

# تأثیر برنامه درسی پنهان در آموزش و پرورش و آموزش عالی

مینو سید طاهرالدینی<sup>۱</sup>

## مقاله مروری

### چکیده

**زمینه و هدف:** مروری اجمالی بر ادبیات و مطالعات حوزه برنامه درسی نشان می‌دهد که برنامه درسی در سه مقوله کلی برنامه درسی رسمی و صریح، برنامه درسی عقیم و برنامه درسی مستتر (پنهان) طبقه‌بندی شده است. این سه مقوله، قلمرو جدید برنامه درسی را به عنوان یک حوزه تخصصی در جهان امروز شکل داده است. برنامه درسی پنهان اجمالاً به مجموعه‌ای از یادگیری‌هایی در نظام آموزش عالی اطلاق می‌شود که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی (دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مدارس) و بدون آگاهی اعضای هیأت علمی و دانشجویان و دانش‌آموزان برای آنها حاصل می‌شود. عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان عبارتند از: جو اجتماعی مدرسه، ساختار سازمانی مدرسه، تعامل معلم و دانش‌آموز، ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس.

در این مقاله سعی شده است تا با توجه به سؤالات زیر، چارچوبی برای شناخت بهتر برنامه درسی پنهان ارائه شود:

ماهیت برنامه درسی پنهان چیست؟ کارکردهای این برنامه کدام است؟ این برنامه از دید کدام یک از کنشگران حوزه تعلیم و تربیت پنهان است؟ چه عواملی بر شکل‌گیری این برنامه مؤثرند؟ پیامدهای این برنامه کدام است؟ و این برنامه در چه سطوحی تأثیرگذار است؟

**کلید واژه‌ها:** برنامه درسی، برنامه درسی پنهان، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان

**ارجاع:** سید طاهرالدینی مینو. تأثیر برنامه درسی پنهان در آموزش و پرورش و آموزش عالی. مجله مدیریت فراگیر ۱۳۹۵؛ ۲(۱): ۶۶-۷۶.

تاریخ پذیرش: ۹۴/۱۲/۲۷

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۱۶

و در چارچوب فلسفه پیشرفت‌گرایی (Progressivism) به هر آن چیزی اطلاق می‌شده است که فراگیران به دلیل حضور در محیط آموزشی بدان دست می‌یابند.

نخستین بار "فیلیپ جکسون" مفهوم برنامه درسی پنهان را مطرح کرد. وی معتقد بود که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس می‌آموزند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با توجه به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق فرا می‌گیرند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می‌خواند. "بوشامپ" سه برداشت متفاوت از برنامه درسی را شناسایی کرده است که ذکر آن در این مقاله می‌تواند در فهم بهتر برنامه

### زمینه و هدف

اگرچه برنامه درسی پنهان (Conceptual capital) یکی از مفاهیم ارزشمند مولود رشته برنامه درسی است و از جمله سرمایه‌های مفهومی آن به شمار می‌آید (۱)، اما ماهیت و چیستی آن همواره محل نزاع بوده است. شاید دلیل اصلی این نزاع را بتوان در مبهم بودن خود واژه برنامه درسی و از سوی دیگر در واژه پنهان آن جستجو کرد. برخی معتقدند که برنامه باید دارای اهداف بیان شده، استراتژی‌های صریح، آغاز و پایانی مشخص باشد. به همین دلیل، اطلاق لفظ برنامه به تجربیات کسب شده و از پیش تعیین شده فراگیران امری نادرست است. اما نباید فراموش کرد که واژه برنامه درسی در طول تاریخ این رشته صرفاً به عنوان یک سند مکتوب و هدفمند مطرح نبوده

۱- دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان اسلامشهر، ایران

نویسنده مسؤول: مینو سید طاهرالدینی

Email: minoo.taheredini@yahoo.com

درسی پنهان بسیار سودمند باشد (۲).

الف) برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی: در بحث از برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی، ساختار موضوعی و قلمروهای این رشته تخصصی مورد بحث قرار می‌گیرد. برنامه درسی به عنوان حوزه‌ای تخصصی یا علمی شامل موضوعات، اجزا و ابعاد مختلفی است که متخصصان برنامه درسی برشمرده‌اند.

ب) برنامه درسی به عنوان یک نظام: منظور از برنامه درسی به عنوان یک نظام، چارچوب و ساختار سامان یافته‌ای است که در قالب آن کلیه تصمیمات برنامه‌ای، نظیر نیازسنجی، طراحی، اجرا، و ارزشیابی؛ اتخاذ می‌شود. در این برداشت، برنامه درسی پنهان پدیده‌ای است که در مرحله اجرای برنامه درسی روی می‌دهد.

ج) برنامه درسی به عنوان یک سند مکتوب: این برداشت، سندی است که تصمیمات اساسی درباره موضوعات درسی در آن تبلور یافته است. به بیان دقیق‌تر، برنامه درسی پدیده‌ای موضوعی بوده و ناظر بر بحث‌های متخصصان پیرامون اهداف، محتوی، سازماندهی، فعالیت‌های یادگیری و امثال آنها است (۳).

### نظریه‌های برنامه درسی پنهان

نظریه‌ها و دیدگاه‌های مطرح شده، برنامه درسی پنهان را می‌توان در ۶ دسته یا طبقه مختلف جای داد: نظریه‌های ماهیتی، نظریه‌های کارکردی، نظریه‌های ابعادی، نظریه‌های عملی، نظریه‌های پیامدی، نظریه‌های سطوحی.

**۱- نظریه‌های ماهیتی:** تعدادی از نظریه‌پردازان، چپستی و ماهیت برنامه درسی پنهان را مد نظر قرار داده‌اند (۴). با یک تقسیم‌بندی جامع، دیدگاه‌های مطرح شده توسط این گروه را در سه دسته عمده طبقه‌بندی نموده است که عبارتند از:

#### الف) 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. برای مثال، جکسون معتقد است که برنامه درسی پنهان عبارت است از یادگیری این که چگونه در محیطی مملو از تحسین، ستایش و قدرت می‌توان زندگی کرد.

