



سال پنجم / زمستان ۱۳۹۴

برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی: مقاومت همراه با تابعیت

• ابوتراب طالبی^۱
• حسین شریفی فدیحی^۲

چکیده

هدف این مقاله بررسی جایگاه برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی است. در این راستا ابتدا مبانی نظری و خاستگاه برنامه درسی پنهان و چگونگی شکل گرفتن آن مورد بحث قرار گرفته است. سپس جامعه مورد تحقیق معرفی و به‌طور خلاصه رویکرد و روش تحقیق کیفی پدیدارشناختی و چگونگی به کار بستن و اجرای عملی آن ارائه شده است. در بخش یافته‌ها جو اجتماعی مدارس و فضای کلی روانی-اجتماعی و ارتباطی حاکم بر آن‌ها و زندگی دانش‌آموزی بحث و بررسی شده است. یافته‌ها مؤید غلبه نوعی برنامه درسی پنهان است که آن را الگوی «مقاومت همراه با تابعیت» در زندگی دانش‌آموزی نامیده‌ایم. این الگو بر محور «جو اجتماعی» شکل می‌گیرد و در زمینه‌های متعدد در مقابل سیاست‌ها و برنامه‌های رسمی قرار می‌گیرد. الگوی برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی بیشتر در سبک زندگی و فضای اجتماعی نمود یافته و کمتر جنبه «اعتقادی» و «سیاسی» دارد.

واژگان کلیدی:

برنامه درسی پنهان، مقاومت، زندگی دانش‌آموزی، برنامه درسی رسمی

۱. دکترای جامعه‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس. دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی tatabebi@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد مطالعات فرهنگی دانشگاه علامه طباطبایی sharifi_hf@yahoo.com

طرح مسئله

روزبه‌روز ضرورت شنیدن و فهم درست صدای دانش‌آموزان آشکارتر می‌شود. بخش عمده این صداها تحت تأثیر عوامل رسمی و غیررسمی شکل می‌گیرند که در محیط‌های آموزشی وجود دارند. در این میان، درجه و شکلی از خواستن، تفسیر کردن و بازخوانی هم در آن‌ها وجود دارد، که از برنامه‌های رسمی فراتر می‌روند.

روزگاری نه‌چندان دور، چنین تصور می‌شد (و البته هنوز هم تا حدودی چنین است!) که آنچه مسئولان ارگان‌ها و نهادهای رسمی، بر اساس روال مرسوم و معمول در قالب برنامه‌هایی مدون، تهیه و برای اجرا به مسئولان و ادارات تابعه خود ابلاغ کنند به نتایجی منجر خواهد شد که موردنظر این مسئولان و برنامه‌ریزان است. اگر در عمل چنین نمی‌شد عمدتاً دلایل مختلفی برجسته می‌شد جز آنچه امروزه معمولاً تحت عنوان خواست دانش‌آموز و برنامه درسی پنهان خوانده می‌شود. این موضوع امروزه مورد توجه جدی محققین این حوزه به‌عنوان یک عامل و وضعیت بنیادی مؤثر، مورد توجه قرار گرفته است.

آنچه به نحوی بدیهی تلقی می‌شد و یا ابداً مورد توجه قرار نمی‌گرفت، تبدیل به یکی از مهم‌ترین موضوعاتی شده است که باید امروزه مورد بررسی و شناخت جدی واقع گردد؛ تا از این طریق بتوان عواملی را که در روند امور و اجرای برنامه‌ها به‌صورت ناآگاهانه و بدون قصد اختلال ایجاد می‌کنند، از میان برداشت و به نتایجی پیش‌بینی شده دست پیدا کرد. پرسش این است که: «به‌راستی چرا بین آنچه در برنامه‌های آموزشی کتاب‌های درسی قصد کرده‌ایم و آنچه دانش‌آموزان در رفتار خود کسب کرده‌اند، نه‌تنها فاصله‌ای وسیع، بلکه بعضاً تعارضی عمیق وجود دارد؟» (کریمی، ۱۳۸۱: ۱۴). به نظر می‌رسد «یکی از مشکلات اساسی اینکه که ما نتوانسته‌ایم هدف‌ها، اصول و خط‌مشی‌ها را به عرصه عملیات و فعالیت‌های قابل‌اجرا تبدیل کنیم، این است که در واقع ارتباط نظام‌یافته و معنی‌داری بین آموزش و پرورش «مکتوب» و آموزش و پرورش «معمول» و یا آموزش و پرورش «آرمانی و خیالی» با آموزش و پرورش «واقعی و عملی» وجود ندارد» (کریمی، ۱۳۸۱: ۱۴).

درک درست این مسئله - شکاف بین زندگی دانش‌آموزی و برنامه‌های رسمی - صرفاً با نظریات کلی ممکن نیست؛ بدون بررسی میدانی و تجربی ممکن است از درک واقعیت تا حد زیادی محروم شویم و نتوانیم وضعیت خود را آن‌گونه که شایسته است بفهمیم و سیاست‌های مناسب و لازم را اتخاذ کنیم.

دانش‌آموزان به عنوان محصولات یا تربیت‌یافتگان نظام اسلامی به نظر می‌رسد تطابق چندانی با معیارها و ملاک‌های اعلام‌شده ندارند. حال آنکه ظاهراً نهایت تلاش در گزینش معلمان و دیگر عوامل و اجزای برنامه‌ها برای رسیدن به اهداف اعلام‌شده انجام گرفته است. «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 دیگر دانش‌آموزان را موجوداتی منفعل - که پیام‌های دینی - اخلاقی را بدون هیچ‌گونه تعبیر و تفسیر بپذیرند - نخواهد دانست و تا زمان آشکارسازی برنامه‌های درسی پنهان، با وسواس خاص علمی از هیچ کوششی به‌منظور جلوگیری از پدیدآیی بار ارزشی ناخواسته و نامطلوب فروگذار نمی‌نماید» (سعیدی رضوانی و کیانی نژاد، ۱۳۸۰: ۲۱).

سؤالات بسیاری در این زمینه مطرح است، از جمله اینکه چرا چنین اتفاقی افتاده است؟ و چه عواملی موجب آن شده است؟ این‌ها از جمله سؤالاتی است که می‌توان پیرامون این مسئله طرح کرد و به دنبال پاسخ بود. یکی از پرسش‌های اصلی در این زمینه جایگاه برنامه درسی پنهان نظام آموزش متوسطه در زندگی دانش‌آموزی دانش‌آموزان است. به‌طور اخص در مورد جو اجتماعی پرسش این است که چگونه این امر تحت تأثیر برنامه‌های پنهان شکل می‌گیرد و به نوبه خود به آن‌ها شکل می‌دهد. در این مقاله سعی شده است تا جایگاه برنامه درسی پنهان مرتبط با جو اجتماعی مدرسه (هم به‌عنوان عامل و هم نتیجه آن) در زندگی دانش‌آموزی دانش‌آموزان دوره متوسطه در شهرستان رفسنجان مورد بررسی قرار گیرد. به نظر می‌رسد زندگی دانش‌آموزی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان رفسنجان نیز که مؤید فاصله بین اهداف قصد شده و جو اجتماعی مدرسه است که نشانه‌هایی از جنبه مقاومت داشته و کمتر نشان از بازتولید ارزش‌های غالب دارد.

مبانی نظری برنامه درسی پنهان

در دهه‌های اخیر با رشد رویکردهای کیفی و هرمنوتیکی در علوم انسانی و اجتماعی و ایجاد تشکیک در رویکردهای اثباتی، زمینه برای کشف برنامه درسی پنهان نیز بیشتر مهیا شده و جنبه‌های مغفول کم‌کم از حاشیه به متن می‌آیند.

