

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇН
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

*Факультет № 6
Кафедра соціології та психології*

ТЕКСТ ЛЕКЦІЇ

з навчальної дисципліни

«Сучасні соціально-педагогічні технології у вищій освіті»
обов'язкових компонент освітньо-наукової програми
третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти

053 Психологія (юридична психологія)

**Тема № 3. Проектування, структурування
та організація освітніх програм у закладах вищої освіти**

Харків 2023

ЗАТВЕРДЖЕНО

Науково-методичною радою
Харківського національного
університету внутрішніх справ
Протокол від 30.08.2023 р. №7

СХВАЛЕНО

Вченою радою факультету №6
Протокол від 25.08.2023 р. №7

ПОГОДЖЕНО

Секцією Науково-методичної
Ради ХНУВС з гуманітарних та
соціально-економічних дисциплін
Протокол від 29.08.2023 р. №7

Розглянуто на засіданні кафедри соціології та
психології Протокол від 15.08.2023 р. №8

Розробник:

Професор кафедри соціології та психології, доктор соціол. н., професор,
Нечітайло Ірина Сергіївна

Рецензенти:

1. Доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін Державного біотехнологічного університету, к. соціол. н., доцент Борюшкіна О. В.;
2. Доцент кафедри соціології та психології факультету № 6 Харківського національного університету внутрішніх справ, к. психол. н., доцент Чепіга Л. П.

ТЕМА 3. ПРОЄКТУВАННЯ, СТРУКТУРУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

План

- 3.1.** Освітня програма як об'єкт спрямування сучасних освітніх технологій.
- 3.2.** Сучасний освітній куррикулум: теорія та практика.
- 3.3.** Комунікаційна сутність освіти. Співвідношення якості освіти і якості освітньої комунікації.
- 3.4.** Прихований куррикулум.

Рекомендована література

Основна

1. Нечитайло І. С. Сучасні соціально-педагогічні технології у вищій освіті : навчальний посібник для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіт. / Харківський національний університет внутрішніх справ; каф. соціології та психології. Харків, 2021. 142 с.
2. Подшивалкіна В.І., Подольська Є.А., Хижняк Л. М., Бірюкова М.В., Нечитайло І.С. та ін. Соціальні технології: заради чого? яким чином? з якими результатами? / за заг. наук. ред. В. І. Подшивалкіної. Одеса : «Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова», 2014. 588 с.
3. Щудло С. Вища освіта у пошуках якості: quo vadis : монографія. Харків; Дрогобич : Коло, 2012. 339 с.

Допоміжна

4. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. URL: <http://surl.li/szly> (дата звернення: 21.08.2021).
5. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми / Затверджено Нац. агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року: / ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон»». Київ, 2020. 66 с.
6. Aronowitz S. Postmodern education; politics, culture, and social criticism. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991. 205 p.
7. Bernstein B. Class, Code and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. Routledge & Kegan Paul, 1971. 235 p.
8. Bourdieu P. Cultural Reproduction and Social Reproduction. Knowledge, Education, and Social Change. L. : Tavistock, 1973. Pp. 70–80.
9. Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in education, society and culture (Theory, Culture & Society). London : Sage, 1977. 254 p.
7. Braslavsky C. The Curriculum. URL: <http://surl.li/rydt> (дата звернення: 21.08.2021).

10. Hansen D. T. A Life in Classrooms: Philip W. Jackson and the Practice of Education / David T. Hansen, Mary Erina, Arcilla R. Vencente, Philip Weseley. – New York : Teachers College Press, 2007. – 182 p.
11. Overly N. V., Jackson P. W., Friedenberг E. Z. The Unstudied Curriculum: Its Impact On Children. New York : Association For Supervision And Curriculum Development, NEA, 1970. 131 p.
12. Sadovnik A. R. Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach. Sociology of education (Washington, DC). 1991. Vol. 64, №1. Pp.48–63.
13. Shor I. Empowering education: critical teaching for social change. Chicago : University of Chicago Press, 1992. 225 p.
14. Young M. From a constructivism to realism in sociology of curriculum. Review of Research in Education. 2008. Vol. 32. Pp. 3–28.