از جمله تعاریفی که برنامه درسی پنهان را به مثابه نتیجه دانسته‌اند می‌توان موارد زیر را برشمرد:

- برنامه درسی پنهان به انواع یادگیری‌های فراگیرندگان که از طرح سازمانی و طبیعی مدرسه، همچون از رفتارها، نگرش‌های مدرسان و مدیران نشأت می‌گیرد، اشاره می‌کند.

- برنامه درسی پنهان به یادگیری‌هایی اطلاق می‌شود که مورد نظر معلمان نیست و اگر هم مورد نظر است، فراگیرندگان رسماً و عیناً از آن شناختی ندارند (۵).

- برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، فراگیرندگان تجربه می‌کنند.

- برنامه درسی پنهان شامل ارزش‌ها و توقعاتی است که معمولاً در برنامه درسی رسمی پیش‌بینی نشده است. با این وجود فراگیرندگان این مفاهیم را در طی تجربیات آموزشی در مدارس فرا می‌گیرند (۱).

#### ب) برنامه درسی پنهان به مثابه زمینه:

یادگیری رسمی و آموزشی غالباً در موقعیت‌های خاص و دارای مختصات ویژه مانند کلاس درس، مدرسه یا دیگر اماکن آموزشی صورت می‌پذیرد. "گتزلز" به عنوان یک زمینه، ساختار فیزیکی کلاس‌های مختلف مدارس را توصیف نموده و اعتقاد دارد که هر ساختار، دانش‌آموز را با تصویر متفاوتی از یادگیرنده ایده‌آل روبه‌رو می‌سازد. وی برای نمونه، کلاس درس مستطیل شکلی را مثال می‌زند که صندلی‌های دانش‌آموزان به صورت ثابت به کف کلاس متصل شده است و در ردیف‌های منظم و پشت سر هم قرار دارد. میز معلم نیز در جلو و وسط کلاس قرار داده شده است. وی از این مثال نتیجه می‌گیرد که در چنین کلاسی که به عنوان یک زمینه برنامه درسی پنهان مطرح است، فراگیرنده در حکم موجودی بدون دانش تلقی می‌شود که تحت کنترل شدید معلمی قرار دارد که تنها منبع یادگیری در این گونه کلاس‌ها است. به نظر می‌رسد که این دسته از پژوهشگران عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان را معادل خود برنامه درسی پنهان دانسته‌اند (۶).

#### ج) برنامه درسی پنهان به عنوان فرایند:

بر اساس این رویکرد، آنچه باعث تمایز برنامه درسی پنهان از

برنامه درسی گاه نظریه بازتولید و گاه نظریه انطباق نیز نامیده می‌شود، در واکنش به دیدگاه کارکردگرایان و ناتوانی نظریه آنها در تبیین روابط بین نظام آموزشی و دیگر نظام‌های جامعه شکل گرفت. بر اساس این دیدگاه، مدارس از طریق برنامه‌های درسی رسمی و پنهان خود به بازتولید روابط اجتماعی مورد نیاز برای حفظ و تداوم سرمایه داری می‌پردازند و در این راه بر اموری نظیر رقابت و ارزشیابی، تقسیم سلسله مراتبی کار، اختیار بوروکراتیک، اطاعت و امثال آنها تأکید می‌نمایند. به عقیده طرفداران این دیدگاه، بازتولید این دسته از مهارت‌ها و نگرش‌ها از طریق نظام آموزشی، دانش‌آموزان را برای ایفای نقش‌های آینده‌شان در یک محیط کار طبقاتی آماده می‌سازد. مارکسیست‌ها بر این باورند که در شکل، محتوا، سازماندهی کلاس درس و ارزشیابی دانش‌آموزان، نوعی سیستم پیامی نهفته است که دانش‌آموزان را برای اکتساب صفاتی چون سر به راه بودن، مطیع بودن، نظافت و هم‌نواپی شیطی می‌سازد. نوع پیامی که از طریق این سیستم انتقال می‌یابد وابسته به طبقه اجتماعی جامعه اطراف مدرسه است (۱۱).

**ج) نظریه انتقادی:** دیدگاه نظریه‌پردازان انتقادی در ارتباط با نقش و کارکرد برنامه درسی پنهان تا حد زیادی شبیه به نظریات طرفداران نگرش مارکسیستی است، با این تفاوت که نظریه‌پردازان انتقادی محور بحث‌ها را از توجه صرف به نیروی کار به مباحث دیگری نظیر جنسیت، نژاد، تعارض، مقاومت و عملکرد سیاسی تغییر دادند (۱۲).

"شارع پور" پارادایم انتقادی مدرسه را عاملی می‌داند که در جهت منافع نخبگان عمل می‌کند، نابرابری‌های موجود را تقویت می‌نماید و نگرش خاصی در افراد به وجود می‌آورد تا وضع موجود خود را بپذیرا باشند (۱۳).

نظریه‌پردازان انتقادی، برنامه درسی پنهان را ابزاری دانسته‌اند که نظام آموزشی به واسطه آن، به برخورد ناعادلانه و تبعیض‌آمیز با دانش‌آموزان، بر مبنای نژاد، توانایی تحصیلی، طبقه اجتماعی و یا جنسیت می‌پردازد. هدف و مسؤلیت برنامه درسی پنهان، جداسازی طبقات اجتماعی است، به این معنی که برای پیشرفت نخبگان آزادی بیشتری مهیا می‌سازد و غیر نخبگان را طوری پرورش می‌دهد که قسمت و سرنوشت خود را در آینده به عنوان کارگرانی منضبط و فرمانبردار بپذیرا باشند (۱۴).