پیش از این، مفاهیم نزدیک به برنامه پنهان، مطرح‌شده بودند ولی فرصتی برای حضور مؤثر در عرصه مباحث علمی و آکادمیک، پیدا نکرده بودند. گرچه «جکسون»^۱ (۱۹۶۸) برای نخستین بار واژه برنامه درسی پنهان را مطرح کرد، اما می‌توان سابقه این ایده را حداقل تا زمان کیلپاتریک^۲ (۱۹۲۵: ۱۰۲) دنبال کرد، کسی که تمایز میان یادگیری ابتدایی، انضمامی و التزامی را مطرح کرد. یادگیری‌های ابتدایی مربوط به یک فعالیت، یادگیری‌هایی‌اند که مستقیماً با آن فعالیت مرتبط هستند. یادگیری‌های انضمامی، فقره‌های آموخته شده‌ای هستند که به‌صورت غیرمستقیم با آن

1. P.W.Jackson
2. Kilpatrick

فعالیت مرتبط هستند. یادگیری‌های التزامی، طرز تلقی‌ها و ارزش‌های عامی هستند که مردم یاد می‌گیرند و می‌پذیرند. در اینجا یک فاصله بیش از چهل ساله میان کار کیلپاتریک و مطرح کردن واژه «برنامه درسی پنهان» توسط جکسون وجود دارد. ظاهراً در این دوره معدودی از نویسندگان ایده‌های مشابهی را مطرح کرده‌اند. اما کار جکسون را می‌توان نطفه و احیای شیوه‌ای از نگاه کردن به مدارس در نظر گرفت که از زمان کیلپاتریک از آن غفلت شده بود. به نظر می‌رسد اگر این فاصله را مصداقی از تغییر پارادایم عمومی در علوم اجتماعی یعنی تغییر علاقه پوزیتیویستی به همبستگی بین پدیده‌ها به علاقه به تأکید بر معنی هرمنوتیکی در نظر بگیریم؛ بهتر تبیین می‌شود. تنها در نوع اخیر زمینه فکری است که تحقیق درباره برنامه درسی پنهان، رشد و پیشرفت می‌کند» (گوردون^۱، ۱۳۷۸: ۹۸). دیویی^۲ هم دریافته بود که دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی، تجارب بسیار ارزنده‌ای را پشت سر می‌گذارند که اغلب آن‌ها در برنامه‌های درسی طرح‌ریزی شده نیامده‌اند. در حقیقت او بین برنامه‌های درسی طرح‌ریزی شده و برنامه‌های درسی تجربه‌شده، تفاوت‌های قابل توجهی را دیده بود، او به‌درستی به این نکته اشاره کرد که نظام‌های آموزشی تمایلات و عادات زیادی را شکل می‌دهند که جزئیات آن‌ها در اغلب برنامه‌های مدون مشخص نشده است. وی در این زمینه می‌گوید:

«شاید بزرگ‌ترین سفسطه تربیتی این تصور باشد که یک فرد، منحصرأ موارد ویژه‌ای را که مشغول مطالعه آن است فرا می‌گیرد، یادگیری متوازی، از طریق تشکیل گرایش‌های دیرپا، خواستن‌ها و نخواستن‌ها، غالباً مهم‌تر از املای کلمات یا درس جغرافیا و تاریخی است که یاد گرفته می‌شود و همین گرایش‌ها است که به‌طور بنیادی در آینده فرد مؤثر است» (سیلور^۳، الکساندر^۴ و لوئیس^۵؛ ۱۳۷۱: ۶۶).

یادگیری متوازی که دیویی ذکر می‌کند همان یادگیری پنهان است. همان که کیلپاتریک یادگیری التزامی نامیده است.

«فیلیپ جکسون^۶ در سال ۱۹۶۸ اصطلاح برنامه پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس» به کار گرفت. جکسون مشاهده کرد که ویژگی‌های زندگی کلاسی از روابط اجتماعی مدرسه تفکیک‌ناپذیر است. او در خلال مشاهداتش دریافت که در کلاس، ارزش‌ها، خلق‌وخوها و انتظارات فردی و اجتماعی خاصی وجود دارند که با پاداش همراه هستند. او مشاهده کرد که یادگیری این

-
1. Gordon
 2. Dewey
 3. Saylor, John Galen
 4. Alexander, William Marvin
 5. Lewis, Arthur J
 6. Philip Jackson

خطمشی‌های مورد انتظار جزئی از برنامه پنهان هستند.» (اسکندری، ۱۳۸۳: ۱۲۷).

از این زمان به بعد بود که بحث در میان نظریه‌پردازان برنامه درسی و دیگر صاحب‌نظران در مورد موضوعات کلاس و مدرسه از جهت نقشی که در اجتماعی کردن دارند و جنبه‌های به‌اصطلاح پنهان و در اصل با اهمیت آن، مورد توجه پژوهشگران و کنشگران این حوزه قرار گرفت.

از همین زاویه است که آسور^۱ و گوردون^۲ (۱۹۸۷) در مورد نحوه شکل‌گیری برنامه درسی پنهان معتقدند این نوع برنامه از زمانی مورد توجه محققان قرار گرفت که آن‌ها دریافتند مدارس بیش از ادعاهای خود به دانش‌آموزان می‌آموزند. این آموزش به صورت نظام دار و سازمان‌یافته انجام می‌گیرد. بررسی این نکته در جریان عمل، منجر به کشف برنامه درسی پنهان شد؛ آنچه در فراگیران اثری نافذ و پایدار دارد.

به دلیل وجود همین جنبه‌های نیرومند و با اهمیت اجتماعی و فرهنگی تدریس، و دیگر موضوعات و وقایع مربوط به مدرسه است که برنامه درسی پنهان مطرح شد. محققان در پرداختن به برنامه درسی پنهان خواه‌ناخواه وارد حوزه مسائل فرهنگی و جامعه‌شناسی می‌شوند. حتی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، مرزهای مرسوم این رشته‌ها را پشت سر می‌گذارند و از قلمروهای مذکور سر درمی‌آورند. به همین دلیل نیز چنین مطالعاتی با توسعه مطالعات بین‌رشته‌ای همراه شده است.

برنامه درسی پنهان همان‌گونه که اشاره شد از زوایای مختلف و توسط صاحب‌نظران متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته و هرکدام متناسب با دیدگاه و موقعیتشان معنایی یا بعدی از آن را بررسی کرده و تعریفی متناسب با رویکرد خود و آنچه موجب جلب توجه‌شان شده است، ارائه داده‌اند؛ گویا رسیدن به تعریفی به نسبت جامع‌و مانع و واحد کار دشواری بوده و یا مجال و موقعیت مناسبی برای آن به دست نیامده است. شاید هم چنین چیزی به لحاظ حفظ کارایی، عملی، شدنی و چندان ساده نباشد. حتی اگر به وقوع پیوندد شاید از پویایی و تحرک آن بکاهد و فرصت‌های مفیدی را جهت شناخت واقعیت از بین ببرد. امکان دارد به دلیل محدود کردن زیاد مفهوم به خاطر نیل به دقت، قادر به پوشش دادن بسیاری از واقعیت‌ها و یا بسیاری از جوانب آن نباشد و آن‌ها را از دایره تحقیق حذف نموده و همچنان مغفول و پنهان رهایشان کند.

به همین دلایل این مفهوم را با الفاظ و اصطلاحات متفاوتی نام‌گذاری کرده‌اند. از جمله: برنامه درسی قصد نشده یا پیش‌بینی نشده، نامرئی، نهان، نانوشته، جعبه سیاه آموزشی، نتایج حاشیه‌ای نظام آموزشی، پس مانده یا باقی‌مانده نظام آموزشی، نتایج غیر آکادمیک نظام آموزشی؛ در سطحی

1. Assor
2. Gordon

پایین تر - یعنی به لحاظ مفهومی کم‌اهمیت‌تر - «یادگیری متوازی» در زبان دیویی و از نظر کیلیپاتریک یادگیری التزامی.