3.1. Освітня програма як об'єкт спрямування сучасних освітніх технологій

У суспільстві, що трансформується, в якому виразно проявляються ознаки постмодерну, освіта з інструменту формування особистості, структурованого за зовнішнім принципом (таким як, наприклад, соціальне замовлення), стає таким собі автономним простором, самостійним соціальним феноменом, що детермінує спектр можливих варіантів розвитку соціальної реальності. Позитивний вектор соціетальної трансформації буде взятий в тому випадку, якщо освіта вийде на новий якісний рівень, досягнутий в результаті неогуманістичної трансформації традиційних функцій освіти. Саме освіта має допомогти людині й людству відповісти на виклики нової епохи. Український вчений і державний діяч В. Г. Кремень ці відповіді бачить у наступному:

- у необхідності забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей; система освіти має знайти раціональні схеми співвідношення лавиноподібного розвитку знань та людської здатності творчо їх засвоювати;
- у забезпеченні оптимального балансу між локальним і глобальним для того, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реальність соціуму, що глобалізується, була здатною жити і діяти в цьому соціумі, нести частину відповідальності за нього;
- у досягненні високого рівня демократизації та гуманізації суспільства; освіта має формувати, на індивідуальному та загальносоціальному рівнях, ставлення до людини як найвищої цінності, сприяти реалізації права кожної людини залишатися собою у відповідності зі своїми природними задатками;
- у розвиненні у людини здібностей до свідомого й ефективного функціонування в умовах ускладнення відносин у суспільстві, яке глобалізується, інформаційному, а в майбутньому – «знанієвому» суспільстві; йдеться, насамперед, про здібності постійного поповнення власних знань,

умілого володіння інформацією, орієнтації в інформаційних потоках, про перетворювальні (креативні) здібності;

– в культивуванні у особистості поглядів і установок, які базуються на принципах толерантності, загальнолюдських цінностях і національних традиціях.

Виникає питання: що конкретно потрібно міняти в освіті, щоб забезпечити таку реакцію на виклики сьогодення і майбутнього? Відповідь експертів представимо в наступних пунктах, кожен з яких є похідним від попереднього: 1) з урахуванням вимушених і неминучих змін концептуально-змістовної основи розвитку суспільства, слід посилити науковий пошук найбільш оптимальних варіантів розвитку суспільства, інтенсифікувати розробку методологічно адекватних концепцій (розвитку) освіти; 2) необхідно кардинально змінити зміст і методи освіти, навчальні програми і державні стандарти освіти, переорієнтувати їх на проблемно орієнтоване навчання, яке базується на методології когнітивного розвитку, розвитку критичного мислення та творчого потенціалу особистості; 3) потрібно здійснити широкомасштабну підготовку та перепідготовку викладацьких кадрів; внести суттєві корективи у зміст педагогічної освіти в цілому.

Річ у тім, що невідповідність результатів освітнього процесу вимогам та очікуванням кожного індивіда і суспільства в цілому можна розглядати як результат фундаментальної несумісності тих знань, які містяться в навчальних програмах, та знань, які дійсно знадобляться випускникам закладів освіти у їх практичній діяльності. З цього приводу підтримаємо позицію М. Янга, відображену наступним висловленням: «Мислити про освіту, яка є процесом накопичення, трансляції та отримання знання, не звертаючись до питань самого знання – значить мислити вкрай поверхово й примітивно» [14, с. 3]. Ще один, не менш відомий, англійський вчений Б. Бернстайн зазначив: «... Я, звичайно, не заперечую, що педагогічна комунікація передає структури домінування, зовнішні по відношенню до неї самої... Але мене цікавить питання про те, якими є ті засоби, за допомогою яких відбувається ця передача... В якості такого засобу виступає структура педагогічного дискурсу» [7, с. 11].

