

ارزیابی برنامه درسی پنهان رشته معماری بر اساس اخلاق اسلامی^۱

مینو قره‌بگلو^۴

دانشیار دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اسلامی تبریز

انسی کرامتی^۵

استادیار پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، دانشگاه فرهنگیان

هادی شهامت^۲

حمید ندیمی^۳

استاد دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی

کلیدواژگان: برنامه درسی پنهان، رشته معماری، ساحات وجودی انسان، اخلاق عملی اسلام.

چکیده

شناسایی برنامه درسی پنهان پیامد نگاه عمیق به لایه‌های زیرین آموزش و یادگیری است، که خود دارای تنوع، پیچیدگی، و ابعاد پیدا و پنهان فراوانی است. هدف از این پژوهش واکاوی و شناسایی مؤلفه‌های مهم و پربسامد برنامه درسی پنهان رشته معماری و بررسی امکان ارتقای آن‌ها با استفاده از مفاهیم اخلاق عملی اسلام است. در انجام پژوهش حاضر از دو روش پژوهشی استفاده شد. ابتدا با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی، ۲۵ مورد از پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه برنامه درسی پنهان در رشته معماری به منزله نمونه پژوهشی شناسایی و تحلیل شدند. این بررسی به کشف پنج مؤلفه پربسامد برنامه درسی پنهان معماری، مشتمل بر «سلسله‌مراتب قدرت»، «رقابت ناسالم»، «ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس»، «واقعی نبودن طرح‌های معماری»، و «رجحان محصول بصری اثر نهایی بر فرایند طراحی» انجامید. سپس با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی به تبیین و ارزیابی این مؤلفه‌ها، بر اساس معیار ساحات پنج‌گانه وجودی انسان پرداخته شد. این ساحات برگرفته از نظام اخلاقی اسلام و مشتمل بر

۱. مقدمه

سه ساحت درونی «عقاید و باورها»، «حساسات و عواطف»، و «اراده و خواست» و دو ساحت بیرونی «گفتار» و «کردار» هستند. نتایج پژوهش نشان داد که براساس نظام اخلاقی اسلام، راهکارهایی عملی برای هر سه گروه تعامل‌کنندگان (دانشجو، مدرس، و کارکنان) در فضای آموزشی قابل طرح است که با پیاده کردن آن‌ها زمینه اصلاح و ارتقای سطح اخلاقی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان فراهم می‌شود.

برنامه درسی پنهان مانند پیامی نانوشته و تأثیرگذار است که، از طریق محیط اجتماعی، شناختی، فیزیکی، و اداری هر مؤسسه آموزشی مجموعه وسیعی از دانش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها، آداب، و ارزش‌ها را به فراگیرندگان انتقال می‌دهد. آیزنر معتقد است که هرچند برنامه درسی پنهان معطوف به حوزه دانشی یا شناختی است، عمدتاً به حوزه ارزشی و نگرشی در یک محیط آموزشی اشاره دارد.^۶

بنا بر این، برنامه درسی پنهان واجد تفاوت ماهوی با برنامه درسی رسمی یا آشکار است، به طوری که برنامه درسی پنهان پرورش‌مبنا

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نگارنده اول در رشته معماری اسلامی است با عنوان شناسایی برنامه درسی پنهان رشته معماری و ارزیابی آن از منظر نظام اخلاقی اسلام (مطالعه موردی: دانشکده معماری دانشگاه ایلام) که با راهنمایی نگارندگان دوم و سوم و مشاوره نگارنده چهارم در دانشگاه هنر اسلامی تبریز در ۲۵ بهمن ۱۳۹۷ دفاع شده است.

۲. دکتری معماری اسلامی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر تبریز
h.shahamat@tabriziau.ac.ir
3. ha-nadimi@sbu.ac.ir

۴. نویسنده مسئول
m.gharehbaglou@tabriziau.ac.ir

5. e.keramati@cfu.ac.ir
6. E.W. Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, p. 75.

پرسش‌های تحقیق

۱. مؤلفه‌های مهم و پربسامد برنامه‌درسی پنهان رشته معماری کدامند و چه سطحی از محیط آموزش تحت پوشش ابعاد آن‌ها قرار می‌گیرد؟

۲. چگونه و بر مبنای چه معیاری از نظام اخلاقی اسلام می‌توان به ارزیابی مؤلفه‌های برنامه‌درسی پنهان رشته معماری پرداخت و نسبت به پالایش و ارتقای آن‌ها اقدام کرد؟

و تربیت‌محور است و در این برنامه فراتر از انتقال دانش به فراگیرندگان، به نحوه اکتساب رفتارها و آداب و ارزش‌های اجتماعی اشاره می‌شود؛ این در حالی است که در برنامه‌درسی آشکار به جریان تعلیم و تربیت در محیط آموزشی پرداخته می‌شود.

از دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران، برنامه‌درسی پنهان اهمیت بیشتری نسبت به برنامه‌درسی رسمی دارد؛ چرا که فراگیرندگان این برنامه‌درسی را از طریق جنبه‌های غیر رسمی محیط آموزشی و نیز روابط و مناسبات اجتماعی به طور ضمنی و پنهان می‌آموزند.^۷ در این میان یکی از این مناسبات اجتماعی در سطح آموزش عالی روابط میان استاد و دانشجو است. در واقع برنامه‌درسی پنهان، آگاهانه یا ناآگاهانه، با بودن یا نبودن مدرس در محیط آموزشی، در جریان است و عمده این جریان مبتنی بر تعاملات رفتاری در محیط اجتماعی آموزش است. نوع تعاملات بین استاد و دانشجو و دانشجویان با یکدیگر معطوف به آداب و ارزش‌هایی است که در فرهنگ مؤسسه آموزشی نهادینه شده است و به نوعی از بایدها و نبایدها مبتنی است که تعامل‌کنندگان، ناخودآگاه یا آگاهانه، خود را ملزم به رعایت آن‌ها می‌دانند. از آنجایی که ماهیت اخلاقیات نیز از جنس بایدها و نبایدها است و مبنایی برای ارزش‌گذاری یک رفتار قلمداد می‌شود، اهمیت مطالعه و واکاوی برنامه‌درسی پنهان در حوزه اخلاقیات و مخصوصاً اخلاق عملی اسلام آشکار می‌شود.

ماهیت هر رشته‌درسی در آموزش عالی منجر به ایجاد روابط خاصی میان استاد و دانشجو و به دنبال آن شکل‌گیری برنامه‌های درسی پنهان ویژه‌ای می‌شود. مثلاً در رشته معماری تأکید اصلی بر فعالیت‌های کارگاهی و به طور خاص «آتلیه طراحی معماری» است. همچنین این فعالیت‌ها مستلزم حضور مستمر دانشجو در محیط آموزشی، صرف ساعت‌ها وقت در آتلیه طراحی معماری، و سطح بالایی از تعامل جمعی و آموزش فرد به فرد است؛ بنا بر این می‌توان گفت که ابعاد برنامه‌درسی پنهان و به تبع آن میزان تأثیر و تأثر اخلاقی تعامل‌کنندگان در عرصه آموزش معماری گسترده‌تر و عمیق‌تر از سایر رشته‌ها است؛ البته با وجود فرصت‌های فراوان برای تعامل اخلاقی اساتید و دانشجویان در رشته معماری، گفتمان اخلاقی در دانشکده‌های معماری در سطح مطلوبی نیست. پس در این زمینه معتقد است که شکاف پدیدار بین نیاز امروزی به اخلاق و آموزش‌های علمی و فنی در دانشگاه‌ها شکافی واقعاً بزرگ

7. E. Margolis & M. Romero, "In the Image and Likeness...": How Mentoring Functions in the Hidden Curriculum", p. 84; A. Hassan & M.S. Bijandi "Hidden Curriculum in Higher Education: Linking Philosophy to Practice", p. 93.

8. P. Bess, "Communitarianism and Emotivism: Two Rival Views of Ethics and Architecture", p. 373.

9. D. Gordon, "The Concept of the Hidden Curriculum", p. 190.

10. E. Vallance, "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-century Educational Reform", p. 11.

۱۱. توضیح آنکه برنامه درسی پنهان می‌تواند از سوی نظام آموزشی تعمدی و از دید فراگیران پنهان باشد. ۱۲. کورش فتحی واجارگاه و سکینه واحد چوکده، «شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان نظام آموزشی متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن»، محمود مهرمحمدی و همکاران، برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، ص ۹۵؛

Eisner, Ibid, p. 76; S. Yuxsel, "Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students" "Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum", p. 334.

۱۳. نک:

J.W. Getzels, "Images of the Classroom and Visions of the Learner"; S. Bowles & H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*:

←

از این رو می‌توان گفت که برنامه درسی پنهان بر روی طیفی متغیر از تعمدی کامل^{۱۱} تا ناخواسته قابل بررسی و تحلیل است. در این خصوص پژوهشگران متعددی بیان می‌کنند که یکی از بارزترین ویژگی‌های برنامه درسی پنهان، که آن را از برنامه درسی رسمی متمایز می‌کند، نبود صراحت در انتقال پیام‌ها در این برنامه است. این پیام‌ها از سوی مدرس در محیط کلاس آشکارا مطرح نمی‌شوند. همچنین در متون برنامه درسی، روش تدریس مدرس یا مستندات مربوط به سیاست‌گذاری دانشگاه نیز مطرح نشده‌اند.^{۱۲} پاسخ به این پرسش که برنامه درسی پنهان از دیدگاه چه کسی— دانشجو یا نظام آموزشی— پنهان است، از دیگر موضوعاتی است که پژوهشگران متعددی مانند گتزلز، بولز و جینتیس، مارتین، درین، گوردون و ایلچ، به آن پرداخته‌اند و بیان می‌کنند که برنامه درسی پنهان می‌تواند از دید دانشجو یا نظام آموزشی یا هر دو پنهان بماند.^{۱۳} شناسایی عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان نیز از دیگر جنبه‌های پژوهشی در این زمینه است. بسیاری از پژوهشگران در مطالعات خود به نقش مهم و تأثیرگذار هر کدام از این عوامل، که در قالب محیط‌های چهارگانه طبقه‌بندی شده‌اند، اشاره کرده‌اند. در محیط اجتماعی، بر نقش روابط و تعاملات اجتماعی، با عنوان عامل مهم ایجادکننده برنامه درسی پنهان تأکید می‌شود.^{۱۴} در محیط شناختی کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزیابی، و... ابزارهای مؤثر برای انتقال پیام‌های برنامه درسی پنهان به شاگردان تلقی می‌شوند.^{۱۵} در محیط کالبدی به نقش فضای کالبدی در ایجاد برنامه درسی پنهان توجه می‌شود.^{۱۶} در محیط اداری نیز تأثیر سیاست‌ها و قوانین و مقررات اداری حاکم بر مؤسسه آموزشی بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان، ارزیابی می‌شود.^{۱۷}