«به‌طور خلاصه می‌توان تعاریف و ایده‌هایی را که پیرامون مفهوم برنامه پنهان ارائه شده، این‌گونه بیان کرد که برنامه درسی پنهان سازه‌ای نظری برای: ایجاد تربیت اخلاقی (کولبرگ^۱)، انتقال ارزش‌ها و هنجارها (گولد، اپل^۲ و ژيرو^۳)، انتقال ارزش‌ها و انتظارات (آیزنر^۴)، انتقال قدرت، تمجید و ستایش و گروه اجتماعی (جکسون^۵)، انتقال ارتباطات اجتماعی (بولز و جینتیس^۶)، بیان کارکرد آموزشی اجتماعی (دربین^۷)، بیان ارتباط و تعامل معلم و شاگرد (والانس^۸)، و تأکید بر اهمیت محیط آموزشی (گلاترون^۹) است.» (اسکندری، ۱۳۸۳: ۵۷)

در مورد امکان تحدید و تدقیق مفهوم برنامه درسی پنهان، باید دانست به‌طور طبیعی هر پژوهشگری با توجه به عوامل مختلفی نظیر علاقه فردی، ضرورت زمانی و پژوهش‌های پیشین موضع خاصی را مشخص، و بر اساس آن، بررسی خود را انجام می‌دهد. اما جواز تعریف حدود برنامه درسی پنهان از سوی پژوهشگر به این معنا نیست که در ارائه تعریفی خاص از برنامه درسی پنهان موجب بی‌دقتی شود زیرا «این که برنامه درسی پنهان چگونه تعریف شود از این نظر مهم است که برنامه درسی پنهان، دانش‌آموزان را که مخاطبین نظام آموزشی هستند به طرق مختلف تحت تأثیر قرار می‌دهد. هر چیزی که در مدرسه آموخته شود چه به‌طور هدفمند و چه به‌طور قصد نشده، شخصیت و جهت‌گیری زندگی افراد را تحت تأثیر قرار خواهد داد» (سعیدی رضوانی و کیانی نژاد، ۱۳۸۰: ۱۵-۱۶). در همین راستا کینگ^{۱۰} به‌عنوان نتیجه‌گیری در مقاله خود با عنوان «مطالعه برنامه درسی پنهان» می‌گوید: «بنابراین به نظر می‌رسد مفهوم برنامه درسی پنهان، اشارت‌ها و پیامدهای 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 تأثیر می‌گذارد. بنابراین مشکل است تعمیم‌هایی درباره برنامه درسی پنهان ساخته و بیابیم و لذا این به عهده افراد در موقعیت‌های متنوع تربیتی است که تصمیم بگیرند کدام جهت‌گیری را در آن موقعیت‌های خاص باید پی بگیرند» (همان، ۱۶).

1. Kohlberg
2. Michael Apple
3. Henry Giroux
4. Eisner
5. Philip Jackson
6. Bowles and Gintis
7. Robert Dreeben
8. Vallance
9. Glatthorn
10. King

در پایان و قبل از جمع‌بندی لازم است به یک مفهوم دیگر در این زمینه که به لحاظ زمانی بعد از «برنامه درسی پنهان» شکل گرفته است و با آن نسبت‌ها و حتی گاه همپوشانی دارد نیز اشاره شود. این مفهوم «برنامه درسی پوچ یا عقیم» است که شامل موارد محذوف از برنامه درسی است. «به اعتقاد آیزنر^۱ مدارس به‌طور هم‌زمان مبادرت به تدریس سه برنامه درسی می‌کنند. این سه برنامه عبارت‌اند از: برنامه درسی صریح (رسمی)، برنامه درسی پنهان (ضمنی)، و بالاخره برنامه درسی پوچ» (مهرمحمدی، ۱۳۸۸: ۴۶۴)

«مفهوم برنامه‌ریزی درسی پوچ، دعوت آشکاری است به توجه دقیق و عمیق به موارد و موضوع‌های درسی یا فرایندهای ذهنی که در سایه‌گزینش و تصمیم‌برنامه‌ریز درسی از دستور کار نظام آموزشی حذف‌شده و لذا دانش‌آموزان از آموختن تجربه‌های مرتبط با آن‌ها محروم می‌مانند» (همان، ۴۶۹)

«می‌توان در حوزه برنامه درسی پوچ علاوه بر آثار سلبی آثار ایجابی از نوع ضمنی پنهان را نیز جستجو کرد. به دیگر سخن، دو حوزه یا قلمرو برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پنهان گهگاه می‌توانند بر یکدیگر منطبق شوند و برنامه درسی پوچ از خود کارکردهای برنامه درسی پنهان را نیز به نمایش گذارد. روی دیگر این سخن آن 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 معرف بعد دیگری در کاوش‌های مربوط به برنامه درسی پنهان به شمار می‌آید» (همان، ۴۷۱)

برای جمع‌بندی نهایی و استفاده از آنچه مناسب هدف این مقاله است می‌توان ویژگی‌های مشترکی را در تعاریف ذکر شده از برنامه درسی پنهان برشمرد، از جمله:

۱- این یادگیری‌ها بیشتر مربوط به حیطه ارزش‌ها و هنجارها و به‌طور کلی وجوه فرهنگی و اجتماعی می‌شود.

۲- معمولاً عنصر ناآگاهی و غیر تعمدی بودن از ویژگی‌های اساسی آن‌ها است (غالباً جنبه ناآگاهی غلبه دارد).

۳- معمولاً و یا عمدتاً پیش‌بینی نشده هستند و از قبل طراحی نشده‌اند.

۴- عموماً از طبیعت و موقعیت سازمان مدارس و روابط اجتماعی موجود در آن‌ها و فرهنگ حاکم ناشی می‌شوند. معمولاً نمی‌توان آن‌ها را مستقیماً به اراده فردی و فرد خاصی نسبت داد.

۵- تقریباً تمامی تعاریف به نحوی برنامه درسی پنهان را در مقابل برنامه درسی آشکار قرار داده‌اند، یعنی در آن‌ها همانند برنامه آشکار، نقشه‌ای برای رسیدن به هدف مشخص مطرح نیست و اهداف آن‌ها و طریق وصول به آن اهداف بعد از کشف برنامه پنهان توسط محققین بازخوانی و یا

مورد تفسیر و تعبیر واقع می‌شوند.

۶- این برنامه‌ها می‌توانند از بالا یا پایین باشند. به تعبیر فراستخواه (۱۳۸۹) از بالای هرم نظام‌های رسمی آموزشی یا از قاعده هرم به صورت مقابله با آن‌ها توسط دانش‌آموزان یعنی برنامه درسی مستور و معکوس. ما در این مقاله سعی می‌کنیم بر اساس موضوعات محوری شش‌گانه فوق‌برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دهیم.

عوامل مؤثر بر برنامه درسی پنهان

برنامه درسی پنهان تحت تأثیر و به‌واسطه عوامل مختلفی تحقق عملی پیدا می‌کند. در تحقیقات برنامه درسی پنهان از عوامل مؤثر مختلفی مانند ساختار کلی اقتصادی-اجتماعی، متغیرهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، شخصیتی و فناورانه، ساختار آموزشی، محیط فیزیکی، شناختی و اجتماعی، برنامه درسی رسمی و آشکار، فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی، روابط قدرت، روابط متقابل افراد درون مدرسه، مدیریت مدرسه، ارتباط والدین و مدرسه نام برده شده است. اینکه از میان این عوامل (کلان و احیاناً خارج از محیط مدرسه، یا جزئی و درون چارادیوار مدرسه) کدام‌ها مؤثرتر هستند، بستگی به رویکرد محقق و جامعه مورد تحقیق دارد. آنچه مسلم است برشمردن و بررسی همه آن‌ها در اینجا ممکن نیست اما می‌توانیم بحث خود را به جو اجتماعی به‌عنوان مهم‌ترین عامل محدود کنیم.

جو اجتماعی به‌عنوان عاملی اساسی

در این تحقیق با توجه به این واقعیت و با فرض اینکه عوامل ذکر نشده به نحوی با عامل ذکر شده ارتباط دارند و از این طریق تأثیر خود را اعمال می‌کنند، و نیز با توجه به مطالعات قبلی و اهمیتی که در پیشینه به جو اجتماعی داده شده است، مؤلفه «جو اجتماعی» به‌عنوان مؤلفه عمده تأثیرگذار برنامه درسی پنهان در سطح مدرسه بررسی شده است.

به نظر می‌رسد با استفاده از این سازه تأثیر و تأثرات عوامل گوناگون زندگی دانش‌آموزی و نتایج نهایی آن‌ها از بعد اثرات جانبی و عمدتاً قصد نشده در این زندگی شناخته می‌شوند و امکان قضاوت موردنظر و لازم به وجود می‌آید. قضاوتی که باید همواره در ضمن تحقق آن متوجه نقش‌آفرینی عوامل مختلف و خصوصاً انسان‌هایی باشیم که در حال ساختن و برساختن همه‌چیز هستند تا برای خود در این بازی و موقعیت‌های پیچیده جایگاه مناسبی تدارک ببینند.