برنامه درسی صریح می‌گردد، عمدتاً شیوه‌هایی است که این برنامه از طریق آنها انتقال می‌یابد. نکته بسیار مهم و قابل توجه در این راستا آن است که روش انتقال در این نوع برنامه، ضمنی، ناآگاهانه و غیر عمدی است. پیام‌ها غالباً غیر کلامی‌اند و در صورت کلامی بودن، ریشه در ساختارهای پیچیده و عمیق بحث دارند (۷).

**۲- نظریه‌های کارکردی:** تعداد زیادی از نظریه‌ها و دیدگاه‌های مربوط به برنامه درسی پنهان، کارکردهای این پدیده و نوع واکنش فراگیران نسبت به آن را مطرح نموده‌اند. این گروه از دیدگاه‌ها را می‌توان در ۴ دسته عمده قرار داد:

**الف) کارکردگرایی:** بر اساس این رویکرد، که تمرکز اصلی آن بر شیوه مشارکت مدارس در اجرای نظم اجتماعی است، مدارس باید دانش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و ایده‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند که جامعه به آنها نیاز داشته، بدین طریق بتوانند خود را با نظام موجود در جامعه تطبیق دهند. پیروان این رویکرد، نگاهی مثبت به برنامه درسی پنهان داشته، خاطر نشان می‌سازند که این برنامه، مکانیسمی مؤثر برای آموزش هنجارهای اساسی به دانش‌آموزان است (۸).

این گروه معتقدند که برنامه درسی پنهان، دانش‌آموزان را با ارزش‌ها و هنجارهای لازم جهت انتقال و پیوستن به دنیای بزرگسالان آشنا می‌سازد. در این دیدگاه بر نقش برنامه درسی پنهان در جامعه‌پذیری (نظم، کنترل، اطاعت و هم‌نواپی) تأکید می‌شود (۹).

همچنین طرفداران این رویکرد معتقدند که مدرسه باید طوری به دانش‌آموزان آموزش دهد که با از خود گذشتگی و خیرخواهی به کمک دیگران و حل مشکلات آنان بپردازند. اگر مدرسه‌ای نتواند چنین احساس و ادراکی را در دانش‌آموزان ایجاد کند، کار آن مدرسه و در نتیجه تعلیم و تربیت آن بی‌فایده است. احساس عضویت و تعلق به جامعه و کوشش و تلاش برای اصلاح آن، از ارکان اهداف آموزش و پرورش است. مدرسه باید طوری آموزش دهد که ارزش‌های مورد احترام جامعه به دانش‌آموزان شناسانده شوند و آن چنان آنها را تمرین دهد که نسبت به این ارزش‌ها، با احترام خاص برخورد کنند و برای آنها قداست قائل شوند (۱۰).

**ب) مارکسیسم:** دیدگاه مارکسیستی، که در ادبیات رشته

### ۳- نظریه‌های ابعادی: تعدادی از نظریه‌پردازان حوزه

برنامه درسی، ابعاد و سطوح مختلف برنامه درسی پنهان را مورد توجه قرار داده‌اند. هنگامی که صحبت از برنامه درسی «پنهان» می‌شود، باید ابتدا مشخص نماییم که این برنامه از دید چه کسی پنهان است؟ آیا نظام آموزشی از آنچه قرار است اجرا شود اطلاع دارد و آن را از حوزه آگاهی فراگیرندگان و والدین دور نگاه می‌دارد؟ یا اینکه بالعکس، فراگیرندگان در طی حضور خود در محیط آموزشی به خلق یک برنامه درسی برای خود می‌پردازند و این برنامه از نظام آموزشی پنهان است؟ با مروری بر تاریخچه نسبتاً کوتاه کاربرد این مفهوم در ادبیات رشته برنامه درسی در می‌یابیم که اندیشمندان این حوزه آن را در معانی متفاوتی به کار برده‌اند و شاید به همین دلیل است که امروزه نوعی آشفتگی و عدم یقین نسبت به ماهیت این پدیده وجود دارد.

مهرمحمدی، با ارائه یک ماتریس ۴ وجهی سعی کرده به نوعی این ابهام را برطرف نماید. این ماتریس دارای ۲ بعد (آگاهی نظام و آگاهی دانش‌آموز) و ۴ خانه است. هنگامی که سیستم برنامه‌ای را برای اجرا ابلاغ می‌کند و همه ذینفعان (معلم، برنامه ریز، فراگیرنده، ...) از آن اطلاع پیدا می‌کنند، صحبت از برنامه درسی صریح (Explicit curriculum) یا رسمی است. اما برخی اوقات نظام آموزشی هدفی را قصد کرده، سعی می‌کند آن را به نحوی غیر ملموس اعمال کند. برای مثال، نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند که صاحبان قدرت و ثروت با اتکا به ابزار و امکاناتی که در اختیار دارند می‌کوشند تا نسل جدید را در جهت حفظ منابع اجتماعی - اقتصادی خود به خدمت گیرند و ساختار و نظم اجتماعی را به گونه‌ای که جایگاه خودشان محفوظ بماند، بازتولید کنند. این گروه، از مدرسه و برنامه درسی به عنوان ابزار استفاده می‌کنند و به شیوه‌های بسیار ظریف، که البته در پس آن ایده‌هایی بسیار آشکار و خطرناک وجود دارد، سعی می‌کنند که روحیه اجتماعی را در دانش‌آموزان از بین ببرند، آنها را در برابر اوضاع اجتماعی بی‌تفاوت کنند و روحیه تمکین و تسلیم را در آنها تقویت نمایند (۱).