بررسی تبعات برنامه درسی پنهان از دیگر مسائلی است که مطالعه و بررسی شده است. درین معتقد است که هر انسانی در موقعیت‌های مشخص تأثیرات متفاوتی از محیط می‌پذیرد و اثرات برنامه درسی پنهان، براساس شخص و زمان و مکان،

است. اما این شکاف در هیچ کجا به اندازه دانشکده‌های معماری بارز نیست؛ جایی که علاقه به اخلاق و معماری هست، اما در خصوص آن هیچ وضوح و توافقی نیست.^{۱۸}

در این مقاله با نگاهی میان‌رشته‌ای، مقوله برنامه درسی پنهان در آموزش معماری به مبحث مهم اخلاق، با محوریت اخلاق عملی، پیوند می‌خورد و مؤلفه‌های این برنامه بر مبنای نظام اخلاق عملی اسلام ارزیابی می‌شود. بر این اساس، هدف در مقاله حاضر از یک سو، شناسایی مؤلفه‌های پرسامد برنامه درسی پنهان آموزش معماری است، تا با پرکردن خلأ نظری و معرفتی محسوس در این زمینه، راه برای پژوهش‌های کاربردی بعدی باز شود و از سوی دیگر، سعی می‌شود، با استفاده از مفاهیم اخلاق عملی اسلام، امکان ارتقای محتوای مؤلفه‌های یادشده ارزیابی شود. بر این اساس در مقاله حاضر به این پرسش‌ها پاسخ داده می‌شود:

– مؤلفه‌های مهم و پرسامد برنامه درسی پنهان رشته معماری کدامند و چه سطحی از محیط آموزش تحت پوشش ابعاد آن‌ها قرار می‌گیرد؟

– چگونه و بر مبنای چه معیاری از نظام اخلاقی اسلام می‌توان به ارزیابی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان رشته معماری پرداخت و نسبت به پالایش و ارتقای آن‌ها اقدام کرد؟

۲. پیشینه پژوهش

برنامه درسی از جنبه‌های گوناگونی واکاوی شده است. به طور مثال گوردون برنامه درسی را از منظر نوع تأثیرات آن بررسی می‌کند. تأثیر آگاهانه و عامدانه که ملازم با برنامه درسی آشکار و تأثیر غیر عامدانه و برنامه‌ریزی‌نشده که ملازم با برنامه درسی پنهان است.^{۱۹} مطابق با نظر والانس، با توجه به اینکه برنامه درسی پنهان بر اساس درجات مختلفی از عامدانه یا غیر عامدانه بودن مورد مشاهده پژوهشگران است، بنا بر این یادگیری از طریق برنامه درسی پنهان از منظر پژوهشگران مختلف نیز متفاوت است.^{۲۰}

Educational Reform and Contradictions of Economic Life; J. R. Martin, *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*; R. Dreeben, "The Unwritten Curriculum and its Relation to Values"; Gordon, "The Concept of the Hidden Curriculum"; I. Illich, *Deschooling Society*.

۱۴. نک:

R. Dreeben, *On What is Learned in School*; E. Vallance, "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-century Educational Reform"; B. Townsend *Is there a Hidden Curriculum in higher Education Doctoral Programs?*; Gordon, "Rules and the Effectiveness of the Hidden Curriculum".

۱۵. نک:

Vallance, *Ibid*; J. Galen Saylor, et al., *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*; Gordon, *Ibid*; C. Cornbleth, "Beyond Hidden Curriculum?"; M.W. Apple, *The State and the Politics of Knowledge*; M. Vandenbroeck & J. Peeters, "Gender and Professionalism: A Critical Analysis of Overt and Covert Curricula".

متغیر است.^{۱۸} بنا بر این می‌توان هر دو وجه سازنده یا مخرب بودن این برنامه درسی را تحت شرایط گوناگون و برای افرادی با روحيات متفاوت در نظر گرفت.

یکی از موارد مهم مؤثر در شناخت بهتر برنامه درسی پنهان که متأسفانه در پژوهش‌های اندکی^{۱۹} بدان توجه شده است، بررسی ابعاد عملکردی این نوع از برنامه است. این ابعاد عملکردی را می‌توان، از نظر دامنه و عمق، به دو سطح کلان و خرد تقسیم کرد. در این تقسیم‌بندی، با توجه به حوزه تأثیر هر مؤلفه، میزان دامنه و عمق برنامه درسی پنهان متفاوت است. به گونه‌ای که در سطح کلان محیط آموزشی همه دانشگاه‌های کشور را شامل می‌شود و تأثیرات آن به مدارج عالی مدیریت و برنامه‌ریزی کلان مترتب است؛ اما سطح خرد به جو آموزشی حاکم بر کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی و نیز روابط و تعاملات آموزشی، فرهنگی، و اجتماعی موجود در آن‌ها معطوف است.

در مجموع برنامه درسی پنهان عمدتاً شامل آموزش‌های غیر رسمی در محیط آموزشی است و فراگیرنده با تجربه زیسته محیط آموزشی، به گونه غیر مستقیم، مجموعه وسیعی از ارزش‌ها و نگرش‌ها را تجربه می‌کند. هرچند این ارزش‌ها می‌تواند اخلاقی یا غیر اخلاقی باشد، تاکنون در اندک پژوهشی به بررسی آن‌ها از زاویه اخلاق پرداخته شده است. کُلبِرگ از جمله پژوهشگرانی است که به نقش مهم برنامه درسی پنهان در زمینه تربیت اخلاقی اشاره می‌کند. به زعم او سه نکته مهم در این زمینه مطرح است:

۱. برنامه درسی پنهان به روابط اجتماعی در محیط آموزشی مربوط می‌شود،

۲. اجرای این برنامه در تحول اخلاقی فراگیرندگان بسیار مؤثر است،

۳. تحول اخلاقی باید زمینه بلوغ اخلاقی فراگیرندگان، یعنی رعایت انصاف، را فراهم آورد.^{۲۰}

درواقع ارزش‌های اخلاقی تنها از طریق برنامه صریح و اعلام‌شده انتقال نمی‌یابند؛ بلکه بیشترین تأثیر از راه‌های ضمنی

و پنهان صورت می‌پذیرد^{۲۱} و از آنجایی که برنامه درسی پنهان دارای ماهیتی مشابه با مقولات اخلاقی است، برای ارتقای آن از ظرفیت مفاهیم و ارزش‌های اخلاقی می‌توان استفاده کرد؛ زیرا ارزش‌های اخلاق عملی، که از جنس باید و نبایدهای عملی هستند، مبتنی بر اعمال و رفتار هستند و جریان عمده آموزش پنهان نیز از مجرای رفتار و اعمال می‌گذرد.

با توجه به گستردگی ادبیات پژوهش در مورد برنامه درسی پنهان و وجود دیدگاه‌ها و چارچوب‌های نظری گوناگون که به اختصار به مرتبط‌ترین آن‌ها اشاره شد، دامنه موضوعی و چارچوب مفهومی پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. برای کنترل عوامل مداخله‌گر دامنه پژوهش و حوزه تأثیر برنامه درسی پنهان به سطح خرد (فضای آتلیه طراحی معماری) محدود شد.

۲. به دلیل درهم‌تنیدگی عوامل چهارگانه شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان، تأثیرات هر چهار محیط اجتماعی، شناختی، کالبدی، و اداری در نظر گرفته شد.

۳. با توجه به هدف ارتقای سطح مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، تنها مؤلفه‌های منفی برنامه درسی پنهان و امکان ارتقای آن‌ها از طریق مفاهیم اخلاق عملی اسلام مطالعه و بررسی شد.

۴. در حوزه اخلاق عملی اسلام نیز از چارچوب ساحات وجودی انسان مبتنی بر نظر آقای ملکیان^{۲۲}، نظریه پرداز و فیلسوف معاصر در حوزه اخلاق، دین، و فلسفه، استفاده شد.

۳. روش پژوهش

در این پژوهش، از یک سو، به دنبال شناسایی و تبیین مهم‌ترین و پربسامدترین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان رشته معماری هستیم که، مطابق پژوهش‌های انجام‌شده، واجد تأثیرات عمده‌ای بر فرایند تعلیم و تربیت دانشجویان معماری هستند. از سوی دیگر، به دنبال ارزیابی و امکان ارتقای این مؤلفه‌ها با بهره‌گیری از مفاهیم اخلاق عملی اسلام خواهیم بود. روش انجام

جدول ۱. فراوانی و درصد فراوانی مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان در رشته‌ی معماری، تدوین: نگارندگان.