از آنجاکه جو مدرسه را می‌توان حاصل تمام پدیده‌ها و عواملی دانست که در سطح مدرسه عمل می‌کنند یا به نحوی به آن مرتبطاند، بنابراین از این منظر می‌توان آن را مهم‌ترین متغیر یا مؤلفه

تأثیرگذار بر مدرسه و زندگی دانش‌آموزی قلمداد کرد. به همین دلیل گوردون «با تقسیم محیط مدرسه به محیط شناختی، فیزیکی و اجتماعی برنامه درسی پنهان، محیط اجتماعی را در مقایسه با برنامه درسی پنهان محیط شناختی و فیزیکی و برنامه درسی آشکار مهم‌تر و مؤثرتر می‌داند» (علیخانی و مهر محمدی، ۱۳۸۴: ۴۰) به بیانی دیگر گرچه محیط شناختی، مانند دروس و موضوعات مختلف درسی و محیط فیزیکی دارای پیامدهای قصد نشده هستند، لکن این یادگیری‌ها عمدتاً از محیط اجتماعی مدرسه‌اند. محیط اجتماعی مهم‌ترین جنبه از جو مدرسه است که بیشترین مؤثرترین پیامدهای پنهان را با خود دارد.

جو اجتماعی چیست و چگونه شکل می‌گیرد؟

در این تحقیق منظور از جو اجتماعی؛ الگوهای رفتاری حاکم بر انواع روابط افراد در درون مدرسه و نیز وابستگان آن‌ها در بیرون مدرسه است. جو اجتماعی علاوه بر تأثیرگذاری بر تمام عناصر و اجزا مدرسه و خصوصاً زندگی دانش‌آموزی، در ایجاد برنامه‌های درسی پنهان متفاوت در مدرسه نقش آفرینی می‌کند. این برنامه‌های پنهان شامل برنامه‌های پنهان عمومی و کلی ناشی از موقعیت - که یکی از مهم‌ترین این موقعیت‌ها جو اجتماعی است - و برنامه‌های پنهان دیگری که عوامل متفاوت مدرسه و خصوصاً دانش‌آموزان شکل می‌دهند، می‌شود؛ یعنی برنامه‌های درسی پنهانی که باید به‌طور تجربی و میدانی مورد شناسایی و بررسی قرار گیرند. با این توضیحات روشن است که جو اجتماعی علاوه بر تأثیرات آشکار و آگاهانه‌ای که بر زندگی دانش‌آموزی دارد به‌صورت قصد نشده و معمولاً غیرآگاهانه بدون انتساب به شخص خاصی در محیط مدرسه و کلاس نه‌تنها زندگی دانش‌آموزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه موجب برنامه‌های پنهان متفاوتی توسط دانش‌آموزان و دیگر عوامل مدرسه مانند کارکنان آن و معلمان می‌شود.

جو اجتماعی علاوه بر جنبه‌های آشکار جنبه‌های ناپیدایی هم دارد؛ یعنی در عین آشکاری، بعضی تبعات و عواملش در سطح مدرسه، تا حدودی ناشناخته‌اند، ضمن اینکه عوامل و تبعات کاملاً ناشناخته‌ای هم می‌تواند داشته باشد. به‌علاوه آنچه از آن‌ها شناخته شده است، از لحاظ نحوه تأثیرگذاری و ارتباط با دیگر عواملی که موقعیت‌هایی را به‌وجود می‌آورند و همچنین نتایجی که ببار خواهند آورد نیز می‌توانند ناشناخته ولی بسیار مؤثر باشند.

روش تحقیق

از آنجا که برنامه درسی پنهان، پدیده‌ای بیشتر کیفی، مکتوم و دور از دسترس و مشاهده معمولی است، در درجه اول بررسی آن، از طریق روش‌های کیفی و با بررسی‌های عمقی امکان‌پذیر

است. در این مطالعه، از میان روش‌های کیفی روش پدیدارشناختی مبتنی بر تجربه زیسته برگزیده شده است. در این روش اساس کار بر تقلیل پدیدارشناختی است که تأکید اصلی بر به کار بستن درست آن است.

در این تحقیق به‌طور خلاصه این گام‌ها برداشته می‌شود تا نوشته پدیدارشناسی شکل بگیرد:

- ۱- مواجهه با پدیده یا موارد غیر عادی و از سر گذراندن تجربه‌ای شوک آمیز یا مشاهده چنین تجربه‌ای با انعکاس احساسی قابل توجه.
- ۲- طرح جدی سؤال در مورد این پدیده یا تجربه زیسته.
- ۳- اندیشه و تأمل پدیدارشناسی با مفاهیم بیانگر به نحوی که ابعادی از آن روشن شود.
- ۴- توصیف وضعیت و معناداری آن
- ۵- تجزیه و تحلیل، تفسیر و کشف معنای واقعی‌تر واقعیت که در اینجا همان برنامه درسی پنهان است.

تکنیک‌های گردآوری داده‌ها: شامل تکنیک‌های مختلف مشاهده، مصاحبه، خاطره، یادداشت، نوشته‌های دانش‌آموزان و معلمان مبنای کار قرار گرفته است.

نوع نمونه‌گیری: نمونه‌گیری از نوع هدفمند و شامل چهارمدرسه‌ای است که میدان تحقیق هستند. انتخاب مدارس بر اساس شاخص‌های زیر بود:

- ۱- امکان دسترسی و انجام مطالعه عمیق
 - ۲- دارای ویژگی‌های به نسبت مشترک با اکثر مدارس شهرستان
 - ۳- مقایسه‌پذیری تجربه‌ها با سایر موارد انتخاب شده
- اعتبار و روایی پژوهش: «روایی در پژوهش کیفی به این پرسش مربوط می‌شود که آیا روش‌ها، رویکردها و فنون به واقع با یکدیگر مرتبط است و آنچه را می‌خواهید بیابید می‌سنجد یا نه.» (هومن، ۱۳۸۵: ۵۷) با وجود این، روش‌هایی برای اعتبار و روایی ارائه شده است، یکی سه سویه سازی است. «کارکرد اجتماع سه سویه، تعیین و آشکار سازی درک چیز مورد بررسی از جنبه‌های مختلف واقعیت تجربی است» (همان، ۷۶).

برای مثال در این تحقیق مشاهدات به‌وسیله مصاحبه و نوشته‌های دانش‌آموزان یا دیگر داده‌ها تکمیل و اصلاح می‌شوند و این روش‌های مختلف گردآوری داده‌ها از تفسیرهای یک طرفه جلوگیری می‌کنند و معنای واقعی‌تری را بوجود می‌آورند. ضمن اینکه سعی شده است کفایت مرجعی - یعنی اینکه نتایج و بینش ارائه شده حاصل پدیده‌های تجربی قابل مشاهده توسط دیگران باشد - و انسجام ساختاری - به هم پیوستگی شواهد و دلایل ارائه شده - که به اعمال درست موارد مذکور بستگی دارد عملاً تحقق پیدا کند و از این طریق تعمیم روانشناختی - ایجاد انگاره‌های قابل پیش بینی و مورد انتظار در خواننده - نیز حاصل گردد. اعتبار بخشی اجماعی با مراجعه به نظرات

معلمان با تجربه و نیز نظر نهایی اساتید محترم به دست آمده است. علاوه بر اینها در تقلیل پدیدار شناسی تأکید اصلی بر بکار بستن درست روش تقلیل است. طبق نظر گیورکی «نه ارجاع به مشارکت کنندگان (یا اعتبار پاسخگو) برای تأیید اعتبار یافته‌ها مورد قبول است و نه استفاده از داوران خارجی برای بازنگری تحلیل‌ها و نتایج تحقیق پدیدار شناختی. به نظر وی تقلیل تنها دلیلی است که با توجه به آن هیچ داور تجربی اضافی برای ارزیابی یافته‌های تحقیق مورد نیاز نیست.» (محمدپور، ۱۳۸۹: ۲۸۵)

در این پژوهش نیز به‌کارگیری درست روش تقلیل در درجه اول اهمیت قرار دارد.

