قصد، با لباسی بسیار نظیف و به اصطلاح شیک در کلاس آموزش دینی ظاهر می شود، نظم را رعایت می کند و فضای کلاس دینی و قرآن را زیبا سازی می کند. آیا می توان این موارد را برنامه های درسی پنهان و یا حداقل توجه به برنامه های درسی پنهان خواند؟

پاسخ به این سؤال را باید در مفهوم اختیار شده از برنامه درسی پنهان جستجو کرد. اگر برنامه درسی پنهان را در معنای نتایج پیش بینی نشده در نظر بگیریم، پاسخ سؤال منفی است، ولی اگر برنامه درسی پنهان را به معنای عدم تصریح اهداف برنامه در نظر بگیریم، پاسخ سؤال مثبت است. البته گفته شد که در این صورت برنامه درسی پنهان مترادف با آموزش غیر مستقیم ارزش‌ها می‌شود که خود محل اشکال و تأمل است؛ زیرا این سؤال پیش می‌آید که اگر برنامه درسی پنهان، همان آموزش غیر مستقیم ارزش‌هاست، پس چرا به عنوان حوزه‌ای مستقل در برنامه‌ریزی و تدریس مطرح شده است؟

به نظر می‌رسد اطلاق برنامه درسی پنهان بر نمونه‌هایی که ذکر شد و نظایر آنها، صحیح نیست؛ بلکه باید بر عنصر قصد نشده در تعریف برنامه درسی پنهان تأکید نمود تا وجه افتراق مشخص این برنامه، با آموزش غیر مستقیم ارزش‌ها تبیین شود.

در اینجا یک سؤال مهم مطرح می‌شود و آن این است: آیا در برنامه‌ریزی درسی، باید به برنامه‌های درسی پنهان توجه کرد و اصولاً وضع اصطلاح «توجه به برنامه‌های درسی پنهان در طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی درسی» صحیح است یا نه؟ به بیان دیگر اگر برنامه‌های درسی پنهان و یا بخشی از آنها تبیین شدند، یعنی مثلاً مشخص شد که طرز لباس پوشیدن دبیر دینی، فلان تأثیر و نتیجه را دارد، آیا توجه معلم دینی به لباس، توجه به برنامه درسی پنهان است؟

همان‌طور که گفته شد، با توجه به عنصر آگاهی معلم از تأثیر لباس، عمل او در انتخاب یا عدم انتخاب لباس مناسب را نمی‌توان برنامه درسی پنهان دانست. به بیان دیگر، نمی‌توان به برنامه درسی پنهانی که واقعاً پنهان (قصد نشده) باشد، در هنگام برنامه‌ریزی و طراحی توجه نمود و اگر تمام یا برخی برنامه‌ها، براساس پژوهش‌ها، آشکارسازی شدند، احتمالاً به کاربرد اصطلاح توجه به آنها به عنوان برنامه‌های درسی پنهان توجه‌پذیر نیست؛ یعنی برنامه‌ریز در واقع به چیزهایی توجه می‌کند - و یا باید توجه نماید - که دیگر پنهان نیستند و جزو عناصر و عوامل آشکار مثبت یا منفی هستند که در برنامه‌ریزی باید آنها را لحاظ نماید.

بنابراین، به نظر می‌رسد رسالت اصلی برنامه‌ریزان در زمینه برنامه‌های درسی پنهان، آشکار سازی هرچه بیشتر این برنامه‌هاست. در واقع، اگر برنامه درسی پنهانی وجود نداشته باشد، برنامه‌ریز، به شرط داشتن امکانات لازم، می‌تواند با اطمینان بالایی در محقق ساختن اهداف برنامه خود موفق باشد.

از سوی دیگر، می‌توان گفت وضع اصطلاح «توجه به برنامه‌های درسی پنهان در برنامه‌ریزی برای تربیت دینی - اخلاقی» باید نوعی هشدار مهم تلقی شود؛ زیرا درست است که به برنامه درسی‌ای که واقعاً پنهان باشد، به دلیل مشخص نبودن آن، نمی‌توان توجه نمود، ولی برنامه‌ریزان حوزه‌های دینی - اخلاقی و ارزشی باید همواره و به شدت مراقب تصمیم‌گیری‌های خود باشند و بدانند اگر در طراحی برنامه به شرایط زمانی مقتضیات اجتماعی و نیازها و علایق مخاطبان، که در نوشته‌های برنامه درسی پنهان به آنها «فرهنگ زنده» (Lived Culture) دانش‌آموزان گفته می‌شود، غفلت نمایند، لزوماً تأثیرات ناخواسته و نامطلوبی عارض خواهد شد؛ حتی اگر ماهیت دقیق این تأثیرات ناگوار، برای برنامه‌ریزان روشن نباشد.