اسکندری، نیز معتقد است که برنامه درسی پنهان برنامه‌ای قصد شده است که اگرچه قصد می‌شود، اما بیان نمی‌شود، ولی آثار آن در نظام آموزشی مورد انتظار است و نتایج آن از سوی نظام

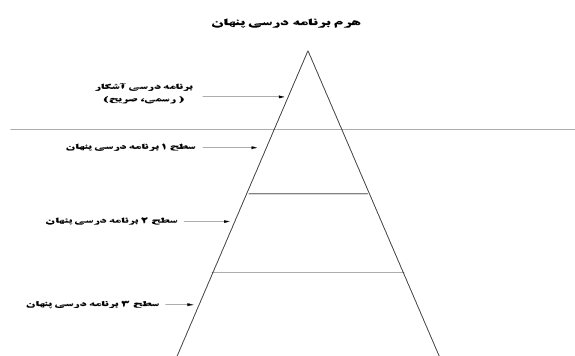
آموزش و پرورش به گونه‌ای سازماندهی شده است که بتواند در تولید دانش فنی - مدیریتی مورد نیاز جهت توسعه بازار، کنترل تولید و کار، خلق نیازهای مصنوعی بزرگ‌تر و افزایش وابستگی به مصرف تأثیرگذار باشد. برای مثال، هدف از سوادآموزی، ایجاد مهارت‌های اقتصادی و شکل‌دهی یک نظام مشترک از اعتقادات و ارزش‌ها در جهت کمک به خلق یک فرهنگ ملی است (۱۱).

### د) نظریه مقاومت: منتقدان رویکرد مارکسیستی یا

بازتولید بر این عقیده‌اند که این رویکرد، معلم و دانش‌آموز را صرفاً دریافت‌کنندگان ارزش و نوعی انسان‌های ساده‌لوح فرهنگی می‌پندارد که نقش منفعلی در نظام مدرسه ایفا می‌کنند. این نظریه بیش از حد بر ساز و کارهای سلطه تأکید دارد و در مقابل، امکان مقاومت و مخالفت از سوی انسان‌ها را نادیده می‌گیرد. پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که همه دانش‌آموزان، اسیر چنین برنامه درسی پنهانی نیستند، دانش‌آموزان اغلب برای کنترل محیط مدرسه خویش فعالانه دست به کنش می‌زنند و حداقل تعدادی از آنها آشکارا به طرد هنجارهای فرمانبرداری، احترام به صاحبان قدرت و نظایر آنها می‌پردازند (۱۳). منتقدان دیدگاه‌های مارکسیستی نیز اعتقاد دارند که این نظریه قادر به تبیین برنامه درسی پنهان در یک طرح منسجم و جامع نیست. به نظر آنان، برای شناخت عمیق برنامه درسی پنهان باید فرهنگ زنده مدارس را در ارتباط با فرهنگ کل جامعه مورد مطالعه قرار داد. آنها بر این باورند که مدارس صرفاً موسسات آموزشی تلقی نمی‌شوند که به هر طریقی که می‌خواهند شاگردان را به صورت منفعل شکل داده، برای جامعه نابرابر آماده سازند. آنان عقیده دارند که شاگردان با توجه به برنامه درسی پنهان دست به مقاومت ذهنی زده، بر اساس آن به تعبیر و تفسیر امور می‌پردازند و فرهنگ خاص خود را شکل می‌دهند. در واقع باید گفت که شاگردان از طریق برنامه درسی پنهان در مدارس مفاهیم کلیدی مرتبط با تجدید نظر در تفکر، تعبیر و تفسیر وقایع و پدیده‌ها، اکتساب قدرت، درک مفاهیم و ارزش‌ها، و خلق و انتقال مفاهیم نوین را می‌آموزند (۷). پس مدارس را نباید تنها مؤسسات بازتولید دانست، چرا که آنها دارای پتانسیل باز آفرینی و تحول اجتماعی هستند (۸).

بر روابط مدرس فراگیرنده، فعالیت‌های یادگیری استاندارد، موانع ساختاری درون مؤسسه هستند. تنها این بعد را برنامه درسی پنهان می‌نامد (۱۵).

در نهایت، اگر برنامه درسی را به مثابه یک کوه یخی تصور نماییم، می‌توانیم سطوح برنامه درسی پنهان را از لحاظ عمق پیچیدگی به شرح زیر تصور کنیم.



شکل ۱. سطوح برنامه درسی پنهان

در سطح ۱، نظام آموزشی نسبت به آنچه که قصد دستیابی بدان را دارد، آگاه است و البته سعی می‌کند تا برنامه‌های درسی و محیط آموزشی را به گونه‌ای سازماندهی کند که نتایج مدنظر خویش را به طور غیر مستقیم تحقق بخشد. شناخت این سطح از برنامه درسی پنهان نسبتاً آسان‌تر از سطوح دیگر است. زیرا می‌توان از طریق تحلیل دستورالعمل‌ها، سیاست‌ها، بخشنامه‌ها و یا تحلیل محتوای کتاب‌های درسی به این اهداف و نیات پی برد. در سطح ۲، نظام آموزشی از آنچه درون مدرسه می‌گذرد، بی‌اطلاع است. اما فراگیرندگان نسبت به آنچه که قصد فراگیری آن را دارند، آگاهند و برنامه درسی را که برایشان لذت بخش بوده است و نیاز آنی ایشان را برآورده می‌سازد، برای خود خلق می‌کنند. شناخت این سطح از برنامه درسی پنهان نسبت به سطح قبلی مشکل‌تر و پیچیده‌تر است. زیرا مستلزم ورود به دنیای فراگیرندگان و آگاهی از آنچه که بین آنها می‌گذرد است. در سطح ۳، نه نظام آموزشی و نه فراگیرندگان نسبت به آنچه که روی می‌دهد آگاهی ندارند. در این حالت نحوه سازماندهی برنامه درسی و اجرای آن در محیط آموزشی سبب

خواسته می‌شود. این برنامه را برنامه درسی ضمنی می‌خوانند (۱۱). از دید برخی متخصصان، برنامه درسی پنهان را می‌توان شامل اهداف و اموری دانست که دانش‌آموزان در مدرسه دنبال می‌کنند، ولی معلمان و مسؤولان مدرسه آنها را مشاهده نمی‌کنند. در این حالت، نظام آموزشی نسبت به آنچه که در مدرسه می‌گذرد، ناآگاه است و در حقیقت، برنامه درسی دانش‌آموزان از دید نظام آموزشی پنهان است (۸).