جامعه مورد بررسی و محیط پژوهش

سابقه ایجاد شهرک مس سرچشمه به قبل از انقلاب بر می‌گردد. تقریباً از همان اوایل ایجاد شهرک، در آن مدرسه‌ای ابتدایی وجود داشته که به مدرسه آمریکایی مشهور بوده است. فعلاً ۸ تا مدرسه ابتدایی ۳ تا راهنمایی و ۳ تا دبیرستان دارد. دبیرستان‌های دولتی پسرانه و دخترانه از ۱۳۶۹ تأسیس شده‌اند. دبیرستان‌ها دارای ساختمان‌های یکسان نوساز، تاحدودی شیک، وسیع و نسبتاً بی‌کم و کاست می‌باشند و بعضی قسمت‌های آن‌ها تقریباً بلا استفاده است.

دبیرستان پسرانه که چند سال پیش تا ۳۵۰ نفر دانش‌آموز داشته، در زمان تحقیق (۱۳۸۹) شاگردانش به ۶۰ نفر کاهش یافته‌اند؛ دو تا کلاس اول جمعاً ۳۸ نفر و یک کلاس دوم ۲۲ نفری. این دبیرستان دولتی پسرانه شهید محمدی است.

مدرسه دخترانه دولتی سرچشمه به نام فضیلت وضعی بهتر دارد. ۱۲۲ تا شاگرد دارد با رشته‌های مختلف و پیش‌دانشگاهی نیم‌بندی هم دارد. گویا از همان اوایل با رونق‌تر بوده است. ۲۴ تا معلم در آن ساعت تدریس دارند.

دو مدرسه روستایی یکی در قاسم‌آباد (مدرسه امینیان) است که از روستاهای قدیمی رفسنجان و جدیداً متصل به شهر است. تأسیس مدرسه به سال ۱۳۵۴ بر می‌گردد. در قسمت جنوب شرقی این مجموعه یک سالن اجتماعات نسبتاً بزرگ با زیر زمین وجود دارد. یک قسمت مستقل هم، ساختمانی است در قسمت جنوب غربی آن که هنوز تابلوهای کتابخانه، آزمایشگاه و... را دارد اما حالتی نیمه متروکه دارد. در این مدرسه فقط ۳ کلاس اول با ۷۵ شاگرد وجود دارد که در ساختمانی جدا از این دو ساختمان مذکور، یعنی بخشی تازه‌ساز از این مجموعه در قسمت شمال آن، کلاس‌هایشان برگزار می‌شود. علاوه بر بچه‌های قاسم‌آباد و روستاهای اطراف آن و بیشتر نزدیک و حتی متصل به آن از مناطق کوهستانی هم (حدود ۴۰ کیلومتری) ۵ دانش‌آموز دارد که هر روز با سرویس و با هزینه آموزش و پرورش رفت و آمد می‌کنند.

روستای دیگر هرمزآباد است که حدود ۱۵ - ۱۴ کیلومتری شهر واقع شده، یک خیّر، این

مدرسه را در سال ۱۳۷۹ ساخته است. اسم خودش را هم روی مدرسه گذاشته است: دبیرستان پوررمضانی. مدرسه دولتی یا همان دبیرستان پوررمضانی ۶۳ دانش آموز در مقطع اول دبیرستان و ۲۰ کلاس سومی دارد.

در این روستاها شاید جدی تر و بیشتر از سرچشمه، برخی خانواده ها، فرزندان شان را به دبیرستان های دولتی یا غیر انتفاعی شهر می فرستند. در روستای هرمزآباد با آنکه زمین مدرسه بزرگ است، اما ساختمان کلاسی، کم دارد.

یافته های پژوهش

۱- جو اجتماعی

مقایسه مدارس شهر و روستا: بنابه گفته مسئول نمایندگی آموزش و پرورش شهرک سرچشمه (آقای ص)، بیشترین قبولی مدارس تیزهوشان و نمونه رفسنجان (نسبت به جمعیت) مربوط به سرچشمه است. براین اساس از ۹۰ نفر قبولی، حدود ۱۶ نفر از سرچشمه بوده اند. بچه ها تا وارد دبیرستان می شوند تعدادشان کاهش پیدا می کند؛ دلیل این امر ادامه تحصیل در هنرستان های اطراف خصوصاً هنرستان پاریز است. علاوه براین، افت جمعیت شهرک و به دلایلی دیگر افت جمعیت دانش آموزی در کل کشور هم موجب شده است تا دبیرستان ها تا این حد تخلیه شوند. در جواب این سؤال که چرا در دبیرستان دولتی شهید محمدی، سطح تحصیل والدین تا این حد پایین است - مثلاً در یک کلاس تنها یک دانش آموز، پدر و مادرش لیسانس است. در کلاس دیگر هم تنها پدر یکی از دانش آموزان، فوق دیپلم است - وی می گوید آنها که تحصیلات بالاتری دارند، بچه های شان را به مدارس شناخته شده و خوب کرمان، رفسنجان و دیگر شهرها می برند و به این مدرسه قانع نیستند.

با این وجود بچه های همین دبیرستان دولتی از نظر معدل و درس از مدارس شهر بهترند. بیشتر معلم ها هم با دبیرستان های رفسنجان مشترک هستند - معلم های شهرک سرچشمه در مدارس خاص رفسنجان هم تدریس دارند - از نظر وضع درسی، دبیرستان دولتی سرچشمه خیلی بهتر از دبیرستان های دو روستای حومه شهر این تحقیق است. دبیرستان دولتی دخترانه از پسرانه هم بهتر است. هر دو دبیرستان دولتی حتی از بسیاری از دبیرستان های رفسنجان هم وضع درسی بهتری دارند.

اینان معمولاً هم از ارتباطات و سرمایه اجتماعی بالاتری نسبت به روستاهای مذکور برخوردارند؛ هم تنوع قومی و فرهنگی قابل توجهی در شهرک وجود دارد؛ هم امکانات و رفت و آمدشان خصوصاً از روستاهای حومه رفسنجان خیلی بیشتر است. در مجموع به لحاظ درآمدی هم مخصوصاً کسانی که در استخدام مس هستند در تمام استان و حتی استانهای دیگر تقریباً بی نظیرند. گرچه باید

آلودگی کارخانه را تحمل کنند - یکی از بچه‌ها در این مورد نوشته است که ما خیلی سرفه می‌کنیم و بعضی وقت‌ها به خاطر شدت آلودگی گلویمان می‌گیرد.

در دو مدرسه روستایی خصوصاً دبیرستان پوررمضانی هرمزآباد، بچه‌ها خیلی کمتر از بچه‌های سرچشمه به درس اهمیت می‌دهند. مسائلی برای اجابت درخواست‌هایشان با گستردگی و تنوع مدارس سرچشمه مطرح نکرده‌اند. اغلب سعی کرده‌اند نوعی بیان واقعی از امور داشته باشند و حتی گاهی و در بعضی موارد همراه بیان واقعیت‌های ناپسند با امور رسمی همنوایی کرده‌اند. تنها بعضی از آن‌ها عیب و ایرادهایی را به‌طور مستقل مطرح کرده‌اند.

اما راجع به نماز جماعت مسائل مشابهی را در تمام مدارس این تحقیق مطرح کرده‌اند از جمله این که بعضی از بچه‌ها هنگام نماز، پنهان می‌شوند یا بی‌وضو نماز می‌خوانند. یکی بدون اسم از مدرسه امینیان قاسم‌آباد نوشته است: «برای علافی و وقت گذرانی، لات گری و چاقو زنی و دختربازی به مدرسه می‌آییم!» بعضی‌ها هم نوشته‌اند به اجبار می‌آییم. این اجبار و بی‌علاقگی به مدرسه را می‌توان به چشم دید در این دو مدرسه روستایی تحرک چندانی برای درس و پیشرفت از این طریق وجود ندارد. در این زمینه انگار ابدأ رقابتی هم وجود ندارد و نوعی رخوت و رکود حاکم است.

اکثر بچه‌های دو مدرسه روستایی، اعمال خلافی مانند استعمال ناس (ماده‌ای مخدر که از طریق افغانه رواج پیدا کرده است) و اعتیاد را مطرح کرده‌اند. اعتیاد و ناس را در سرچشمه هم، فقط بچه‌های پسرانه مطرح کرده‌اند؛ ولی نه به گستردگی این دو مدرسه روستایی. خصوصاً مورد ناس را خیلی کمتر مطرح کرده‌اند.