درسی پنهان رشته‌ی معماری پژوهشی انجام نشده بود، تعداد ۲۵ پژوهش غیر ایرانی در دسترس پژوهشگران انتخاب شدند. این پژوهش‌ها معطوف به سه دهه‌ی اخیر، یعنی از زمان مطرح شدن ادبیات برنامه‌ی درسی پنهان رشته‌ی معماری، از سوی توماس داتون تا کنون است. بر مبنای «جدول ۱» و مشخص شدن فراوانی مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان مورد اشاره، ۵ مؤلفه‌ی پربسامد

پژوهش در شناسایی مؤلفه‌های پربسامد برنامه‌ی درسی پنهان از نوع تحلیل محتوای کمی^{۲۳} و در بررسی و ارزیابی این مؤلفه‌ها با اصول اخلاق عملی اسلام از نوع توصیفی-تحلیلی^{۲۴} است. بر این مبنای، برای گردآوری اطلاعات از منابع نظری در دو حوزه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان رشته‌ی معماری و مفاهیم اخلاق عملی اسلام استفاده شد. با توجه به آنکه در کشور ما در حوزه‌ی برنامه‌ی

ردیف	مؤلفه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان	پژوهشگران	محتوای مؤلفه	فراوانی	درصد فراوانی
۱	واقعی نبودن طرح‌های معماری	Dutton, "Design Studio and Pedagogy"; Ward, "Ideology, Culture and the Design Studio"; Idem, "Design Archetypes from Group Process"; Webster, "Architectural Education after Schön"; Kaminer, <i>Architecture, Crisis and Resuscitation</i> ; Tzonis, "A Framework for Architectural Education"; Idem, "Architectural Education: The Core and the Local"; Idem, "Creativity Real and Imagined in Architectural Education"; Bashir, "Reflections on Architectural Design Education: The Return of Rationalism in the Studio"; Salama & Maclean. "Integrating Appreciative Inquiry (AI) into Architectural Pedagogy".	محدود ماندن گرایش آتلیه‌ها در چارچوب پروژه‌های مصنوعی و فانتزی	۱۰	۲۰,۸۳
۲	سلسله‌مراتب قدرت	Dutton, <i>ibid</i> ; Idem, <i>Introduction Voices in Architectural Education</i> ; Idem, "Cultural Studies and Critical Pedagogy"; Stevens, "Struggle in the Studio"; Idem, <i>The Favored Circle, The Social Foundations of Architectural Distinction</i> ; Ward, <i>ibid</i> ; Keddy, "Beneath the Umbrella of the Hidden Curriculum"; Ahrentzen & Anthony, "Sex, Stars, and Studios"; Koch, et al, <i>The Redesign of Studio Culture A Report of the AIAS Studio Culture Task Force</i>	وجود سلسله‌مراتب قدرت اجتماعی و روابط نابرابر بین استادان و دانشجویان در آتلیه‌ی طراحی معماری	۹	۱۸,۷۵
۳	ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس	Dutton, <i>ibid</i> ; Argyris & Schon. <i>Theory in Practice</i> ; Ward, <i>ibid</i> ; Idem, "Design Archetypes from Group Process"; Salama, <i>New Trends in Architectural Education</i> ; Idem, <i>Spatial Design Education</i> ; Koch, et al, <i>ibid</i> .	وجود سلسله‌مراتب قدرت و رقابت بر سر آن برای کسب رضایت مدرس (ایجاد فضای مستبدانه و تحکم‌گرایانه از سوی مدرس در محیط آتلیه‌ی طراحی معماری)	۷	۱۴,۵۸
۴	رقابت ناسالم	Dutton, "Design Studio and Pedagogy"; Idem, "Cultural Studies and Critical Pedagogy: Cultural Pedagogy and Architecture"; Ward, "Cultural Studies and Critical Pedagogy"; Anthony, <i>Design Juries on Trial</i> ; Glasser, "Reflections on Architectural Education"; Shih, et al, "A Game Theory-based Approach to the Analysis of Cooperative Learning in Design Studios"; Boling, et al, <i>Studio Teaching in Higher Education Selected Design Cases</i> .	وجود رقابت مخرب در آتلیه برای عرضه‌ی کار برتر	۷	۱۴,۵۸
۵	رجحان محصول بصری اثر نهایی بر روند طراحی	Ward, "Ideology, Culture and the Design Studio"; Keddy, <i>ibid</i> ; Koch, et al, <i>ibid</i> ; Salama, <i>New Trends in Architectural Education</i> ; Idem, <i>Spatial Design Education</i> ; Bashir, <i>ibid</i> .	تمرکز بیش از حد بر ماهیت بصری طرح و غفلت از مبانی نظری و کاربردی و روند طراحی	۶	۱۲,۵۰
۶	تقایص جلسات نقد و داوری	Anthony, <i>ibid</i> ; Koch, et al, <i>ibid</i> .	اذعان به تقایص جلسات نقد و داوری کارهای طراحی معماری دانشجویان	۳	۶,۲۵
۷	اشاعه‌ی سلیقه‌ای دانش	Dutton, "Design Studio and Pedagogy"; Ward, <i>ibid</i> .	تولید، توزیع و مشروعیت بخشیدن به نوع خاصی از دانش مطابق سلیقه‌ی قدرت حاکم	۲	۴,۱۷
۸	الگوسازی آثار تبلیغاتی معماری	Stevens, <i>ibid</i> ; Ahrentzen & Anthony, <i>ibid</i> .	توجه بیش از حد به آثار معماران برتر و شاهکارها و آثار تبلیغاتی معماری	۲	۴,۱۷
۹	بی‌توجهی به مدیریت زمان و برنامه‌ی زمان‌بندی	Koch, et al, <i>ibid</i> .	فقدان توجه لازم مدرسان معماری به آموزش مهارت‌های مدیریت زمان	۱	۲,۰۸
۱۰	غفلت از ماهیت بین رشته‌ای معماری	Koch, et al, <i>ibid</i> .	فقدان توجه به ماهیت بین رشته‌ای معماری در ارتباط با سایر تخصص‌ها	۱	۲,۰۸
		جمع		۴۸	۱۰۰

16. Vallance, Ibid; Getzels, Ibid; Gordon, Ibid; Cornbleth, Ibid.
17. Vallance, Ibid; Saylor, et al, Ibid.
18. Dreeben, Ibid.
۱۹. نک: سعید صفایی‌موحد و داوود باوفا، «به سوی فراترپه‌ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان».
20. L. Kohlberg, "The Moral Atmosphere of the School", p. 70.
۲۱. نک: زهره خسروی و خسرو باقری، «راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی»، ص ۸۲.
۲۲. نک: مصطفی ملکیان، در رهگذر باد و نگاهان لاله؛ همو، «هفت جلسه درس گفتار پیرامون اخلاق کاربردی»؛ همو، «جابه‌جایی ناخشنودی متعلمان».
23. quantitative content analysis method
24. descriptive-analytical method
25. A. Ward, "Design Archetypes from Group Process", p. 158.
26. Idem, "Ideology, Culture and the Design Studio", p. 13.
۲۷. نک: T. Dutton, "Design Studio and Pedagogy"; D. Schon, *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*; A. Ward, Ibid; Idem, "Design

ذیل، که فراوانی آن‌ها نشان از اهمیت آن‌ها در برنامه درسی پنهان رشته معماری دارد، شناسایی و انتخاب شدند: «واقعی نبودن طرح‌های معماری»، «سلسله‌مراتب قدرت»، «ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس»، «رقابت ناسالم»، و «رجحان محصول بصری اثر نهایی بر روند طراحی».

مطابق «جدول ۱»، و بر اساس ۲۵ پژوهش مطالعه شده، در ۴۸ مورد به مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان اشاره شده است. با توجه به این جدول مشاهده می‌شود که مؤلفه «واقعی نبودن طرح‌های معماری» با ۲۰/۸۳٪، مؤلفه «سلسله‌مراتب قدرت» با ۱۸/۷۵٪، مؤلفه «ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس» با ۱۴/۵۸٪، مؤلفه «رقابت ناسالم» با ۱۴/۵۸٪، و مؤلفه «رجحان محصول بصری اثر نهایی بر روند طراحی» با ۱۲/۵۰٪ حایز بیشترین درصد فراوانی هستند. بر این اساس، این پنج مؤلفه پربسامدترین مؤلفه‌ها هستند که درصد فراوانی آن‌ها بالای ۱۰٪ و دارای تفاوت نسبتاً زیادی با سایر مؤلفه‌ها است و بر این مبنا برای تحلیل و ارزیابی در گام بعدی پژوهش انتخاب شدند.

۴. مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در رشته معماری

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، از آنجا که در ایران پژوهش مستقلی در مورد مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در رشته معماری انجام نشده است، پس از بررسی پژوهش‌های مهم صورت گرفته در سایر کشورها، پنج مؤلفه پربسامد یا مهم برنامه درسی پنهان (مطابق «جدول ۱») در آموزش معماری شناسایی شد که در ادامه به توضیح آن‌ها پرداخته می‌شود.

۴.۱. واقعی نبودن طرح‌های معماری

بر اساس یافته‌هایی که در «جدول ۱» مشاهده می‌شود، مطالعه آثار پژوهشی برنامه درسی پنهان در رشته معماری بیانگر آن است که واقعی نبودن طرح‌های معماری (با فراوانی ۲۰/۸۳٪) یکی از

مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه‌های درسی پنهان است. درواقع یکی از برنامه‌های درسی پنهان آموزش معماری گرایش آتلیه‌های طراحی معماری به محدود ماندن در چارچوب پروژه‌های تصنعی یا فانتزی است. محتوای غیر واقعی پروژه‌های آتلیه ناشی از خودشیفتگی معمارانه و بدون در نظر گرفتن واقعیات اجرایی است. ورد در این زمینه بیان می‌کند که طراحی روی کاغذ، با بها دادن بیش از حد به خیال‌پردازی و تصویرسازی ذهنی، راه به واقعیت نمی‌برد.^{۲۵} او، با اشاره به سابقه تدریس ۲۵ساله خود در آتلیه معماری، معتقد است که محدود کردن دانشجویان به کار در محیط آتلیه طراحی و بی‌توجهی به واقعیات حرفه معماری در خارج از محیط دانشکده منجر به غیر کاربردی شدن آموزش‌های دانشکده معماری می‌شود و دانشجویان را نسبت به دانسته‌هایشان خودشیفته و مبتلا به اعتماد به نفس کاذب می‌کند.^{۲۶}

این نوع برنامه درسی آن‌گونه که برخی پژوهشگران چون داتون، شون، ورد، وبستر، کمینر، زونیس، بشیر، و سلامه و مکین به آن اشاره داشته‌اند^{۲۷}— و بنا بر تجارب زیسته نگارندگان در مقام مدرس دانشگاه و دانشجوی رشته معماری— مبتلا به اکثر آتلیه‌های طراحی معماری است، ناشی از توجه صرف به ذهنیات و طراحی معمارانه فارغ از واقعیات بیرونی حرفه معماری است.