به بیان دیگر، آگاهی برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران و معلمان دروس دینی، قرآن و پرورشی از وجود برنامه‌های درسی پنهان، حتی اگر دقیقاً آنها را، که به طور ناخواسته‌ای در لفاف برنامه‌های درسی آشکار رسمی هستند و در تحقق یا عدم تحقق اهداف ارزشی آموزش‌های دینی دخالت می‌کنند، نشناسند، می‌تواند معنای «توجه به برنامه‌های درسی پنهان در برنامه‌ریزی درسی در حوزه تربیت دینی - اخلاقی» باشد. گروه‌های برنامه‌ریزی در زمینه تربیت دینی - اخلاقی در صورت توجه به اثرات جانبی برنامه‌های آشکار، از ساده‌انگاری‌ها حذر می‌کنند و به صورت جدی از پژوهشگران توانا می‌خواهند که بار ارزشی ناخواسته طرح برنامه درسی، محتوا، روش‌ها، ارزشیابی‌ها، زمان، مکان و دیگر عناصر برنامه درسی را با انجام پژوهش‌های کیفی مبتنی بر روش‌های مصاحبه نیمه ساختار یافته و انواع مشاهده مشارکتی و غیر مشارکتی تشخیص دهند.

برنامه‌ریز برنامه و دروس دینی، قرآن و سایر زمینه‌های مربوط، در صورت توجه به

برنامه‌های درسی پنهان، همواره نگران عواقب تصمیم‌گیری‌های آموزشی خود خواهد بود و دانش‌آموزان را موجوداتی منفعل، که پیام‌های دینی - اخلاقی را بدون هیچ‌گونه تعبیر و تفسیر بپذیرند، نخواهد دانست. ولی تا زمان آشکارسازی (Uncovering) برنامه‌های درسی پنهان، با وسواس خاص علمی، از هیچ کوششی به منظور جلوگیری از پدید آمدن بار ارزشی ناخواسته و نامطلوب فروگذار نخواهد کرد.

آنچه در سالیان بعد از انقلاب اسلامی در تلاش‌هایی نظیر: افزایش حجم ساعات آموزش دینی، افزایش حجم کتب دینی، قرآن و عربی، استفاده از مباحث فلسفی و کلامی در محتوای کتب دینی، برگزاری کلاس‌های آموزشی تحت عنوان پرورشی و... انجام شده است، ولی به اهداف خود نرسیده است، به همین امر مرتبط است که برنامه‌ریزان ما، با وجود خلوص و تعهد ایمانی، به فرآیند چگونگی مقاومت در برابر پیام‌های ارزشی که ناشی از تأثیرات ناخواسته احتمالی انواع طرح‌ها و برنامه‌های عجولانه و کمی‌گرا است، توجهی ننموده‌اند. ترجیح کمیّت بر کیفیت و اتخاذ استراتژی معروف «کاچی به از هیچی!» و به کاربردن این جمله که «به هر حال باید کاری کرد!»، از نشانه‌های عدم توجه به تأثیرات ناخواسته برنامه درسی آشکار آموزش‌های دینی و به طور کلی معنوی است.

از سوی دیگر باید توجه داشت که برنامه‌ریز تربیت دینی - اخلاقی با اقیانوسی از معارف اسلامی رو به روست و این امر اگر چه به ظاهر کارگزينش محتوای آموزش‌های دینی را برای وی تسهیل می‌کند، اما با نگاه عمیق‌تر به موضوع، می‌توان دریافت که انتخاب هر بخش از این اقیانوس بی‌انتهای، به مثابه حذف بخش دیگری است. هر آیه قرآن، حدیث، مسئله شرعی و... که بیان شود، به معنای حذف آیه، حدیث و مسئله شرعی دیگری است که به علت کمبود حجم، زمان و... در محتوای آموزش‌ها وارد نشده است و این موضوع، دارای تأثیرات ضمنی و تلویحی فراوانی است که از طرفی در حوزه برنامه‌های درسی پنهان و از سوی دیگر در قلمرو برنامه‌های درسی پوچ یا عقیم (Null-Curriculum) قرار دارد. قبل از تحلیل این موضوع بجاست با استفاده به سخن «ایزنر» نقش برنامه درسی خنثی را یادآور شویم:

«برنامه درسی خنثی برنامه درسی‌ای است که وجود ندارد. به عبارت دیگر چیزی است که مدارس تدریس نمی‌کنند و چه بسا آن چیزی که مدارس تدریس نمی‌کنند به اهمیت چیزی باشد که تدریس می‌کنند. نادیده گرفتن چیزی، امری خنثی و بی تأثیر نیست؛ چرا که این مسئله تأثیرات مهمی بر نوع گزینه‌هایی که فرد انتخاب می‌کند و دیدگاهی که از آن دیدگاه یک موقعیت یا مسئله را ملاحظه می‌کند دارد» (ص ۹۷) «و مطمئناً در مجموعه فرصت‌ها و انتخاب‌هایی که درس زندگی را رقم می‌زنند، فقدان برخی گزینه‌ها، دیدگاه‌ها و مفاهیم و... نتایج مهمی بر «نوع زندگی» ای که دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند، خواهد داشت». (ایزئر ۱۹۸۵، ص ۱۵۳).

فرض کنید، در مجموعه آموزش‌های دینی، مبحث «عدالت اجتماعی در اسلام» نیاید (برنامه درسی پوچ)؛ در این صورت دانش‌آموز از اینکه تصویری جامعی از اسلام به دست آورد محروم می‌شود. از سوی دیگر حذف این مطلب، به هر علت یا توجیهی که باشد، این پیام ضمنی را در خود دارد که مبحث عدالت اجتماعی به اهمیت مباحث دیگری که در کتاب دینی مطرح شده است، مثل بحث عدل خداوند، نیست.

برای روشن ساختن بیشتر مطلب، بجاست که مثال مستندی از مجموعه تلاش‌های مربوط به تربیت دینی - اخلاقی ذکر شود. یکی از واحدهای پرورشی دوره متوسطه، واحد «مهارت‌های زندگی» است. در طی فعالیت‌های مربوط به این واحد درسی اختیاری، دانش‌آموزان کلاس، ارزش‌های خانوادگی و فردی خود را مشخص می‌کنند. در مورد ارزش‌های خانوادگی، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که نظر خانواده خود را در مورد ارزش‌هایی چون: تحصیلات، پسر بودن، دختر بودن، با دوستان به گردش رفتن، مسافرت کردن، فعالیت‌های هنری، ازدواج کردن، پیدا کردن کار، قبولی در دانشگاه، کسب درآمد، صرفه جویی و قناعت، ورزش کردن، حجاب و تبعیض میان دختر و پسر و... در خانواده بنویسند و در مورد ارزش‌های فردی از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که ارزش‌های خود را اولویت‌بندی کنند. این ارزش‌ها عبارت‌اند از: به خود متکی بودن، کسب نمره خوب، برنامه‌ریزی برای آینده، مورد علاقه والدین بودن، ازدواج کردن، فعالیت هنری، کسب

درآمد، محبوبیت در میان دوستان، به دست آوردن شغل دلخواه، موفقیت‌های ورزشی، یافتن دوستان تازه، داشتن اتومبیل شخصی و تحصیلات دانشگاهی.

اگرچه قراردادن ارزش حجاب قبل از ضد ارزش تبعیض بین دختر و پسر و نیز درج مقوله‌های طبیعی «پسر بودن» و «دختر بودن» در فهرست ارزش‌های خانوادگی، این تصور بدبینانه و شاید صحیح را تقویت می‌کند که خدای نکرده برنامه‌ریزان از یک دیدگاه فمینیستی برخوردار و از طریق آموزش غیر مستقیم ضد ارزش‌ها درصدد القای تفکرات این دیدگاه بوده‌اند، ولی به هر حال از دیدگاه برنامه درسی پوچ پنهان، مطلب زیر مورد توجه می‌باشد:

زمانی که به دانش‌آموزان فهرستی از ارزش‌ها ارائه شده است که فقط برخی از «ارزش‌ها» نظیر ارزش «کسب نمره خوب» یا «داشتن اتومبیل شخصی» یا «به خود متکی بودن» در آن قرار دارند و ارزش‌های دیگری نظیر «کسب رضایت الهی»، «رضایت والدین» و «اتکای به خداوند» در آن قرار ندارند، ارزش‌های محذوف جزو برنامه درسی پوچ قرار می‌گیرند. ضمن اینکه حذف برخی ارزش‌ها، احتمالاً القای این مفهوم به دانش‌آموزان است که ارزش‌های محذوف (مثل کسب رضایت الهی) به اهمیت ارزش‌های مذکور در فهرست (مثل به خود متکی بودن) نیستند. بنابراین، بار ارزشی به وجود آمده از حذف این ارزش‌ها، جزو «برنامه درسی پوچ پنهان» احتمالی قرار می‌گیرد. اگر چه پرداختن به بحث ارتباط برنامه درسی پنهان و برنامه درسی پوچ، فرصت مفصل و مستقلی را می‌طلبد، ولی این تذکر مختصر برای دست‌اندرکاران تربیت دینی - اخلاقی ضروری است که «در جستجو برای دستیابی به برنامه درسی ضمنی (پنهان)، باید به یادگیری‌های ایجابی ناشی از برنامه درسی پوچ نیز توجه داشت که خود معرّف بعد دیگری از کاوش مربوط به برنامه درسی پنهان به شمار می‌آید» (مهرمحمدی ۱۳۷۹، ص ۹).

سخن آخر این که برای تشخیص انواع تأثیرات ناخواسته محتواهای گزینش شده و نشده و قالب‌های انتخاب شده و نشده، راهی به جز تحقیق و کنکاش در امر برنامه‌ریزی و

نگاه نقادانه نسبت به گذشته نیست.

حسن ختام این مقاله نمونه‌ای از سؤالاتی است که هر یک می‌تواند موضوع پژوهش یا پژوهش‌های عمیق و کیفی قرار گیرد تا هر چه بیشتر با تشخیص برنامه‌های درسی پنهان احتمالی و حذف موارد نامطلوب، به اثربخشی آموزش‌های دینی و سعادت‌مندی خود و فرزندان‌مان امیدوار شویم:

- ۱- بار ارزشی الگوی برنامه درسی مجزا چیست؟ به بیان دیگر آموزش مستقل درس دینی از دروس دیگر، مانند دروس علوم پایه، چه پیام مستتری در خود دارد؟ آیا تلقی جدایی عقل از دین یا علم از دین، به مفهوم غلط آن، حاصل این جدایی نیست؟
- ۲- آموزش معارف اسلامی در قالب معارف مجزا نظیر توحید، نبوت، عدل، احکام، مسایل خانوادگی و... چه تأثیر ناخواسته‌ای دارد؟ آیا باعث ایجاد یک معرفت پاره پاره در ذهن دانش‌آموزان نمی‌شود؟ آیا دین را جدا از زندگی نمایان نمی‌سازد؟
- ۳- تأثیرات ارزشی برنامه درسی متمرکز چیست؟ اجرای برنامه درسی دینی به صورت متمرکز (یکسان برای تمام دانش‌آموزانی که دارای پایگاه‌های اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی متنوع هستند) علاوه بر ضعف در اثربخشی، چه پی‌آمدهای منفی احتمالی را به جا می‌گذارد؟ (به بیان دیگر بار ارزشی ناخواسته عدم توجه به شرایط دانش‌آموزان چیست؟)
- ۴- در نظام آموزش رسمی که به نظر بسیاری از صاحب‌نظران کارکرد اصلی آن، ایجاد نظام ارتقاء و اعطای مدارک تحصیلی است، آموزش رسمی مسایل معنوی و دینی چه تبعات ناخواسته‌ای دارد؟
- ۵- در نظام آموزش متوسطه و دانشگاه که اصطلاح «پاس» (To pass)، باب شده است، بار ارزشی جملاتی نظیر «دینی را پاس کردم» چیست؟
- ۶- تأثیرات ارزشی تأسیس مدارس غیر انتفاعی در تحقق اهداف ارزشی تربیت دینی-اخلاقی نظام آموزشی ما چیست؟
- ۷- آیا استفاده از روش‌های تدریس فعال، نظیر بحث گروهی و حل مسئله و بهادادن به