معاون مدرسه امینیان می‌گوید ما خیلی کم به این موارد برخورد کرده‌ایم. از وی می‌پرسم ممکن است خواسته باشند از طریق طرح این مسائل و موارد، به اهداف دیگری برسند. وی اظهار می‌دارد ممکن است! و تنها خودشان خبر دارند.

مشاور مدرسه پوررمضانی هرمزآباد، می‌گوید مسائل اعتیاد، افت تحصیلی و مشکلات جنسی در مدارس روستایی مشکل‌ساز شده است. افت تحصیلی به‌وضوح مشخص است. کلاس سوم دبیرستان پوررمضانی هرمزآباد، از این جهت نمونه خوبی است. این‌ها انگار ابدأ نسبتی با درس و مشق ندارند، ولی در زمینه‌های دیگری همچون ورزش، گاه درخشش‌هایی دارند.

شاگردان این روستا (هرمزآباد)، بعضی مسائل متفاوت با مدارس دیگر را مطرح کرده‌اند. مثلاً گفته‌اند که بچه‌ها به‌طور پنهانی سر کلاس بلوتوث بازی می‌کنند.

در مدرسه امینیان قاسم‌آباد، دو تا شاگرد افغانی هم هست که اظهار ناراحتی کرده‌اند که به ما توهین می‌شود و کسی توجه نمی‌کند که ما هم مسلمان هستیم. از نظر درسی این دو تا جزء خوب‌ها و درس‌خوان‌های کلاس هستند.

بچه‌های سرچشمه در زمینه آینده با روحیه‌تر هستند و اکثراً به فکر دانشگاه و آینده می‌باشند. حتی از مدرسه دخترانه یکی نوشته که کارهای جانبی را نباید به پیش دانشگاهی‌ها بدهند. ما وقت این کارها را نداریم و باید برای کنکور تلاش کنیم؛ این‌ها مال کلاس اولی‌هاست.

مقایسه مدارس دخترانه و پسرانه: پاسخگویان مدارس پسرانه در بیان خواست‌ها و مسائل خود، فقط بخش‌هایی از آنها را که قابل بیان علنی و ضروری بوده است، به صورت آشکار اظهار داشته‌اند. از جمله در جواب پرسش‌های باز یا در نوشته‌های اکثرشان، مسئله اردو رفتن و گیر دادن مدرسه به موهایشان را مطرح کرده‌اند. حتی یکی نوشته «ما حالا دیگر بزرگ شده‌ایم. کار به کار موهایمان نداشته باشید.»

مسئله دیگر و در رده‌های بعدی لباس فرم است که نمی‌خواهند بپوشند. آنان حتی تقاضای عوض کردن بعضی معلمین را هم دارند!

در مدرسه دخترانه حساسیت اصلیشان در مورد احترام واقع نشدن و بی‌توجهی مسئولین و معلمین به آنهاست. به اردو کمتر از پسران پرداخته‌اند ولی رابطه با جنس مخالف را به‌عنوان معضل و منبع حواس‌پرتی تا حدودی مطرح کرده‌اند. در مدرسه پسرانه یک نفر در همین مورد نوشته است از صد در صد، ۷۵ درصد بچه‌ها دنبال دختر بازی و دوست دختر هستند.

در مدرسه دخترانه به نحوه ارتباط با معلمان حساسیت بیشتری نشان دادند و با هیجان و از ته دل در این مورد مطالبی حاکی از مطلوب نبودن آن نوشته‌اند. با آنکه تقاضای تعویض آنها را داشته‌اند هرگز از معلمی اسم نبرده‌اند. از فحواي کلامشان بر می‌آید که بیشتر از جو اجتماعی مدرسه خصوصاً نوع روابط ناراضی هستند؛ ولی آن‌ها در گفتگو و مصاحبه‌ها هرگز حریم کسی را نشکسته‌اند. آنها تقاضاهایشان را به صورت غیر شخصی مطرح کردند و سعی در اقناع و طرح درست معضل (از نظر خودشان) داشته‌اند.

در مدرسه پسرانه، بر عکس، به مسائل جنبه شدیداً شخصی داده‌اند. مخصوصاً در زمینه روابط معلم و شاگرد. گاهی هم فحاشی و بی‌نزاکتی کامل را در پیش گرفته‌اند.

در دبیرستان دخترانه چند نفری تقاضای جایگزینی معلمان مرد را با معلمان زن داشته‌اند. بعضی از دختران تقاضای کادر کاملی از مردها داشته‌اند و حتی متقاضی مدیر مرد هستند! برعکس، یک نفر دیگر انگار به این مسئله یعنی خواست اکثریت جهت آوردن معلمان مرد به مدرسه، توجه داشته و برای عملی نشدن آن نوشته است: «التماس می‌کنم معلمین مرد را به مدرسه نیاورید.» در هر دو مدرسه از ممنوعیت موبایل در مدرسه شکایت دارند. در مدرسه دخترها از حجاب چادر هم شکایت شده است. دلیل آن از نظر آن‌ها دست و پاگیر بودن و مانع انجام درست و سریع کارهایشان ذکر شده است.

با آنکه شرح موجزی در ابتدای مصاحبه و جمع‌آوری اطلاعات آمده که پژوهشی بودن کار

محقق را نشان دهد آن‌ها به دنبال دغدغه‌های خود چنان به سؤال‌ها جواب داده‌اند که مسئولین را ترغیب یا وادار به انجام بعضی کارها کنند. در این میان، مسائل فراغتی برای دانش‌آموزان مهم به نظر می‌رسد. برای نمونه در مدرسه دخترانه با توجه به زمان توزیع پرسش‌ها حتی تقاضای تعطیلی چهارشنبه‌ای را کرده‌اند که روز قبل از آن یعنی سه شنبه تعطیل بوده و برای لغو امتحان پنجشنبه هم اصرار نموده‌اند.

دانش‌آموزان دخترانه بیشتر از پسرانه، توضیحاتی خارج از پرسش‌ها را لازم تشخیص داده‌اند و در این مورد دست به قلم برده‌اند؛ با آنکه به بعضی سؤال‌ها ابداً جواب نداده‌اند، اما از این طریق یعنی نوشتن آزاد در حواشی پرسش‌ها، افکار و احساساتشان را آزادانه‌تر بیان کرده‌اند و آنچه را خود می‌خواستند گاهی بدون هیچ توجهی به پرسش‌ها و خارج از آنها و حتی با حرارت و اشتیاق نوشته‌اند که همه در مجموع حاکی از نارضایتی و گاهی خشم است!

در مجموع از نظر توجه به مدرسه و درس، دبیرستان دخترانه سرچشمه در درجه اول قرار دارد، بعد دبیرستان پسرانه همانجا؛ ولی در مدارس روستایی در این زمینه کم توجهی از طرف بچه‌ها جدی است؛ حتی از نظر دست خط نوشته‌ها، نحوه نگارش و طرح جدی مسائل، مدرسه دخترانه سرچشمه در رأس قرار دارد و سرآمد است.

۲- نوع برنامه درسی پنهان

ویژگی‌های برنامه درسی پنهان مرتبط با این نوع از جو اجتماعی چه هستند؟ به نظر می‌رسد در همه مدارس اشکالی از مقاومت وجود دارد. قرائن دیگری هم در این مورد وجود دارد در اینجا با توجه به بررسی‌های میدانی به نمونه‌هایی اشاره می‌شود.