۴.۲. سلسله‌مراتب قدرت

همان‌طور که در «جدول ۱» نیز نشان داده شده است، سلسله‌مراتب قدرت دومین مؤلفه پربسامد (با فراوانی ۱۸/۷۵٪) یا مهم در رشته معماری است. سلسله‌مراتب قدرت اجتماعی یا فقدان روابط برابر، نه‌فقط بین استاد و دانشجو، بلکه در بین دانشجویان نیز وجود دارد و برخی از پژوهشگران به آن پرداخته‌اند. به طور مثال داتون و استیونس سلسله‌مراتب اجتماعی حاکم بر آتلیه طراحی را تشریح و تعامل نابرابر دانشجویان در گفتار آموزشی معماری را نقد می‌کنند.^{۲۸} نظام سلسله‌مراتبی



Archetypes from Group Process"; H. Webster, "Architectural Education after Schön: Cracks, Blurs, Boundaries and Beyond"; T. Kaminer, *Architecture, Crisis and Resuscitation: The Reproduction of Post-Fordism in Late-Twentieth-Century Architecture*; A. Tzonis, "A Framework for Architectural Education"; Idem, "Creativity Real and Imagined in Architectural Education"; T. Bashir, "Reflections on Architectural Design Education: The Return of Rationalism in the Studio"; A.M. Salama & L. Maclean, "Integrating Appreciative Inquiry (AI) into Architectural Pedagogy: An Assessment Experiment of Three Retrofitted Buildings in the City of Glasgow".

۲۸. نک:

Dutton, *ibid*; Idem, *Introduction Voices in Architectural Education: Cultural Politics and Pedagogy*; Idem, "Cultural Studies and Critical Pedagogy: Cultural Pedagogy and Architecture"; G. Stevens, "Struggle in the Studio: A Bourdivin Look at Architectural Pedagogy"; Idem, *The Favored Circle. The Social Foundations of Architectural Distinction*.

امر شبیه به اجرای نوعی بازی «چیرگی- رمزآلودگی»^{۳۳} در فضای آتلیه طراحی است که فقدان شفافیت و رمزآلود بودن آن زمینه‌ساز اخلاص در روند آموزش می‌شود.^{۳۴}

۴.۴. رقابت ناسالم

از دیگر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در آموزش معماری که طبق این پژوهش فراوانی قابل توجهی داشت، مؤلفه رقابت ناسالم، با فراوانی ۱۴/۵۸٪ است. هرچند رقابت مشخصه بارز همه نظام‌های آموزشی است، نیروی محرک عمده‌ای در روابط دانشجویان معماری در آتلیه طراحی به‌شمار می‌رود. ورد در این زمینه معتقد است که تمایل به رقابت، علاوه بر آثار مفیدی که شامل ایجاد انگیزه برای افزایش تلاش برای عرضه کار برتر است، باعث مخفی‌کاری‌های فراوان، احساس تملک به ایده‌های جدید، و تبدیل شدن آن‌ها به کالا می‌شود که خود مانعی بر سر راه یادگیری واقعی تلقی و با فقدان گفتگو همراه می‌گردد.^{۳۵} برخی از پژوهشگران معتقدند که فرهنگ این آتلیه دانشجویان را به سمت رقابت‌های ناسالم سوق می‌دهد که در نتیجه دانشجویان در اشتراک گذاشتن ایده خود با هم‌کلاسی‌هایشان رغبت ندارند و به تبع آن مایل به انجام کارهای گروهی و مشارکتی نیستند.^{۳۶}

نگارندگان، ضمن تأکید بر آثار سازنده رقابت مفید، معتقدند که مدرسین باید با تشویق دانشجویان به انجام فعالیت‌های مشارکتی، تفاوت‌های بین یک رقابت سالم و ناسالم را به فراگیرندگان بیاموزند، و زمینه شکل‌گیری روابط دوستانه و مبتنی بر رقابت مفید و سازنده را در بین دانشجویان فراهم کنند.

۴.۵. رجحان محصول بصری اثر نهایی بر فرایند طراحی

پنجمین مؤلفه برنامه درسی پنهان در آموزش معماری، بر اساس پژوهش‌های مورد بررسی، بیانگر مؤلفه برتری دادن به محصول

حاکم بر روابط اجتماعی در آتلیه معماری با اصل گفتگو منافات دارد. گفتگو نیازمند پیش‌شرط برابری است، یعنی توزیع برابر قدرت در میان شرکت‌کنندگان در گفتگو، که این برابری، به‌ویژه در روابط سلسله‌مراتبی، دیده نمی‌شود.^{۳۶}

داتون معتقد است که روابط نامتقارن قدرت موجود در جامعه بین جنسیت‌ها، نژادها، و طبقات مختلف به کلاس درس نیز سرایت می‌کند.^{۳۷} طبق نظر استیونس نیز وجود سلسله‌مراتب قدرت در بین دانشجویان باعث می‌شود بعضی از دانشجویان که مرفه و یا در طبقه اجتماعی بالا هستند نسبت به دیگران برتری یابند که این امر باعث ایجاد و گسترش نوعی تبعیض در آموزش معماری می‌شود.^{۳۸}

۴.۳. ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های

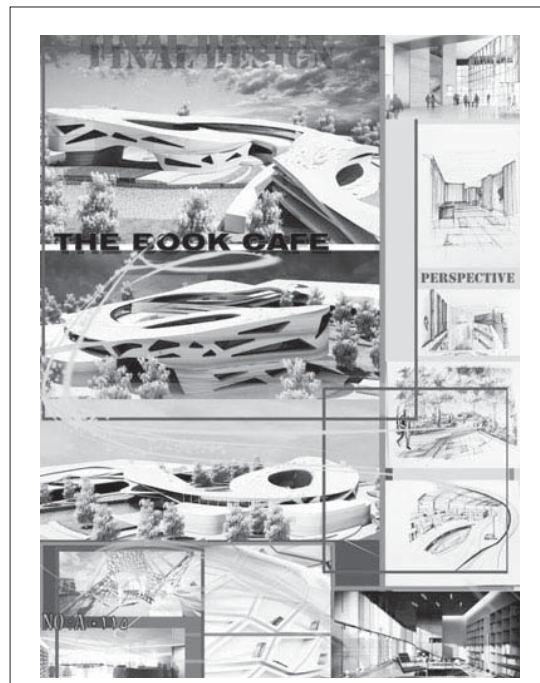
مدرس

یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان معماری که ناشی از وجود جو سلسله‌مراتب قدرت در آتلیه طراحی است و برای دست یافتن به نوعی استیلا از ناحیه مدرس بر دانشجویان تحمیل می‌شود، ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس و عرضه نشدن صریح و شفاف آن در فضای آموزشی است که در این پژوهش نیز، با فراوانی ۱۴/۵۸٪، در مرتبه سوم قرار داشت. آرگریس و شان بیان می‌کنند که تعاملات مبتنی بر سلسله‌مراتب قدرت در آتلیه، ماهیتاً مانع برقراری ارتباط و یادگیری هستند و یکی از نتایج چنین رویه‌ای بدل شدن آتلیه به مرکزی برای فعالیت‌های مستبدانه و تحکم‌گرایانه از سوی مدرس است، که در آن فراگیران پیوسته به دنبال برآوردن انتظارات مدرس هستند. این مسأله ناگزیر باعث سردرگمی در فرایند آموزش معماری می‌گردد.^{۳۹} درواقع، پی‌بردن به انتظارات و خواسته‌های مدرس خود یکی از موارد رقابت‌برانگیز بین دانشجویان در آتلیه‌های معماری است و رمزآلود شدن روند آموزش و فقدان صراحت بیان مدرس به نوعی اخلاص در روند آموزش می‌انجامد. این

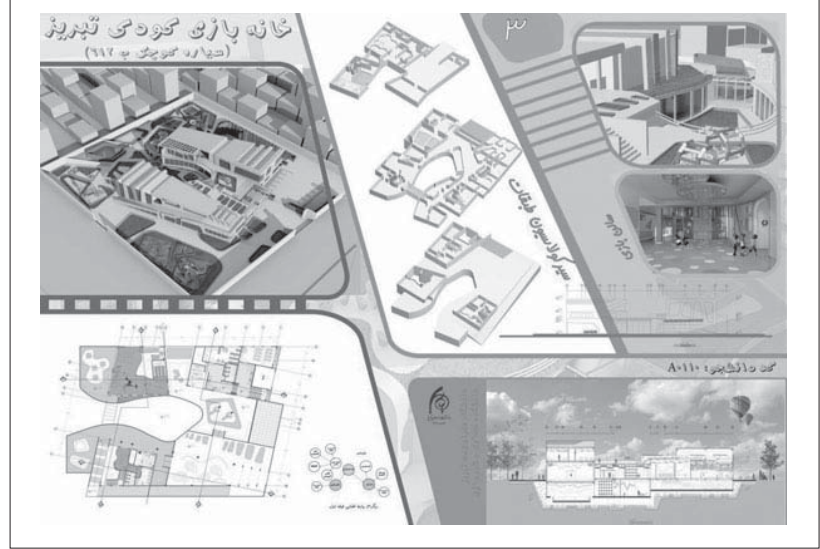
بصری اثر نهایی بر فرایند طراحی از سوی مدرس (با فراوانی ۱۲/۵۰٪) است. در واقع در فرهنگ حاکم بر آتلیه‌ها دانشجویانی تشویق می‌شوند و پاداش می‌گیرند که پروژه‌های آن‌ها ظاهر زیباتری داشته باشد. کاج و همکاران بیان می‌کنند که در مدارس معماری به کرات دانشجویانی که فاقد توان عرضه پروژه‌های با ظاهر زیبا هستند، کارشان به حاشیه می‌رود و بی‌ارزش انگاشته می‌شود.^{۳۷}

به بیان دیگر، نکته‌ای که اغلب مدرسین معماری از آن غافل مانده‌اند، تمرکز بیش از اندازه بر محصول بصری طرح و توجه کمتر به فرایند طراحی در راستای شکل‌گیری اثر معماری است. این پدیده ناشی از این امر است که در نهایت ماحصل کار دانشجوی معماری در قالب چند تصویر یا پوستر و ماکت عرضه می‌شود و فرایندی که به کار نهایی ختم می‌گردد، معمولاً از دید ارزیابی‌کننده نهایی یا داور پنهان می‌ماند. «ت ۱» نمونه‌ای از ارائه نهایی طراحی معماری دانشجویان را نشان می‌دهد. در اینجا این سؤال مطرح است که آیا همه فعالیت دانشجو در طول ترم در قالب یک یا چند شیت قابل عرضه و ارزیابی است؟ چنانچه اساتید بر کار نهایی پروژه‌های دانشجویان متمرکز شوند، در آن صورت دانشجویان به جای توجه به معنا و مفهوم و رای فرم‌پردازی، به سطحی‌نگری و ظاهرسازی روی می‌آورند. همچنین بی‌توجهی به فرایند اندیشمندانه طراحی و تلاش انجام‌شده دانشجو در طول ترم به تضعیف روحیه تلاش، پشتکار، مداومت، و استمرار در محیط آموزش می‌انجامد.