سیلور (۱۴) نیز برنامه درسی پنهان را شامل راهبردهایی می‌داند که دانش‌آموزان برای عبور موفقیت‌آمیز از موانع برنامه درسی رسمی یا طرح‌ریزی شده به کار می‌گیرند.

احمدی، نیز در همین رابطه از مفهومی به نام «مدرسه نامرئی» یاد می‌کند که می‌توان آن را معادل با همین برداشت از برنامه درسی پنهان دانست. به عقیده وی، مدرسه نامرئی در درون مدرسه رسمی قرار دارد. در این مدرسه، تعلیم و تربیت جریان دارد و صورت می‌پذیرد، اما دارای ویژگی‌های آشکار و بارزی نیست که بتوان آن را به سادگی تشخیص داد. در حقیقت در مدرسه نامرئی، فرزندان یک کشور از طریق ارتباط با یکدیگر اطلاعات را دریافت می‌کنند و در جریان تعلیم و تربیت خاصی که به طور معمول، برنامه ریزی شده است و از پیش تعیین شده نیست، قرار می‌گیرند. این بعد را نیز برنامه درسی ضمنی نام می‌نهد (۱۶).

مهرمحمدی عمق پنهان بودن برنامه درسی را زمانی می‌داند که این برنامه چه از سوی معلم یا نظام آموزشی و چه از سوی فراگیرندگان، کاملاً قصد نشده، ناآگاهانه اجرا می‌شود. تجارب حاصل از این چارچوب که بدون آگاهی طراحان، معلمان و دانش‌آموزان به دست می‌آیند، دارای آثار مثبت و منفی متفاوتی بر روی دانش‌آموزان است و عدم توجه به آثار منفی آنها می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار مشکل نماید. این برنامه در مدرسه آموزش داده می‌شود و از تجارب داخل کلاس‌ها، کتاب‌خانه‌ها، جشن‌ها و محیط اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد (۱).

تاون سند، نیز معتقد است که برخی از مؤلفه‌های محیط آموزشی منجر به ایجاد برنامه درسی پنهانی می‌شود که مدرسان به طور ناخواسته آن را آموزش می‌دهند و فراگیرندگان ناآگاهانه آن را فرا می‌گیرند. این مؤلفه‌ها شامل ساختار اجتماعی کلاس درس، نحوه اعمال اختیار توسط مدرسان، قوانین حاکم

افراد، واگذار کردن فعالیت‌ها، سهیم کردن افراد، نقش دادن به نظرات آنان، درگیر ساختن و سپردن مسؤولیت‌های متعدد به دانش‌آموزان، رفتارهای رقابتی، تعامل‌های گروهی و نظایر آن، منعکس کننده جو حاکم بر مدرسه هستند (۱۲).

## شکل ۲. عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان

عامل	مصادیق
محیط شناختی	- کتاب‌های درسی - روش‌های تدریس - شیوه ارزشیابی
محیط اجتماعی	- برنامه زمانبندی دروس - روابط معلم- دانش‌آموز - روابط معلمان و کارکنان با یکدیگر - روابط کادر اداری با دانش‌آموزان - روابط دانش‌آموزان با یکدیگر
محیط فیزیکی	- معماری محیط - چیدمان صندلی‌ها - قوانین و مقررات
محیط دیوان سالارانه	- نحوه اعمال اقتدار و اختیار

### ج) محیط فیزیکی:

سبک ساختمان مدرسه و نوع چیدمان کلاس درس نیز می‌تواند حاوی پیام‌های ضمنی باشد. صاحب‌نظران علم ارتباطات معتقدند که آموزش‌های غیر کلامی و غیر بیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیرندگان نقش دارند. مراکز آموزشی و عناصر تشکیل دهنده آنها نظیر رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. یک مدرسه زیبا و سرسبز، نشاط و شادابی به ارمغان آورده، یادگیری را آسان می‌کند و بالعکس، مراکز آموزشی تنگ و کوچک با کلاس‌های کم نور، تخته فرسوده و صندلی‌های شکسته، رغبت به درس و بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرد (۱۸).

**د) محیط دیوان سالاری:** دیوان سالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن، عاملی مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به شمار می‌روند. این عوامل عبارتند از:  
- نظام طبقه‌بندی مدرسه: کلاس‌های درس، گروه‌بندی، شیوه‌های ارتقا

می‌گردد که پیامدهای یادگیری حاصل گردد که نه مورد نظر نظام آموزشی بوده است و نه فراگیرندگان با قصد و اختیار بدان دست یافته‌اند. شناخت این سطح از برنامه درسی پنهان بسیار سخت و مستلزم کنکاش در ابعاد گوناگون نظام آموزشی و تعامل این ابعاد با یکدیگر است.

### ۴- نظریه‌های عاملی: مجموع این عوامل را می‌توان

در ۴ مقوله عمده مدنظر قرار داد: الف) محیط شناختی، ب) محیط اجتماعی، ج) محیط فیزیکی، د) محیط دیوان سالارانه.

#### الف) محیط شناختی:

حداد علوی (۱۸) معتقد است که یک نظام ارزشیابی نامناسب می‌تواند منجر به ایجاد نگرش‌های منفی، مانند آنچه که در زیر می‌آید، گردد.

- نمره، تنها معیار ارتقا و پیشرفت در مدرسه است.  
- تحصیل و کسب معلومات و اطلاعات، به منظور پس دادن آن به شکل امتحان است.  
- بهترین راه، حفظ کردن است.

اما برنامه زمان‌بندی دروس نیز می‌تواند نگرش‌هایی ویژه را در فراگیرندگان ایجاد و تقویت نماید. برای مثال، تخصیص مدت زمان بیشتری از برنامه هفتگی به درس ریاضی و تخصیص زمان بسیار محدود به انشای حاوی این پیام ضمنی است که مهارت‌های نگارش در مقایسه با توانایی‌هایی حسابی و ریاضی از جایگاه و شأن نازل‌تری برخوردارند.