رفتارهای نمادین در فرهنگ دینی رسمی: مدیر دبیرستان دخترانه سرچشمه می‌گوید: اینجا از نظر رعایت ضوابط شرعی و رسمی و ملاک‌های مرسوم از رفسنجان در سطح پایین‌تری قرار دارند و به این مسائل پایبندی چندانی ندارند (نقل به مضمون). یک روز توی حیاط دبیرستان پوررمضانی هرمزآباد، از دانش‌آموزان سال سوم که از کنار جلسه امتحان همانجا رد می‌شدند تا برای نماز داخل سالن مدرسه بروند با کفش‌هایی که پاشنه‌هایشان را خوابانده بودند عمداً تولید صدای خش خش می‌کردند. یکی با صدای بلند به یکی دیگر می‌گفت «آیت... قضیمیت تو نماز بلدی!»... اون یکی می‌گفت: «از آیت... بی‌پرس». یکی می‌گفت «به من یاد بدین!»... گرچه مقداری از این قضیه جنبه شوخی هم داشت؛ اما در هر صورت بیانگر نوعی مقاومت است و از وجود نوعی برنامه درسی پنهان حکایت دارد. مسائلی مشابه با درجات متفاوت در تمام این مدارس وجود دارد.

فرافکنی و انتقام جویی: معلمین رفسنجان هم به نوبه خود استدلال‌هایی این گونه دارند از جمله ح. ش. مسئول بخش ادبی پژوهش سرای دانش‌آموزی رفسنجان نوشته است: «دانش‌آموزان غیر از

دغدغه، کینه و انتقام، چیزی در دل پرورش نمی‌دهند و تنها به دنبال این هستند که «مقصر» کسی غیر از خودشان باشد و به دنبال نقطه‌ای مبهم می‌گردند تا عقده‌های خویش را آنجا خالی کنند و دیگری را مقصر جلوه دهند و این یکی از نشانه‌های بیماری اعصاب و روان است که این اواخر کم‌کم خود را در بین دانش‌آموزان نشان می‌دهد و در ردیف اول می‌نشیند.»

بی‌تفاوتی یا خودزنی درسی: به نظر می‌رسد در مدرسه‌های مختلف، نوع برنامه درسی پنهان مقاومت، تا حدودی متفاوت است. در روستا، برنامه درسی پنهان، خود زنی (به لحاظ درسی) تقریباً در بین بچه‌ها غلبه دارد. البته باید توجه داشت که اینها بچه‌هایی هستند که به لحاظ خانوادگی، علایق شخصی و توانایی آموزشی، نتوانسته‌اند وارد مدارس بهتر شهر بشوند. انگار اصلاً به فکر آینده‌شان - حداقل از طریق مدرسه و درس - نیستند و همه چیز را به نحوی به سخره می‌گیرند. احساس عدم تعهد کاری و بی‌توجهی معلمان: موارد فوق از جمله برنامه‌های درسی پنهان دانش‌آموزی است. برنامه‌های پنهان متعدد دیگر هم وجود دارد، مانند وضعیت معلمی. در دبیرستان دخترانه بی‌توجهی معلمان را به خودشان مطرح کرده‌اند که می‌تواند برنامه درسی پنهانی باشد. با این وجود در مدرسه دخترانه، معلم‌هایشان بیشتر از همکاران مرد مدارس دیگر، و با دقت و توضیحات بیشتری به سؤالات جواب داده‌اند.

البته اکثر قریب به اتفاق معلمان به این سؤال که «به نظر شما تا چه حد نظرات دانش‌آموزان نسبت به معلمان یا مدرسه، قضاوتی مبتنی بر واقعیت است؟ تقریباً جواب منفی داده‌اند! سه نفر از دوازده نفر به صورت عددی ۴۰ درصد را ذکر کرده‌اند و یک نفر ۶۰ درصد را؛ بقیه هم یا آن را مبتنی بر میزان نمره کرده‌اند یا فرافکنی مشکلات خودشان (دانش‌آموزان) و یا مسائلی از این قبیل. یک دانش‌آموز از دبیرستان دخترانه، برای حل معضل در پاسخ به این سؤال که: «چه راهی برای قضاوت درست دانش‌آموز و معلم (یا دیگر کارکنان مدرسه) نسبت به همدیگر وجود دارد؟ نوشته است: «معمولاً دانش‌آموزان از اکثر معلمان خود ناراضی هستند و این خود همواره برای من سوال است. نمی‌دانم شاید تغییر مکان دانش‌آموزان به مدارس دیگر یا تغییر معلمان باعث شود دانش‌آموزان با مقایسه معلمان، قضاوت درستی داشته باشند.»

موارد دیگر هم تقریباً چنین وضعی دارند ولی کمابیش در دبیرستان‌های پسرانه این تحقیق، قضاوت دانش‌آموزی را دارای ارزش واقعی بیشتری دانسته‌اند. از جمله از دبیرستان سرچشمه یکی از دانش‌آموزان نوشته است: «تا حد زیادی درست است»، از دبیرستان پوررمضانی هرمزآباد هم یکی نوشته: «تا حد نسبتاً زیادی حقیقت دارد، بلی» در مجموع در همه این مدارس جنبه منفی غلبه دارد. یعنی قضاوت معلمان در مجموع و نهایتاً نمی‌تواند درست و اصولی باشد.

این‌ها شمه‌ای از مجموعه در هم تنیده روابط بین عناصر اصلی مدرسه بود. آنچه که در زندگی دانش‌آموزی بسیار بااهمیت و مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری

در مجموع، بر اساس یافته‌های حاصل از تحقیق، در بررسی برنامه درسی پنهان بایستی به جو اجتماعی موجود در مدارس توجه کرد. جو اجتماعی مدارس نیز بر اساس روستایی و یا شهری بودن مدرسه و نیز جنسیت آن‌ها متفاوت است. در بررسی نوع برنامه درسی پنهان در مدارس آن‌ها را به چهار نوع تقسیم نمودیم: نوع اول بیشتر جنبه نمادین دارد و نوعی مقاومت در مواجهه با برنامه‌های رسمی فرهنگی دینی را نشان می‌دهد. سه نوع دیگر: ۱- فرافکنی و انتقام‌جویی، ۲- بی تفاوتی یا خودزنی درسی، ۳- احساس عدم تعهد و اختلال در وجدان کاری معلمان نامیده شدند. به نظر می‌رسد می‌توان نوعی مقاومت در زندگی دانش‌آموزی مشاهده کرد.

لیکن این سبک مقاومت با چارچوب و حدودی همراه است که از حد و مرزهای فرهنگی و اجتماعی خاصی عبور نمی‌کند. از این رو، می‌توان آن را مقاومتی همراه با نوعی تابعیت نامید. این نوع مقاومت ضرورتاً آگاهانه نیست و حاوی عناصر ناآگاهانه، بی‌هدف، تحریک آمیز و در عین حال بیشتر همراه با تخریب نسبی روابط سالم یا جلوگیری از شکل‌گیری این نوع روابط در محیط مدرسه است.

به نظر می‌رسد شکل‌گیری انواع مختلف برنامه درسی پنهان از یکسو و عدم اهتمام به شناخت آن‌ها و درک نادرست از واقعیت‌های مدرسه موجب وضعیت پیچیده‌ای شده است که به‌نوبه خود به تقویت برنامه‌های درسی پنهان منفی کمک می‌کند یا برنامه‌های درسی پنهان جدیدی را شکل می‌دهد که نتایج بسیاری را که عموماً وجه منفی قابل توجهی دارند، به بار می‌آورد.

برنامه درسی پنهان همان‌گونه که صاحب‌نظران این حوزه بحث نموده‌اند، به دلیل همین پنهان بودن و در برداشتن صبغه‌های ناخودآگاهانه و حاوی عناصر ناشناخته بودن، تأثیرات و نتایج قابل توجه و شگفت‌انگیزی در موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های رسمی در نظام آموزش و پرورش دارد. روشن است که ما در بحث برنامه درسی پنهان، با مفاهیم تا حدودی مبهم، پیچیده، سیال و متغیر و گاه دارای همپوشانی روبرو هستیم. لیکن برای درک واقعیت و پیچیدگی‌ها و ابهامات آن ناگزیر از کار کردن در چنین فضای مبهمی هستیم. به امید اینکه تا حدودی به شناخت بعضی واقعیت‌ها، یا جنبه‌هایی از آن‌ها، عوامل و نتایج و تبعات آن‌ها دست یابیم.