در یک جمع‌بندی تحلیلی می‌توان به بررسی و ارزیابی ابعاد و جوانب هرکدام از این مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان پرداخت. این مؤلفه‌ها اثراتی بر محیط آموزش معماری دارند که در قالب طیفی از مقیاس خرد (آتلیه معماری) تا مقیاس کلان (دانشگاه یا نظام آموزشی) قابل طبقه‌بندی هستند. البته با توجه به گستردگی دامنه تأثیر این مؤلفه‌ها از محیط آتلیه طراحی معماری و کلاس تئوری تا محدوده وسیع نظام



ت ۱. نمونه‌هایی از ارائه نهایی طراحی معماری، مأخذ: آرشیو دانشکده معماری و شهرسازی دانشگاه هنر اسلامی تبریز (کار دانشجویان کارشناسی مهندسی معماری؛ تصویر عمودی: نگار سلیمانی و تصویر افقی: سمانه چایچی).



29. T. Dutton, "Design Studio and Pedagogy", p. 19.
 30. Idem, *Introclution Voices in Arhitectural Education: Cultural Politics and Pedapogy*.

جدول ۲. دامنه و زمینه تأثیر و پیامدهای مؤلفه‌های مهم برنامه درسی پنهان در رشته معماری، تدوین: نگارندگان.

آموزشی، برای مطالعه دقیق‌تر این مؤلفه‌ها در پژوهش حاضر، صرفاً تأثیرات آن‌ها در محیط آتلیه معماری مطالعه و واکاوی شد. با توجه به تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، در چهار محیط شناختی، اجتماعی، اداری، و کالبدی زمینه تأثیرگذاری هریک از این مؤلفه‌ها نیز با توجه به اقتضات آن محیط قابل بررسی است. شناخت زمینه تأثیر هر مؤلفه مقدمات لازم را برای بررسی دقیق‌تر ماهیت، آثار، و جوانب آن فراهم می‌کند. به طور مثال به مؤلفه سلسله‌مراتب قدرت در آتلیه طراحی می‌توان اشاره کرد، به منظور آسیب‌شناسی آن، با توجه به اجتماعی بودن زمینه تأثیر آن، عوامل اجتماعی مؤثر در شکل‌گیری این مؤلفه باید شناسایی و ارزیابی و پیامدهای ناشی از گسترش این مؤلفه در سلسله تعاملات اجتماعی شکل‌گرفته بین مدرس و دانشجویان در آتلیه طراحی واکاوی شوند.

علاوه بر آن، شناخت تعامل‌کنندگان مؤثر نیز نقش مهمی در پی بردن به نحوه ایجاد و گسترش این مؤلفه‌ها و کنترل ابعاد و زوایای ناشناخته آن مؤلفه‌ها در محیط آموزشی دارد. در واقع هرکدام از تعامل‌کنندگان فضای آموزش معماری مشتمل بر دانشجو، مدرس، و کارکنان (مدیریت) دانشکده، طبق ویژگی‌های هر مؤلفه و نقشی که در فرایند آموزش دارند، جایگاه مخصوص به خود دارند و مطابق با شرایط و مقتضیات آن جایگاه به ایفای نقش می‌پردازند. از طرف دیگر، هرکدام از این مؤلفه‌ها واجد پیامدهایی بر تعامل‌کنندگان اصلی محیط آموزش یعنی مدرس و دانشجو هستند که نقش مهمی در جهت‌دهی به فرهنگ فضای آموزشی دارند. پیامدهای بعضی از این مؤلفه‌ها ممکن است به ایجاد مؤلفه دیگری از برنامه درسی پنهان در فضای آموزشی منجر شود. مانند مؤلفه سلسله‌مراتب

ردیف	مؤلفه برنامه درسی پنهان	دامنه تأثیر	زمینه تأثیر	پیامدهای تحلیلی	تعامل‌کنندگان مؤثر
۱	واقعی نبودن طرح‌های معماری	آتلیه معماری	محیط شناختی	۱. عدم درک مشکلات واقعی دنیای خارج از آتلیه و دغدغه‌های مربوط به کارفرمایان و بهره‌برداران ۲. ایجاد نوعی اعتماد به نفس کاذب و خودشیفتگی در دانشجو	کارکنان (مدیریت دانشکده)، مدرس، و دانشجو
۲	سلسله‌مراتب قدرت	دانشکده معماری و آتلیه معماری	محیط اجتماعی	۱. سیطره جَوّی عدالتی و ظلم‌پذیری در کلاس ۲. سلب آزادی‌های عمومی در بین شاگردان و جلوگیری از بیان آزادانه نظر ۳. رواج روحیه چاپلوسی و تملق ناروا در میان شاگردان ۴. از بین رفتن برتری حق به خاطر ترویج رابطه‌گرایی به جای حق‌گرایی ۵. ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس	کارکنان (مدیریت دانشکده)، مدرس، و دانشجو
۳	ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس	آتلیه معماری	محیط اجتماعی و شناختی	۱. ابهام‌آلود بودن فضای آموزشی و فقدان صراحت و شفافیت بیان مدرس و سردرگمی دانشجویان در درک فرایند طراحی معماری ۲. گسترش رقابت ناسالم و تلاش ناسازنده در فضای آموزشی ۳. بدل شدن آتلیه به مرکزی برای فعالیت‌های مدرس‌محور ۴. غلبه نمره‌گرایی بر یادگیری	دانشجو و مدرس
۴	رقابت ناسالم	آتلیه معماری	محیط اجتماعی و شناختی	۱. عدم رغبت دانشجویان در اشتراک گذاشتن ایده خود با همکلاسی‌هایشان و مخفی‌کاری در آتلیه ۲. تمایل دانشجویان به انزوا و گوشه‌گیری و تضعیف روحیه کار گروهی	دانشجو و مدرس
۵	رجحان محصول بصری اثر نهایی بر فرایند طراحی	آتلیه معماری	محیط شناختی	۱. تقویت نگرش سطحی‌نگری و ظاهرسازی در مقابل توجه به تفکر و اندیشه‌ورزی ۲. تضعیف روحیه تلاش و پشتکار و مداومت و استمرار در امر یادگیری	دانشجو و مدرس

قدرت که پیامد آن می‌تواند زمینه‌ساز مؤلفه ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس گردد. در «جدول ۲» به‌اختصار پنج مؤلفه مهم برنامه درسی پنهان دانشکده معماری، دامنه تأثیر آن‌ها، زمینه تأثیر، تعامل‌کنندگان و پیامدهای تحلیلی هرکدام از این مؤلفه‌ها بیان شده است.

بررسی ابعاد، اثرات، و پیامدهای پنج مؤلفه برنامه درسی پنهان ذکرشده نشان می‌دهد که همه این مؤلفه‌ها واجد اثرات منفی و مخرب بر محیط آموزش هستند و بر جریان آموزش در دانشکده معماری تأثیر گذارده‌اند. با توجه به اینکه اثرات مخرب یادشده عموماً به حوزه رفتار و روابط تعامل‌کنندگان در محیط اجتماعی و شناختی معطوف است، بخش عمده‌ای از این فعالیت‌ها در حوزه اخلاقیات و مکاتب اخلاقی قابل شناسایی و بازتعریف هستند. درواقع با بازتعریف هرکدام از این مؤلفه‌ها در بستر یک مکتب اخلاقی می‌توان به راهکارهایی برای برون‌رفت از وضع موجود دست یافت. بر این اساس، محتوای اخلاقی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان دانشکده معماری از ضرورت بررسی و ارزیابی این مؤلفه‌ها بر مبنای یک نظام اخلاقی و تدوین چارچوبی برای ارتقای سطح اخلاقی آن‌ها پرده برمی‌دارد. یکی از این نظام‌های اخلاقی نظام اخلاقی اسلام است که با توجه به مخاطب قرار دادن همه ابعاد وجودی انسان، از قابلیت گسترده‌ای در پالایش و ارتقای سطح اخلاقی این مؤلفه‌ها برخوردار است. بنا بر این به بررسی این نظام اخلاقی و شیوه‌های ارتقای این مؤلفه‌ها پرداخته می‌شود.

۵. اخلاق عملی، ساحات وجودی انسان و برنامه درسی پنهان

بهره‌گیری از مفاهیم اخلاق عملی در برنامه درسی پنهان در گرو شناخت ساحات وجودی انسان است؛ چرا که بر مبنای این ساحات می‌توان به گونه دقیق‌تری نسبت به نحوه تأثیر عملکرد اخلاقی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر رفتار افراد دست یافت.