الگوهای آموزشی «فرآیند محور» بجای الگوی «نتیجه محور» بار ارزشی ناخواسته‌ای به همراه نخواهد داشت؟ آیا دانش آموز «معارف دینی» را مانند «معارف علوم تجربی» در مظان تغییر و تحول و بازنگری و آزمون نخواهد داشت؟

۸- اثر واقعی تکرار آیات قرآن، به صورت همه روزه، در برنامه درسی قرآن پایه اول ابتدایی چیست؟

۹- بار ارزشی ناخواسته بازی‌های رایانه‌ای با ازگان قرآنی چیست؟

۱۰- تأثیر عملی تکرار و تأکید بر مطالب و مباحث خاصی در درس دینی چیست؟

۱۱- تأثیر ناخواسته حجیم بودن یک بحث یا یک درس، در کتاب درسی دینی کدام است؟

۱۲- شیوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در درس دینی چه پیام پنهانی دارد؟

۱۳- تأثیر ناخواسته استناد به مسایل علمی در بحث اثبات اعجاز قرآن کریم چیست؟

۱۴- آیا عدم هماهنگی مباحث کتب درسی دینی با شرایط و مقتضیات اجتماعی، علاوه بر کاستن از اثر بخشی، تبعات ناخواسته‌ای نیز دارد؟

۱۵- تأثیرات پیش بینی نشده عدم گزینش برخی موضوعات مطرح در جامعه (برنامه‌های بوج پنهان)، در محتوای کتاب‌های دینی چیست؟

منابع

فارسی

- ۱- ملکی، حسن (۱۳۷۶): برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران، انتشارات مدرسه.
- ۲- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳): تحلیلی از برنامه درسی مستتر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزش، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- ۳- اکرمی، سید کاظم (۱۳۷۳): آرایه یک الگوی نظری درباره برنامه درسی درس بینش اسلامی متوسطه [پایان نامه دکتری]، دانشگاه تربیت معلم.
- ۴- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۷۳): بررسی نظرات مؤلفان کتب دینی دوره متوسطه،

- دبیران دینی و دانش‌آموزان پایه چهارم دبیرستانهای شهر مشهد در مورد میزان مطلوبیت محتوای کتب دینی چهارم متوسطه [پایان نامه کارشناسی ارشد] دانشگاه تهران.
- ۵- طارمیان: فرهاد و دیگران (۱۳۷۸): راهنمای معلم واحدهای پرورشی دوره متوسطه (مهارتهای زندگی)، تهران، اداره کل مشاوره و بهداشت مدارس معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش.
- ۶- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹): برنامه درسی بوج پنهان، مقاله در دست انتشار، ارایه شده به نشریه تحقیقات تربیتی موسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم.

انگلیسی

- 7- H.Girox; *Hidden Curriculum and moral education*, 1983.
- 8- G.Bergenhengouwcn; *Hidden Curriculum in the Uneversity, Higher Education* 16: 555-543, 1987.
- 9- Scott E.King; *Inquiry into the hidden Curriculum*.
- 10- juan-Miguel Fernandez-Balboa; *Sociocultural characteristics of the hidden Curriculum in physical Education*, *Quest*, 45: 230-254, 1993.
- 11- Avi Assor and David Gordon; *The implicit learning Theory of hidden Curriculum research*, *journal of Curriculum Studies*, 19/4: 329-339, 1987.
- 12- jeanne H.Baleantine, *sociology of Education: A Systematic Analysis*.
- 13- *International Enyclopedia of curriculum*, ArieH Lewy, Progaman Press, England, 1991.
- 14- Elliot W.Eisner; *The education Imagination: On the design and evaluation of school programs*, Macmillan, New York, 1979.
- 15- William F.pinal & others; *Underestanding Curriculum*, peter Lang pub.New York . 1995.

16- john p.portlli; *Exposing the hidden curriculum, curriculum studies* 25/4: 343-358/ 1993.

17- David Gardon; *citizenship, Race and hidden curriculum. International studies in sociology of Education*, 2/1, 1992.

18- Linda L.Bain, *The hidden curriculum Re-examined*, Quest, 37: 145-153/1985.