#### ب) محیط اجتماعی:

منظور از محیط اجتماعی، روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و آن دسته از کنش‌های متقابل است که دانش‌آموزان به طور مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند. نحوه کنش‌های متقابل، مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در شکل‌گیری یادگیری‌های قصد نشده است (۱).

محیط اجتماعی مدرسه ترکیبی از هنجارها، انتظارات و عقاید مشخص کننده سیستم اجتماعی مدرسه است که به وسیله اعضای مدرسه ادراک می‌شود.

محیط اجتماعی یا جو یک نهاد آموزشی بیان‌کننده نوع روابط افراد با یکدیگر است. جو یک مدرسه می‌تواند بر اساس وفاداری و همدلی سازماندهی شود یا افراد را در دو سوی یک دیوار بلند از ناامنی و بی‌اعتمادی قرار دهد. میزان مشارکت



مهرمحمدی (۱) موارد زیر را از جمله مهمترین پیامدهای منفی برنامه درسی پنهان می‌داند:

- ارزش‌گذاری ترجیحی برای مواد و موضوعات درسی مختلف به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی اشغال می‌کنند.

- ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت  
- ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش‌های به کار گرفته شده تدریس  
- ناسازگاری و انزوا طلبی اجتماعی دانش‌آموزان  
- بی‌علاقگی، عدم انعطاف و محروم شدن از تجارب متعدد  
- وابستگی فکری به معلم و مدرسه  
- کاهش عزت نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی‌های مدرسه

- پذیرش اقتدار برنامه‌های درسی رسمی و سرکوب شدن تجارب معلمان و شأن اجتماعی دانش‌آموزان  
- اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر  
- عدم تمایل به همکاری  
- کاهش تلاش، توانایی، اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان  
- اطاعت و انقیاد (۱).

**۶- نظریه‌های سطح محور:** در ادبیات رشته برنامه درسی، برنامه درسی پنهان در دو سطح مورد توجه نظریه‌پردازان قرار گرفته است:

**الف) سطح کلان:** در این سطح نظریه‌های اجتماعی، برنامه درسی پنهان را اغلب بر پایه آثار زیان‌آور ایده‌ها، نظریه‌ها و فلسفه‌های آموزشی و تربیتی لیبرال و همچنین با تأکید بر فرایند مدرسه رفتن به منزله مکانیزم اجبارگرایی جامعه توصیف می‌کنند (۱۲). نظریه‌های کلان‌نگر مربوط به برنامه درسی پنهان سعی دارند تا این برنامه را بر اساس ارتباط نظام آموزشی با نظام‌های اقتصادی و سیاسی جامعه تبیین نمایند. برای مثال، نظریه پردازان مارکسیستی به نقد روش‌هایی پرداختند که نظام آموزشی از طریق آنها به تداوم کاپیتالیسم و نظام حاکم کمک نموده، بازتولید نابرابری‌های طبقاتی، نژادی و جنسیتی را تداوم می‌بخشند. در این دیدگاه، فرایند جامعه‌پذیری بر مبنای بازتولید

- روش‌های ارزیابی: آزمون‌ها، نمره‌گذاری، پاداش‌های پیشرفت تحصیلی

- قوانین انضباطی: آزادی حرکت دانش‌آموزان، حضور و غیاب

- محدودیت‌ها و روش‌های تنبیه: سرزنش کردن، تمسخر کردن، تعلیق، اخراج، جریمه (۱۵).

در بیشتر مؤسسات آموزشی، تصمیم‌گیری‌ها به نوبت هر اداری مؤسسه، یعنی مدیران، رؤسا و معاونان می‌رسد و این وضعیت خط اقتدار و کنترل جامعه‌ای مانند مدرسه یا دانشگاه را به فراگیرندگان می‌آموزد. بسیاری از جامعه‌شناسان ساختار بوروکراتیک مدرسه را به عنوان یک عامل اصلی در اجتماعی شدن فراگیرندگان تلقی می‌کنند (۱۸).

**۵- نظریه‌های پیامدی:** برخی از پژوهش‌ها، به بررسی پیامدهای برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. البته نوع نگرش ما نسبت به مثبت یا منفی بودن ماهیت برنامه درسی، بر تبیین پیامدهایی که از آن انتظار داریم تأثیر می‌گذارد. برای مثال، کارکرد گرایان، که نگرشی مثبت نسبت به برنامه درسی پنهان دارند و آن را ابزاری برای جامعه‌پذیر نمودن دانش‌آموزان می‌دانند، معتقدند که برنامه درسی پنهان می‌تواند پیامدهای زیر را به همراه داشته باشد. عادت بهداستی، تفریحات سالم، علائق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبایی‌شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه‌شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، احترام به قوانین، مقررات، ارزش‌ها و هنجارهای مورد قبول جامعه، بزرگداشت خانواده، آزادمنشی، رعایت حقوق خود و دیگران، خودشکوفایی، میهن‌پرستی، پایبندی به سنت‌ها، آداب و رسوم قومی، ارج‌گذاری، قضاوت اقتصادی، ادراک اجتماعی، شهروند جهانی بودن، ایمان به مردم‌سالاری (۱۰).

از جمله پیامدهای دیگر مثبت برنامه درسی پنهان می‌توان به کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس درس، اظهار علاقه به مواد درسی، جامعه‌پذیری سیاسی و یادگیری ارزش‌ها و رسوم فرهنگی اشاره کرد (۱۸، ۱).

مروری بر ادبیات مربوط به برنامه درسی پنهان نشان می‌دهد که غالب صاحب‌نظران، بر پیامدهای منفی این برنامه تأکید نموده‌اند (۱).

فراگیرندگان شکل می‌گیرند و همچنین پیامد آنها، از مفهوم «برنامه درسی پنهان» بهره گرفته‌اند.