از این رو قبل از پرداختن به چگونگی ارتقای مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در رشته معماری باید به بررسی اجمالی ساحات وجودی انسان پرداخت. ملکیان، ساحات وجودی انسان را، که مبتنی بر اخلاق عملی و کاربردی بوده و برای تبیین مسلمات اخلاقی در راستای یک زندگی اخلاق‌مدارانه عرضه شده است، شامل ۵ ساحت می‌داند: سه ساحت درونی («عقاید و باورها»، «احساسات، عواطف، و هیجانات» و «اراده و خواست‌ها») و دو ساحت بیرونی «گفتار» و «کردار»^{۳۸}.

تفاوت میان انسان‌ها با هم ناشی از تفاوت آن‌ها در چگونگی این ساحات است که به نوعی بیانگر تربیت اخلاقی متفاوت آن‌ها نیز هست. با توجه به تأثیر آموزش و یادگیری در رشد مطلوب ساحات وجودی انسان و بالتبع تربیت اخلاقی، رسالت نهادهای تربیتی و راهکارهای عملی آن‌ها در این زمینه اهمیت بیشتری می‌یابد. در این میان به نظر می‌رسد در سطح آموزش عالی، برنامه درسی پنهان، با توجه به کارایی و اثرگذاری بیشتر و عمیق‌تر بر رفتارهای دانشجویان، نسبت به برنامه درسی رسمی^{۳۹} نقشی مهم و راهبردی در تربیت اخلاقی افراد داشته باشد. بر این اساس با بهره‌گیری از آموزه‌های دینی و اسلامی در برنامه درسی پنهان و ارتقای سطح اخلاقی آن، می‌توان به گونه مؤثر استعدادهای معنوی دانشجویان را به فعلیت رساند، به نحوی که در نتیجه آن، دستاورد برنامه‌ریزی‌های نظام آموزشی تربیت فارغ‌التحصیلانی واجد صفات اخلاقی خواهد بود.

اساساً برنامه درسی با موضوعات ریشه‌ای در فلسفه اخلاق، از جمله حقیقت و ماهیت انسان، رابطه آشکار دارد.^{۴۰} فقدان درک و شناخت صحیح از ماهیت انسان موجب می‌شود یک نظام تربیتی به اهداف مطلوب خود نرسد؛ چرا که برخی از نظام‌های آموزشی با در نظر داشتن بخشی از حقیقت و ساحت وجود آدمی، به مثابه ماهیت حقیقی او، اقدامات تربیتی را برنامه‌ریزی می‌کنند که محصول آن، به جای انسان کامل، به انسانی تک‌بعدی می‌انجامد. ساحات انسان‌شناسانه مبتنی بر اخلاق

31. G. Stevens, *The Favored Circle. The Social Foundations of Architectural Distinction*, p. 110.
32. C. Argyris & D.A. Schon, *Theory in Practice*, pp. 6-7
33. Mastery- mystery game
34. Ibid, p. 575.
35. A. Ward, "Ideology, Culture and the Design Studio", p. 12.

۳۶. نک:

- K.H. Anthony, *Design Juries on Trial: The Renaissance of the Design Studios*; D.E. Glasser, "Reflections on Architectural Education"; S.G. Shih, et al, "A Game Theory-based Approach to the Analysis of Cooperative Learning in Design Studios"; E. Boling, et al, *Studio Teaching in Higher Education Selected Design Cases*.
37. A. Koch, et al, *The Redesign of Studio Culture A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*, p. 11.

۳۸. مصطفی ملکیان، «هفت جلسه درس گفتار پیرامون اخلاق کاربردی»، همو، در رهگذر باد و نگهبان لاله، ص ۳۸۸-۳۸۹.



عملی اسلام ساحتی تک‌بعدی نیست و ماهیت حقیقی انسان را مورد خطاب قرار می‌دهد. با قرار دادن مبنای انسان‌شناختی اخلاق عملی اسلام، به منزله پایه ارزیابی برنامه درسی پنهان، می‌توان همه ساحت و وجودی انسان را در چارچوب ساختار آن مورد بررسی و خطاب قرار داد.

بر این مبنای بین برنامه درسی پنهان و اخلاق عملی اسلام می‌توان یک رابطه دوسویه برقرار کرد. از یک سو، برنامه درسی پنهان به دلیل تأثیرگذاری مؤثر، عمیق، و تدریجی بر فراگیرندگان محمل بسیار مناسبی برای انتقال ارزش‌های اخلاقی به مخاطب است؛ از سوی دیگر، اخلاق عملی اسلام، مبتنی بر ابعاد و ساحت انسان‌شناسانه و نیازهای فطری او، عامل مهمی برای ارتقای برنامه درسی پنهان قلمداد می‌شود. این امر به انطباق صحیح آموزه‌های این برنامه درسی بر استعدادها و ساحت وجودی فراگیرنده می‌انجامد.

۶. ارتقای برنامه درسی پنهان در سایه اخلاق عملی اسلام

از منظر اخلاق عملی اسلام، انسان دارای ساحت و استعدادها و فطری گوناگون است، که هر یک از این ساحت و ابعاد در کمال انسان نقش ویژه‌ای دارند. بر این مبنای برنامه درسی باید همه ابعاد و ساحت وجودی انسان را در بر گیرد و با فطرت او سازگاری داشته باشد. با توجه به آنکه در برنامه درسی پنهان تغییرات در ساحت درونی و بیرونی به گونه پنهان و تدریجی صورت می‌گیرد، بنا بر این همان‌طور که ملکیان نیز بیان می‌کند در خصوص فراگیرندگان باید بر کار معلمی و تغییر از درون در هر سه ساحت درونی تمرکز کرد. بر این مبنای باید «باورهای معقول» را جانشین باورهای نامعقول کرد، «احساسات و عواطف بجا» را در وجود او تقویت و به مبارزه با احساسات نابجا در وجود وی همت گماشت و «خواسته‌های معقول» را جانشین خواسته‌های نامعقول کرد.^{۴۱}

برای اصلاح و پالایش ساحت درونی انسان باید بر نیروی عقل تکیه کرد. مطهری نیز نظر اسلام در مورد ساحت عقاید و باورها را مبتنی بر عقلانیت، استدلال و برهان، و مستند بر سنجش امور می‌داند.^{۳۲} بر اساس این دیدگاه، ساحت عواطف در حریم مشخص و قابل کنترل نیروی عقل می‌تواند به سعادت انسان منجر شود. بنا بر این عواطف ذاتاً دارای نوعی ارزش هستند و از این رو تا حدی می‌توانند بر توفیقات انسان بیافزایند، اما چنانچه با ارزش‌های والا تر اخلاقی به تعارض برسند، باید آن‌ها را تحت لوای عقل به کنترل درآورد.^{۳۳} در ساحت اراده نیز فیلسوفان اخلاق اسلامی بر این باورند که رفتارهای انسان نشئت گرفته از «اراده» او است. تا اراده انسان تحریک نشود، کار و فعالیتی در خارج صورت نمی‌پذیرد.^{۳۴} اصلاح این سه ساحت درونی زمینه را برای اصلاح ساحت بیرونی فراهم می‌کند. از آنجایی که در این روش پالایش اخلاقی رفتار افراد^{۳۵} (ساحت بیرونی) نشئت گرفته از اصلاح و پالایش در ساحت درونی آن‌ها است، به این شیوه می‌توان عنوان تکثیر درون‌زای رفتار اخلاقی اطلاق کرد؛ چرا که سیر اصلاح رفتار از درون فرد (ساحت درونی) به رفتار او (ساحت بیرونی) سرایت می‌کند؛ اما اصلاح ساحت بیرونی انسان و نمود رفتار اخلاقی صرفاً به گونه درون‌زا صورت نمی‌گیرد و بعضی از افراد صرفاً به تقلید آن رفتار می‌پردازند. با توجه به وابستگی این شیوه به نمود بیرونی رفتار افراد، از آن می‌توان به شیوه تکثیر برون‌زای رفتار اخلاقی تعبیر کرد. در واقع در شیوه درون‌زا حصول رفتار اخلاقی در تعامل‌کنندگان عرصه دانشگاه (دانشجو، مدرس، و کارکنان) در گرو اصلاح ساحت درونی آن‌ها است. اما در شیوه برون‌زا حصول رفتار اخلاقی در تعامل‌کنندگان از طریق تقلید و تسری شکلی و صوری رفتار صورت می‌پذیرد. بنا بر این تسری و گسترش رفتار اخلاقی، در بستر محیط آموزشی دانشگاه، هم‌زمان به دو شیوه درون‌زا و برون‌زا صورت می‌گیرد.

از آنجا که برنامه درسی پنهان مجرای است که از طریق

۳۹. نک: بهروز مهرام و دیگران، «میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان»؛

H.A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*; D.G. Wren, "School Culture: Exploring the Hidden Curriculum"; E. Margolis & M. Romero, *The Hidden Curriculum in Higher Education*; A. Hassan & M.S. Bijandi, *Ibid.*; E.H. Gauffberg, et al, "The Hidden Curriculum: What Can We Learn from Third-year Medical Student Narrative Reflections?";

۴۰. نک: حسن ملک‌ی، مبنای برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه؛ T.W. Hewitt, *Understanding and Shaping Curriculum; What We Teach and Why.*

۴۱. نک: ملک‌یان، «جاب‌جایی ناخشنودی متعلمان».

۴۲. مرتضی مطهری، پیرامون انقلاب اسلامی، ص ۹۸.

۴۳. محمدتقی مصباح یزدی، اخلاق در قرآن (معارف قرآن ۷)، ص ۲۴۰-۳۴۱.

۴۴. شهاب‌الدین سهروردی، مجموعه مصنفات شیخ اشراق، ص ۲۰۸.

۴۵. در اینجا منظور از «افراد» تعامل‌کنندگان عرصه رفتار اجتماعی در دانشگاه است که دانشجو، مدرس، یا کارکنان دانشگاه را شامل می‌شوند.