کار کردن در این حوزه و با رویکرد پدیدارشناختی و کیفی همواره با تفسیر و تأویل آمیخته است و گریزی از آن نیست. اگر هم کسانی با عدد و رقم چیزهایی به‌دست آورده باشند، معلوم نیست در اصل تا چه حد می‌توان به آن‌ها تکیه کرد و ممکن است خود گرفتار برنامه درسی پنهان دیگری شده باشند و هر چه بیشتر از واقعیت ذاتاً مبهم و در هم تنیده با ساده سازی مصنوعی آن، فاصله گرفته و آن را هر چه بیشتر مخدوش نموده باشند. در این مقاله تلاش شد بر این پیچیدگی، در هم تنیدگی و ابهام، پرتوی افکنده شود تا حداقل گوشه‌هایی از آن مورد شناسایی قرار گیرد و

تا حدودی از پنهان بودن خارج شود. بدیهی است هر نوع نتیجه‌گیری قطعی و عجولانه می‌تواند گمراه کننده باشد.

در مطالعات مربوط به زندگی دانش‌آموزی غالباً دو ویژگی بارز وجود دارد. اول توجه به جنبه‌های آشکار و آگاهانه و دوم ارائه تصویری تصنعی از الگوهای زندگی دانش‌آموزی و باورهای آن‌ها مانند: موافق/ مخالف بودن. چنین رویکردی مرسوم است و برای اکثریت به دلیل عادت، پذیرفتنی‌تر و قابل قبول‌تر است و البته نتایج آن نیز در جایگاه خود ارزشمند است.

لیکن شناخت وجوه ناپیدا و ناخودآگاه زندگی دانش‌آموزی نیازمند بررسی بیش از پیش برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی است. با چنین تحقیقی به این نتیجه رسیدیم که الگوی خاصی در زندگی دانش‌آموزان وجود دارد که می‌توان آن را «مقاومت همراه با تابعیت» نامید. به نظر می‌رسد عمده‌ترین مؤلفه تعیین کننده آن در این تحقیق «جو اجتماعی» در مدرسه باشد. نمونه‌هایی که آشکارا و تقریباً به‌طور عمومی و سبک زندگی که دانش‌آموزان خواستار آن‌ها بودند مثل گیر ندادن به موها و نوع پوشش، نوع روابط با جنس مخالف، و... که مقاومت فصل مشترک آن‌ها بود، تقریباً در تمام مدارس مورد تحقیق به‌طور آشکار ابراز یا در عمل به طریقی نشان داده شدند.

در این تحقیق مقاومت توأم با تابعیت یا مقاومت بر مبنای باز تولید نسبی و عموماً شکل گرفته بر مبنای ارزش‌های فرهنگ عمومی که در مواردی غیر از الگوهای رسمی قانونی می‌باشند و چه بسا با آن‌ها هماهنگ و منطبق نباشند - تشخیص داده شد. مقاومتی که با برخی الگوهای رسمی چالش دارد. در عین اینکه از فرهنگ عمومی جامعه و ارزش‌های مسلط آن تغذیه می‌کند، با فرهنگ عمومی همسو و هماهنگ نیست.

منابع فارسی:

- اسکندری، حسین (۱۳۸۷) برنامه درسی پنهان، تهران: انتشارات نسیما.
- اسکندری حسین (۱۳۸۳) تربیت پنهان، تهران: تزکیه.
- ایزدی، صمد، شارع پور، محمود و قربانی قهرمان، راضیه (۱۳۸۸) «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه دانش‌آموزان مدارس متوسطه)»، فصلنامه مطالعات ملی، سال دهم، شماره ۳.
- توسلی، غلامعباس (۱۳۸۷) جامعه‌شناسی و آموزش و پرورش، تهران: نشر علمی.
- حداد علوی، رودابه، عبداللهی، احمد و علی احمدی، امید (۱۳۸۶) «برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه، مورد: روحیه علمی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست و سوم، شماره ۲.
- خلخال، علی (۱۳۷۹) «ارائه چارچوب نظری برای تشخیص جو مدرسه»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال شانزدهم، شماره ۲.
- دوانلو، میترا (۱۳۸۷) برنامه درسی پنهان، تهران: شلفین
- ربیعی، محسن (۱۳۸۶) «برنامه درسی پوچ و پنهان در پرورش حیطة‌های عاطفی»، رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۴۴.
- رضایی، محمد (۱۳۸۷) تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی، تهران: انتشارات جامعه و فرهنگ.
- سعیدی رضوانی، محمود و کیانی نژاد، عذرا (۱۳۸۰) بررسی عوامل تأثیرگذاری نامطلوب درس بینش اسلامی دوره متوسطه - پژوهشی در حوزه برنامه درسی پنهان، موجود در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۹) نقدی بر روش‌های تربیت دینی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- سیلور جی گالن، الکساندر ویلیام ام، لوئیس، آرتور (۱۳۷۱) برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه خوی نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس.
- شارع پور، محمود (۱۳۸۷) جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: سمت.
- طالبی، ابوتراب (۱۳۸۴) بررسی مناسبات نسلی در ایران با تأکید بر گروه‌های مرجع جوانان، همایش ملی مناسبات نسلی.
- عابدی، احمد و تاجی، مریم (۱۳۸۰) «نقش برنامه درسی پنهان مدارس در شکل‌گیری شخصیت و رفتار دانش‌آموزان»، آموزه شماره نهم، بهار.
- عبّاسی احمد، کیانی، منتظرالظهور، شمس، فدایی فرد و دیگران (۱۳۸۶) مجموعه مقاله‌های همایش استانی برنامه درسی پنهان، برگزارکننده دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، حوزه معاونت پژوهش، اصفهان: انتشارات نوشته.

علیخانی، محمد حسین و مهر محمدی، محمود (۱۳۸۴) «بررسی پیامدهای قصد نشده، برنامه درسی پنهان، ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن» دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، سال دوازدهم دوره جدید شماره ۱۲، شهریور.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶) برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید، جلد اول، تهران: آبیژ. فتحی واجارگاه، کورش و واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۵) «شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه‌ریزی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلّمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۷، سال پنجم، پاییز. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹) «برنامه درسی مستور و معکوس در آموزش و پرورش امروزی ایران»، ماهنامه آیین، آبان.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷) «تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای محیط علمی و آموزش عالی با هدف تغییرات راهبردی در آموزش و پرورش ایران»، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۶، دوره دوم، تابستان

کاشانی، مجید (۱۳۷۹) «بررسی تضاد ارزش‌های اجتماعی خانه و مدرسه و تأثیر آن بر همنوایی دانش‌آموزان»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال شانزدهم، شماره ۳، پاییز.

کدیور، پروین (۱۳۷۵) «بررسی رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴، زمستان. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۱) آموزش به مثابه پرورش، تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

گوردون، توماس (۱۳۷۸) برنامه درسی پنهان، ترجمه محمد داوودی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۱۹.

مذبوحی، سعید (۱۳۸۷) «نقش برنامه درسی پنهان در طراحی آموزش»، مجله رشد شماره ۴، دی.

محمدپور، احمد (۱۳۸۹) منطق و طرح در روش شناسی کیفی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان. متقی زاده، محمد حسن (۱۳۸۰) «ارتقای فرهنگ مدرسه، بنیانی برای اصلاح مدرسه»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال هجدهم، شماره ۳، پاییز.

مهرام، بهروز و همکاران (۱۳۸۵). «نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)»، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۳، پاییز.

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۸) برنامه درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران:

انتشارات سمت.

مهر محمدی، محمود و ... (۱۳۸۷) میزگرد تخصصی «بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان» فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم شماره ۸ بهار.
هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵) راهنمای علمی پژوهش کیفی. تهران: سمت.

منابع انگلیسی:

- Apple, M. W. (1980). The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process. *Interchange*, 11(3), 5-22.
- Assor, A., & Gordon, D. (1987). The implicit learning theory of hidden-curriculum research. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 329-339.
- Gordon, D. (1997). Hidden curriculum. *International encyclopedia of the sociology of education*, 484-487.
- Hassan, A., & Bijandi, M. S. (2009). Hidden curriculum in higher education: Linking philosophy to practice. *The Journal of International Management Studies*, 4(1), 92-8.
- Jerald, C. D. (2006). School Culture: "The Hidden Curriculum." Issue Brief. Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Thornberg, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education*, 35(1), 89-104.
- Wear, S. (2008). Challenging the hidden curriculum. *Journal of general internal medicine*, 23(5), 652-653.