برنامه درسی پنهان استعاره‌ای مناسب برای توصیف ماهیت سایه‌وار، تصریح نشده و بی‌شکل فرایندهای ضمنی و درهم تنیده‌ای از تجارب آموزشی و تربیتی است که در نقطه مقابل آموزش‌های رسمی قرار می‌گیرد و خود را در تعاملات تربیتی آشکار می‌سازد. به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت دارد که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده است و فراگیران به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، تجربه می‌کنند. تجربه‌های یادگیری که بدین‌وسیله حاصل می‌شود، عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از ارزش‌ها و انتظارات تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت، مربوط دانسته شده است.

اگر بخواهیم نگاهی به تاریخچه تعاریف مطرح شده در ارتباط با برنامه درسی پنهان داشته باشیم، شاید با صدها تعریف مختلف و گاهی متضاد روبه‌رو شویم. با مروری بر تعاریف، دسته‌بندی‌ها و یافته‌های تحقیقاتی گوناگون، مهمترین ویژگی‌های برنامه درسی پنهان را به شرح زیر استخراج نموده‌اند:

- اکثر تعاریف برنامه درسی پنهان بر یادگیری‌های قصد نشده و غیر آکادمیکی که جزو اهداف و برنامه‌های درسی آشکار نظام آموزشی نیستند، تأکید دارند.

- یادگیری‌های پنهان غالباً در حیطه ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها، تمایلات، عواطف، و مهارت‌های اجتماعی هستند.

- اگرچه محیط شناختی مانند دروس و موضوعات مختلف درسی و محیط فیزیکی مدرسه دارای پیامدهای قصد نشده هستند؛ لیکن این یادگیری‌ها اغلب متأثر از محیط اجتماعی حاکم بر مدرسه به ویژه روابط و مناسبات میان دانش‌آموزان و بین دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه و کلاس درس هستند. محیط اجتماعی مهمترین جنبه از جو مدرسه و دارای بیشترین و مؤثرترین یادگیری‌های پنهان برای دانش‌آموزان است.

- عمق پنهان بودن یادگیری‌های قصد نشده به زمانی مربوط می‌شود که دانش‌آموز، معلم، برنامه ریز و سایر دست‌اندرکاران نظام آموزشی از آن ناآگاه باشند. بدیهی است برای کسانی که این برنامه را کشف نموده، نسبت به آن شناخت دقیق پیدا می‌کنند، آن بخش از برنامه آشکار شده و دیگر برنامه

روابط، پیامدها و ساختارهای اعتقادی و ایدئولوژیکی طبقاتی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. این گروه معتقدند که در شکل، محتوا، سازماندهی کلاس درس و ارزشیابی دانش‌آموزان نوعی سیستم پیامی نهفته است که دانش‌آموزان را برای اتخاذ صفاتی چون سر وقت بودن، مطیع بودن، نظافت و همنوایی شرطی می‌سازد (۱۱). نظریه پردازان انتقادی و مقاومت نیز آموزش و پرورش را اساساً یک عمل سیاسی می‌دانند که نقشی کلیدی در بازتولید 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 می‌کنند. پس در دیدگاه کلان نگر، برنامه درسی پنهان، ماهیتی عمومی و هدفمند داشته، در خدمت خواسته‌های نهادهای قدرتمندتر و گروه‌های اجتماعی مسلط است (۱۸).

**ب) سطح خرد:** در این سطح برنامه درسی پنهان بر حسب تمایز میان آنچه می‌خواهند اتفاق بیافتد و آنچه واقعاً معلمان و آموزش دهندگان در محیط آموزشی انجام می‌دهند و تجربه می‌کنند، تبیین می‌شود. برای مثال، کارکردگرایان معتقدند که ارزش‌ها، گرایش‌ها و انتظارات اجتماعی و رفتاری در مدرسه وجود دارند که می‌توانند برای دانش‌آموزان پاداش بخش باشند و یادگیری امور مرتبط با این موارد، یکی از ویژگی‌های برنامه درسی پنهان است (۱۱). برخی صاحب‌نظران معتقدند که این نگرش فاقد خاستگاه نظری در تبیین روابط مدرسه و نظام کل جامعه است (۷).

### بحث و نتیجه‌گیری

نظام آموزش و پرورش هر جامعه از انتقال آشکار و پنهان هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیرندگان فارغ نیست. در نظام آموزشی، فراگیرندگان طی دوره‌های طولانی که تأثیرپذیرترین دوره‌های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می‌کنند که به شکل غیر مستقیم یا غیر آگاهانه، شکل دهنده فرهنگ و ارزش‌های مورد پذیرش آنان است. اثر بخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در



بدون برنامه خارج از مدرسه را نمی‌توان برنامه درسی پنهان نامید، جز این که با یادگیری‌های غیر عمدی همراه باشد. به رغم آنچه که گفته شد، به نظر می‌رسد که کسب شناخت مناسب نسبت به مفهوم «برنامه درسی پنهان» مستلزم پاسخ‌گویی به چند سؤال زیر است.

- ماهیت برنامه درسی پنهان چیست؟

- چه مفاهیم و واژگان دیگری برای توصیف این پدیده مورد استفاده قرار گرفته‌اند؟

- برنامه درسی پنهان، از دید چه کسی پنهان است، آیا نظام آموزشی از آن بی‌اطلاع است؟ یا بالعکس، نظام آموزشی نسبت به آن آگاه است و آن را از فراگیران پنهان می‌دارد؟

- برنامه درسی پنهان دارای ماهیت مثبت است یا منفی؟

- برنامه درسی پنهان در سطح خرد (مانند کلاس درس و

مدرسه) مطرح است یا در سطح کلان نظام آموزشی؟

- پیامدهای برنامه درسی پنهان چیستند؟

در مقاله حاضر، با محور قراردادن این سؤالات، دیدگاه‌های مطرح شده در مورد برنامه درسی پنهان در شش محور نظریه‌ای دسته‌بندی شدند تا بدین ترتیب گامی کوچک در جهت شناساندن این مفهوم ارزشمند حوزه برنامه درسی برداشته شود.