آن هنجارها و ارزش‌ها به صورت ضمنی و غیر رسمی به تعامل‌کنندگان عرصه دانشگاه (دانشجو، مدرس، و کارکنان) منتقل می‌شود^{۴۶} و این انتقال عمدتاً مبتنی بر گفتار و کردار افراد در بستر کنش‌ها و تعاملات اجتماعی است^{۴۷}، باید به اصلاح و پالایش رفتار اخلاقی به هر دو شیوه درون‌زا و برون‌زا همت گماشت. بر این مینا چنانچه در قالب برنامه درسی پنهان، در پی نهادینه شدن گفتار و کردار مبتنی بر اخلاق اسلامی در دانشگاه هستیم، باید در قدم اول، که مبتنی بر شیوه درون‌زاست، نسبت به پالایش و اصلاح ساحات درونی تعامل‌کنندگان عرصه دانشگاه (دانشجو، مدرس، و کارکنان) اقدام کرد؛ یعنی باور صادق (ساحت اول) و احساس و عاطفه و هیجان بجا (ساحت دوم) و خواسته معقول (ساحت سوم) را در تعامل‌کنندگان پرورش داد تا به گفتار اخلاقی (ساحت چهارم) و کردار اخلاقی (ساحت پنجم) در محیط دانشگاه نایل آیند. در قدم دوم که مبتنی بر شیوه برون‌زا است، باید تسری و گسترش رفتارهای مبتنی بر اخلاق اسلامی در بین تعامل‌کنندگان از طریق نمود بیرونی گفتار اخلاقی (ساحت چهارم) و کردار اخلاقی (ساحت پنجم) و تقلید از هم‌قطاران در عرصه دانشگاه مد نظر باشد.

۷. نتیجه‌گیری

دانشگاه‌ها یکی از مهم‌ترین کانون‌های علمی و فرهنگی جامعه هستند که، با تربیت متخصصان، در تعیین سرنوشت آتی کشور نقش اساسی دارند و بستر مهمی برای انتقال ارزش‌های اخلاقی به دانشجویان قلمداد می‌شوند. شناسایی و واکاوی لایه‌های زیرین و ناشناخته آموزش‌های دانشگاه، با عنوان برنامه درسی پنهان، و تلاش به منظور آسیب‌شناسی آن از زاویه نگاه اخلاق عملی می‌تواند زمینه‌ساز توسعه اخلاقیات در جامعه باشد. در این پژوهش نیز برنامه درسی پنهان آموزش معماری از زاویه نگاه اخلاق عملی اسلام بررسی شد. به طوری که نگارندگان ابتدا از میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان این رشته، پنج مؤلفه

۴۶. نک:

Saylor, et al, Ibid; Gaufberg, et al, Ibid; Hassan & Bijandi, Ibid.

۴۷. نک:

Dreeben, Ibid.; Vallance, Ibid; Townsend, Ibid.

پرسامد و تأثیرگذار در مقیاس خرد، یعنی آتلیه معماری، را از طریق واکاوی در ۲۵ پژوهش غیر ایرانی در دسترس شناسایی کردند و به بررسی ابعاد و پیامدهای آن‌ها پرداختند. این مؤلفه‌ها که با روش تحلیل محتوای کمی و همسو با تجربه نگارندگان در نظام آموزش عالی کشور، در مقام مدرس و دانشجوی معماری، شناسایی شدند شامل این موارد بودند: سلسله‌مراتب قدرت، رقابت ناسالم، ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس، اجرایی نبودن طرح‌های معماری، و رجحان محصول بصری اثر نهایی بر فرایند طراحی.

در گام بعدی، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، مبانی انسان‌شناسانه نظام اخلاق عملی اسلام، به منظور ارزیابی، تعدیل، و ارتقای سطح اخلاقی مؤلفه‌های یادشده، مورد بررسی و واکاوی شدند. بر این اساس، مشخص شد که نظام اخلاق عملی اسلام چارچوبی را مبتنی بر ساحات پنج‌گانه وجودی انسان برای ارزیابی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان عرضه می‌کند که نگارندگان بر مبنای آن چارچوب و مطابق «جدول ۳» رهنمودهایی را برای ارتقای سطح اخلاقی این مؤلفه‌ها بیان می‌کنند. این رهنمودها بر مبنای تجارب آموزشی نگارندگان، در مقام دانشجو و مدرس دانشگاه، تدوین شده‌اند و برای ارتقا و پالایش برنامه درسی پنهان رشته معماری قابل طرح هستند. نقطه قوت این چارچوب توجه هم‌زمان به همه ساحات وجودی انسان و تدوین ساختاری جامع و همه‌جانبه‌نگر به منظور ارتقا و پالایش سطح اخلاقی پنج مؤلفه برنامه درسی پنهان پرسامد و مهم رشته معماری است که مخاطب آن همه تعامل‌کنندگان مؤثر عرصه برنامه درسی پنهان دانشکده هستند. از آنجا که راهکارهای پیشنهادی نگارندگان تنها در صورت پیگیری همه افراد دست‌اندرکار دانشکده مؤثر واقع خواهد شد، بر این مینا توصیه‌های بیان‌شده به فراخور شرایط و جایگاه هر کدام از تعامل‌کنندگان (دانشجو، مدرس، و کارکنان) طرح شده‌اند. بر این اساس برای گسترش ارزش‌های اخلاقی اسلام و

پایاده شدن آن در گفتار و کردار تعامل‌کنندگان عرصه دانشگاه و هنجارهای اخلاقی در محیط دانشگاه از طریق برنامه درسی (دانشجو، مدرس، و کارکنان)، توجه به همه ساحات وجودی پنهان، ضروری است گستره اصلاح و پالایش ساحات وجودی انسان واجد اهمیت است، به این معنا که برای تسری ارزش‌ها این تعامل‌کنندگان از ساحات درونی تا ساحات بیرونی وجودی

ردیف	مؤلفه برنامه درسی پنهان	تعامل‌کنندگان مؤثر	رهنمودهایی مبتنی بر ساحات پنج‌گانه وجودی انسان			
			عقاید و باورها	احساسات و عواطف	اراده و خواست	گفتار
۱	واقعی‌نویس طرح‌های معماری	دانشجو	باور به ارزش ذاتی علم کاربردی و دانش سودمند	اشتیاق نسبت به فراگیری و آموزش علم کاربردی	اهتمام در فراگیری علم کاربردی	عرضه مطالب مفید و کاربردی در گفتگو با هم‌کلاسی‌ها
		مدرس	باور به ارزش ذاتی علم کاربردی و دانش سودمند	احساس مسئولیت در قبال آموزش علم کاربردی	اهتمام در آموزش علوم کاربردی برای دانشجویان	بیان مطالب مفید و تلاش عملی در آموزش علوم کاربردی
		کارکنان (مدیریت)	باور به ارزش ذاتی علم کاربردی و دانش سودمند	احساس مسئولیت در قبال تسهیل زمینه‌های آموزش علم سودمند	اهتمام در تسهیل زمینه‌های آموزش علم سودمند در دانشگاه	تسهیل زمینه‌های آموزش علم سودمند در دانشگاه
۲	سلسله‌مراتب قدرت	دانشجو	باور به کرامت ذاتی همه انسان‌ها	احساس تواضع و تکریم نسبت به مقام مدرس و کارکنان	مطالعه رابطه مبتنی بر تکریم در تعامل با مدرسین و کارکنان	تعاملات کلامی مبتنی بر احترام متقابل با مدرسین و کارکنان
		مدرس	باور به کرامت ذاتی همه انسان‌ها	دوری از تکبر و احساس تکریم نسبت به مقام مدرس و کارکنان	خودداری از استبداد رأی در روابط با دانشجویان و کارکنان	تعاملات کلامی مبتنی بر احترام متقابل با دانشجویان و کارکنان
		کارکنان (مدیریت)	باور به کرامت ذاتی همه انسان‌ها	احساس تواضع و تکریم نسبت به مقام مدرس و دانشجو	خودداری از استبداد رأی در روابط متقابل با مدرسین و کارکنان	تعاملات کلامی مبتنی بر احترام متقابل با مدرسین و کارکنان
۳	ابهام و رمزآلودگی روند آموزش‌های مدرس	دانشجو	باور به ارزش ذاتی علم و علم‌آموزی	تقویت روحیه پرسشگری	اراده مصمم در کسب دانش	پرسشگری و بیان شفاف ندانسته‌ها
		مدرس	باور به ارزش ذاتی علم و نشر آن	احساس رضایت از بذل و نشر دانش	تصمیم بر بذل شفاف دانش	بیان شیوا و رسای دانش خود
۴	رقابت ناسالم	دانشجو	باور به نقش مهم رقابت مفید و سازنده	احساس رفاقت به جای احساس حقارت و حسادت	مصمم بودن به داشتن رقابت در عین رفاقت با هم‌کلاسی‌ها	بیان سخن صادقانه و مشفقانه نسبت به هم‌کلاسی‌ها
		مدرس	باور به نقش مهم رقابت مفید و سازنده	تقویت روحیه عزت و اعتماد به نفس در بین دانشجویان	مصمم بودن در ایجاد رقابت همراه با رفاقت در بین دانشجویان	ترغیب دانشجویان به رفاقت و صمیمیت در گفتار
۵	رجحان محصول بصری اثر نهایی بر فرایند طراحی	دانشجو	باور به ارزش ذاتی تفکر و معنا	تقویت روحیه ژرف‌نگری در خود	توجه به فراگیری صحیح فرایند طراحی معماری	بیان معانی و فرم‌پردازی معمارانه
		مدرس	باور به ارزش ذاتی تفکر و معنا و آموزش آن	تقویت روحیه ژرف‌نگری در خود و در دانشجویان	توجه به آموزش صحیح فرایند طراحی معماری	تحلیل معانی آثار معماری برای دانشجویان

جدول ۳. ارائه رهنمودهایی برای تعامل‌کنندگان عرصه آموزش معماری در راستای ارزیابی و ارتقاء برنامه درسی پنهان بر مبنای ساحات پنج‌گانه وجودی انسان تدوین: نگارندگان.

آن‌ها امتداد یابد. در این صورت رفتارهای اخلاقی در آن‌ها درونی می‌شود و به صورت ملکه درمی‌آید و در نتیجه مؤلفه‌های ارتقایافته برنامه درسی پنهان به صورت ارزش‌ها و هنجارهای متعارف در سطح فرهنگ دانشگاه نمود می‌یابند. به طور خلاصه

منابع و مأخذ

- خسروی، زهره و خسرو باقری. «راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی». در *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ش ۸ (تابستان ۱۳۸۷)، ص ۸۱ - ۱۰۵.
- سهروردی، شهاب‌الدین یحیی. *مجموعه مصنفات شیخ اشراق*، تصحیح و مقدمه هانری کرین و سیدحسین نصر و نجفقلی حبیبی، جلد ۴، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، ۱۳۷۵.
- صفایی‌موحد، سعید و داوود باوفا. «به سوی فرانظریه‌ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان»، در *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ش ۱۰ (تابستان ۱۳۹۲)، ص ۷۶ - ۹۶.
- فتحی‌واجارگاه، کورش و سکینه واحد چوکده. «شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان نظام آموزشی متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن»، در *نوآوری‌های آموزشی*، ش ۱۷ (پاییز ۱۳۸۵)، ص ۹۳ - ۱۳۲.
- مصباح یزدی، محمدتقی. *اخلاق در قرآن (معارف قرآن ۷)*، جلد دوم، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، ۱۳۹۴.
- مطهری، مرتضی. *پیرامون انقلاب اسلامی*، تهران: صدرا، ۱۳۷۹.
- ملکی، حسن. *مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه*، تهران: سمت، ۱۳۷۹.
- ملکیان، مصطفی. «جابه‌جایی ناخشنودی متعلمان». در *وبگاه تحلیلی-خبری سازمان معلمان ایران*، ۱۳۹۵: <http://www.iranto.ir> (دستیابی در ۳ مهر ۱۳۹۶).
- _____. «هفت جلسه درس‌گفتار پیرامون اخلاق کاربردی»، در *وبگاه صدانت*، ۱۳۹۵: <http://3danet.ir> (دستیابی در ۲۵ شهریور ۱۳۹۶).
- _____. *در رهگذر باد و نگهبان لاله*، جلد اول، تهران: نشر نگاه معاصر، ۱۳۹۵.
- مهرام، بهروز و دیگران. «میزگرد تخصصی باشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان»، در *مطالعات برنامه درسی* ش ۸ (پاییز ۱۳۸۷)، ص ۱۵۶ - ۱۷۱.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران. *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، مشهد: به‌نشر، ۱۳۹۳.

Ahrentzen, Sherry & Kathryn H. Anthony. "Sex, Stars, and Studios: A Look at Gendered Educational Practices in Architecture", in *Journal of Architectural Education*, Vol.47, No. 1 (1993), pp. 11-29.

Anthony, Kathryn H. *Design Juries on Trial: The Renaissance of the Design Studios*, Van Nostrand Reinhold, 1991.

Apple, M.W. "The Text and Cultural Politics", in *Educational Researcher*, Vol. 21, No. 7 (1992), pp. 4-19.

_____. *The State and the Politics of Knowledge*, Routledge, 2003.

Argyris, C. & D.A. Schon. *Theory in Practice*, San Francisco:

Jossey-Bass Publishers, 1992.

Bashir, T. "Reflections on Architectural Design Education: The Return of Rationalism in the Studio", in *Frontiers of Architectural Research*, Vol. 3, No. 4 (2014), pp. 424-430.

Bess, P. "Communitarianism and Emotivism: Two Rival Views of Ethics and Architecture", in K. Nesbitt (ed.), *Theorizing a New Agenda for Architecture*, New York: Princeton Architectural Press, 1996, pp. 372-382.

Boling, E. & R.A. Schwier & C.M. Gray & K.M. Smith & K. Campbell. *Studio Teaching in Higher Education Selected Design Cases*, New York: Routledge, 2016.

- Bowles, S. & H. Gintis. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books, 1976.
- Cornbleth, Catherine. "Beyond Hidden Curriculum?", in *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 16, No. 1 (Jan-Mar 1984), pp. 29-36.
- Dreeben, R. "The Unwritten Curriculum and its Relation to Values", in *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 8, No. 2 (1976), pp. 111-124.
- _____. *On What is Learned in School*, London: Addison-Wesley, 1968.
- _____. *On What is Learned in School*, New York: Percheron Press, 2002.
- Dutton, Thomas A. "Cultural Studies and Critical Pedagogy: Cultural Pedagogy and Architecture", in Thomas A. Dutton & Lian Hurst Mann (eds.), *Reconstructing Architecture: Critical Discourse and Social Practices*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- _____. "Design Studio and Pedagogy", in *Journal of Architectural Education*, Vol. 41, No. 1 (1987), pp. 16-25.
- _____. *Introduction Voices in Architectural Education: Cultural Politics and Pedagogy*, New York: Bergin & Garvey, 1991.
- Eisner, E.W. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, New York: McMillan Publishing Co, 1979.
- Gaufberg, E. H. & M. Batalden & R. Sands & S.K. Bell. "The Hidden Curriculum: What Can We Learn from Third-year Medical Student Narrative Reflections?", in *Academic Medicine*, Vol. 85, No. 11 (2010), pp. 1709-1716.
- Getzels, J.W. "Images of the Classroom and Visions of the Learner", in *The School Review*, Vol. 82, No. 4 (1974), pp. 527-540.
- Giroux, H.A. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- Glasser, D.E. "Reflections on Architectural Education", in *Journal of Architectural Education*, Vol. 53, No. 4 (2000), pp. 250-252.
- Gordon, D. "The Concept of the Hidden Curriculum", in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 16, No. 2 (1982), pp. 187-198.
- _____. "Rules and the Effectiveness of the Hidden Curriculum", in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 17, No. 2 (1983), pp. 207-218.
- Hassan A. & M.S. Bijandi. "Hidden Curriculum in Higher Education: Linking Philosophy to Practice", in *The Journal of International Management Studies*, Vol. 4, No. 1 (2009), pp. 92-98.
- Hewitt, T.W. *Understanding and Shaping Curriculum; What We Teach and Why*, California: Sage Publication, 2006.
- Illich, I. *Deschooling Society*, London: Marion Boyars Publishers Ltd., 2000.
- Kaminer, T. *Architecture, Crisis and Resuscitation: The Reproduction of Post-Fordism in Late-Twentieth-Century Architecture*, New York: Routledge, 2011.
- Keddy, Karen. "Beneath the Umbrella of the Hidden Curriculum: The Underlying Premise, the Existence of Homogeneity, and the Deconstruction of Hierarchy", in *Paradoxes of Progress: Architecture and Education in a Post-utopian Era*, Vol. 89 th ASCA Annual Meeting. Baltimore, 2001, pp. 190-194.
- Koch, A. & K. Schwensen & T.A. Dutton & D. Smith. *The Redesign of Studio Culture A Report of the AIAS Studio Culture Task Force*, Washington, DC: American Institute of Architecture Student Press, 2002.
- Kohlberg, L. "The Moral Atmosphere of the School", in H. Giroux & D. Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?*, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1983, pp. 61-81.
- Margolis, E. & M. Romero. "In the Image and Likeness...": How Mentoring Functions in the Hidden Curriculum", in Eric Margolis (ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education*, New York: Routledge Publishing Company, 2001, pp. 79-96.
- Martin, J.R. "What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One?", in *Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum*, New York: Routledge, 1994, pp. 154-169.
- Salama, A.M. & L. Maclean. "Integrating Appreciative

- Inquiry (AI) into Architectural Pedagogy: An Assessment Experiment of Three Retrofitted Buildings in the City of Glasgow", in *Frontiers of Architectural Research*, Vol. 6, No. 2 (2017), pp. 169-182.
- Salama, A.M. *New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio*, New York: Routledge, 2005.
- _____. *Spatial Design Education: New Directions for Pedagogy in Architecture and Beyond*, New York: Routledge, 2016.
- Saylor, J, Galen & Wiliam M. Alexander & Arthur J. Lewis. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- Schon, D. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Shih, S.-G. & T.-P. Hu, & C.-N. Chen. "A Game Theory-based Approach to the Analysis of Cooperative Learning in Design Studios", in *Des.Stud*, Vol. 27, No. 6 (2006), pp. 711-722.
- Stevens, G. "Struggle in the Studio: A Bourdivin Look at Architectural Pedagogy", in *Journal of Architectural Education*, Vol. 49, No. 2 (1995), pp. 115-202.
- _____. *The Favored Circle, The Social Foundations of Architectural Distinction*, Cambridge: MIT Press., 1998.
- Townsend, B.K. *Is there a Hidden Curriculum in higher Education Doctoral Programs?*, Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460663.pdf>.
- Tzonis, A. "A Framework for Architectural Education", in *Frontiers of Architectural Research*, Vol. 3, No. 4 (2014): 477-479.
- _____. "Creativity Real and Imagined in Architectural Education", in *Frontiers of Architectural Research*, Vol. 3, No. 3 (2014), pp. 331-333.
- Vallance, E. "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-century Educational Reform", in *Curriculum Theory Network*, Vol. 4, No. 1 (1974), pp. 5-22.
- Vandenbroeck, M. & J. Peeters. "Gender and Professionalism: A Critical Analysis of Overt and Covert Curricula", in *Early Child Development and Care*, Vol. 178, No. 7-8 (2008), pp. 703-715.
- Ward, A. "Design Archetypes from Group Process", in *Design Studies*, Vol. 8, No. 3 (1987), pp. 157-169.
- _____. "Ideology, Culture and the Design Studio", in *Journal of Design Studies*, Vol. 11, No. 1 (1990), pp. 10-16.
- Webster, H. "Architectural Education after Schön: Cracks, Blurs, Boundaries and Beyond", in *Journal for Education in the Built Environment*, 3(2) (2008), pp. 63-74.
- Wren, D.G. "School Culture: Exploring the Hidden Curriculum", in *Adolescence*, Vol. 34, No. 135 (1999), pp. 593-596.
- Yuksel, S. "Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students "Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum"", in *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 5, No. 2 (2005), pp. 329-338.