درسی پنهان تلقی نمی‌شود. به عبارت دیگر، پنهان بودن یادگیری‌های قصد نشده جنبه نسبی دارد نه مطلق.

- آثار برنامه درسی پنهان بر روی افراد مختلف متفاوت است. این آثار هم جنبه مثبت و هم جنبه منفی دارد، لیکن آثار منفی آن بیشتر و تأثیرات نامطلوب آن پایدارتر است.

- بر اساس دیدگاه نظریه‌پردازان معاصر، دانش‌آموزان در مقابل برنامه درسی پنهان نقش فعال دارند و می‌توانند از خود مقاومت نشان دهند. به عبارت دیگر آنها می‌توانند ضمن تعبیر و تفسیر امور و پدیده‌های مختلف، مفاهیم مناسب را بیاموزند و حتی در بعضی از پدیده‌ها و وقایع تغییراتی را بوجود آورده و فرهنگ خاص خود را شکل دهند. به زعم اکثر صاحب‌نظران، این برنامه در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار مؤثرتر، آموخته‌های آن پایدارتر و از گستردگی فراگیرتری برخوردار است.

- یادگیری‌های ناشی از برنامه درسی پنهان با یادگیری‌های ناشی از روش‌های آموزشی غیر مستقیم و غیر رسمی، که با اهداف آگاهانه و از پیش تعیین شده صورت می‌گیرند، متفاوتند. - پیامدها و نتایجی را که از ناحیه قرار گرفتن دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی و برنامه درسی آشکار مدرسه حاصل می‌شود، برنامه درسی پنهان می‌نامند، لذا هر یادگیری اتفاقی و

## References

1. Mehrmohamadi M. Curriculum theories, approaches and perspectives. Mashhad, Iran: Behnashr Publications; 2012. [In Persian].
2. Beauchamp GA. Curriculum theory: meaning, development, and use. Curriculum Theory 1982; 21(1): 23-7.
3. Allport G. The nature of prejudice. Boston, MA: Addison-Wesley Publishing Company; 1979.
4. Longstreet WS, Shane HG. Curriculum for a new millennium. Boston, MA: Allyn and Bacon; 1993.
5. Abbasi A. Provincial conference hidden curriculum. Isfahan, Iran: Neveshteh Publications; 2007. [In Persian].
6. John P. Miller. Education and soul into a spiritual curriculum. New York, NY: State University of New York Press; 2001.
7. Saeedi Rezvani M. Expert Roundtable "recognition and application of the concept of hidden curriculum. The 2<sup>nd</sup> Monthly Meeting of Curriculum Studies Association, Tehran, Iran. 2007. [In Persian].
8. Hendry LB, Welsh J. Aspects of the hidden curriculum: Teachers' and pupils' perceptions in physical education. International Review for the Sociology of Sport 1981; 16(4): 27-42.
9. Davanlo M. Hidden curriculum. Sari, Iran: Sheflin Publications; 2008. [In Persian].
10. Margolis N. Everything connected to everything else. Performance Improvement 2001; 40(2): 5-7 .
11. Eskandari H. Roundtable professional recognition and application of the concept of hidden curriculum, Curriculum Studies Iranian Association's second monthly meeting. Tehran, Iran; 2007; [In Persian].
12. Ahanjideh S. Sociology of education. Shahrkord, Iran: Ahanjideh Publications; 2006. [In Persian].
13. Sharepour M. Sociology of education. Tehran, Iran: Samt Publications; 2007. [In Persian].
14. Gallon JG, Alexander WM, Lewis AJ. Curriculum planning for better teaching and learning. Trans. Khoyneshad GH. Mashhad, Iran: Behnashr Publications; 1999. [In Persian].
15. Townsend BK. Is there a hidden curriculum in higher education doctoral programs? [Online]. [cited 1995 Nov]; Available from: URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED460663>

16. Ahmadi A. School invisible. Tehran, Iran: Madreseh Publications; 2006. [In Persian.]
17. Talebzadeh Nobarian M. Special topics curriculum. Tehran, Iran: Aeizh Publications; 2003. [In Persian.]
18. Haddad Alavi R, Abdullah A, Ahmadi OA. Hidden curriculum: research on implicit learning school. Case: scientific spirit. Journal of Education 2007; 23(2): 33-66. [In Persian].

## The Impact of Hidden Curriculum in Education and Higher Education

Minoo Seyed Taherodini<sup>1</sup>

### Review Article

#### Abstract

**Aim and Background:** Brief review of the literature and studies in the educational curriculum shows that curriculum is classified in three categories: explicit curriculum, training curriculum and hidden curriculum. These three categories, shaped the scope of the new curriculum as a specialist area in the world. Hidden curriculum refers to the set of learning that was gained in the context of educational culture (universities and higher education institutions and schools) without awareness of faculty members and students. Affected factors to form hidden curriculum include: school social, physical and organizational structure, the interaction between teachers and students. In this article we have tried to provide a framework for better understanding of the hidden curriculum considering the following questions: What is the nature of the hidden curriculum? What is the function of this program? Who actors in the field of education do not see it? What factors contribute to the development of this program? What are the consequences of this program? and what is the impact of this program.

**Keywords:** Curriculum, Hidden curriculum, Hidden curriculum factors

**Citation:** Seyed Taherodini M. **The Impact of Hidden Curriculum in Education and Higher Education.** WJEM 2015; 1(1): 66-76.

Received date: 16.01.2016

Accept date: 17.03.2016

1- Islamic Azad University, Eslam Shahr Branch, The Club of Young Researchers and Elite, Eslam Shahr, Iran  
**Corresponding Author:** Minoo Seyed Taheredini, Email: minoo.taheredini@yahoo.com