Особливість освіти полягає в тому, що це – цілеспрямований і контрольований процес. У зв'язку з тим, що інститут освіти є найбільш державно керованим інститутом соціалізації, на нього завжди покладали і покладатимуть тягар компенсації соціальних дефектів інших, більш спонтанних і менш керованих інститутів соціалізації, таких як, наприклад, сім'я та ЗМІ. Крім спонтанної передачі соціального досвіду і знань суспільство виробило способи інституціоналізації цього процесу, які є, в той же час, способами «інституціоналізованого соціокультурного відтворення», як пише зарубіжний вчений Г. Герасимов. У такому ракурсі освіта може розглядатися як інститут, який направляє процеси соціалізації й трансляції знання, що робиться за допомогою навчальних програм. Завданням будь-якої науки про освіту є не просто критика результатів такої «направляючої» діяльності, а

пошук механізмів, за допомогою яких цю діяльність можна зробити більш ефективною, соціально корисною, активно підключившись до процесу управління цією діяльністю. Зокрема, найважливішими питаннями, що потребують відповідей, є питання про те, які саме види знання мають складати навчальну програму і як зробити так, щоб ці знання були доступним для більшості, а не тільки для «обраних» (чий культурний та інтелектуальний рівень максимально наближений до «культури» навчальних програм).

Доцільність звернення до проблематики навчальних програм, того знання, яке за їх допомогою транслюється, способів і методів трансляції, пояснюється необхідністю інтеграції теорії освіти та освітньої практики, забезпечення їх взаємодії. Будь-яка програма створюється з метою управління, а точніше, з метою формалізації та регламентації процесу управління, його заданості на конкретний результат. У звичному розумінні навчальна програма – це державний нормативний документ, яким визначаються цілі навчання, зміст навчання і вимоги до підготовки тих, хто навчається; навчальне видання, яке визначає зміст, обсяг, порядок вивчення і викладання навчальної дисципліни (її розділу або окремої частини). Дотримання навчальних програм – обов'язкова вимога держави та відповідних органів влади до всіх без виключення закладів освіти. За ступенем засвоєння навчальної програми тими, хто навчається, визначається об'єктивний рівень їх освіти, робиться висновок про готовність їх переходу до наступного освітнього рівня. Коли всю програму навчання пройдено, і державна перевірка підтвердила, що людина, яка пройшла цю програму, засвоїла її на достатньому рівні, цій людині видається відповідний документ (свідоцтво, диплом), що свідчить про закінчення навчання.

Однак освітня діяльність закладу освіти виходить за межі всього того, що зазначено в спеціальних документах. На сьогоднішній день твердження про те, що освітній процес об'єднує в собі як навчання, так і виховання, не ставиться під сумнів. В англійській мові ці два процеси позначаються одним словом – «education». Можливо, саме тому в зарубіжній педагогіці, соціології освіти та інших науках відсутнє таке поняття, як «навчальна програма». Замість нього вживається слово «curriculum».

3.2. Сучасний освітній куррикулум: теорія та практика

Поняття куррикулуму має більш широкий зміст, ніж поняття «навчальна програма», при чому зміст, який розкриває справжню соціальну сутність освіти. Найбільш вдало та влучно визначення куррикулуму сформульоване сучасним німецьким вченим, доктором порівняльної освіти С. Браславськи [7]. Дещо доповнивши це визначення, *куррикулум* будемо трактувати як суспільну угоду між індивідом, суспільством, державою та фахівцями в галузі освіти щодо курсу навчання, який повинна пройти людина в певний період свого життя. При цьому під суспільною угодою розуміємо не стільки певний правовий акт, а непроголошений договір між людьми, відповідно до якого,

одна «сторона» дає добровільну згоду щодо правил, за якими нею буде керувати інша «сторона». Від цього обидві сторони отримують вигоду: «керуюча сторона» стає гарантом дотримання певних прав «керованої сторони», в обмін на це перша отримує гарантію виконання другою своїх обов'язків.

Інститут освіти, як і будь який інший інститут, певним чином підпорядковує своїм правилам діяльність індивідів і груп. При цьому він гарантує реалізацію права на освіту: забезпечує освітній процес, видає відповідні документи тощо. В обмін на таку гарантію індивіди, які прагнуть отримати освіту, готові відмовитися від частини своєї особистої свободи, тобто дають згоду підкорятися правилам, приписуваними інститутом освіти. Відомий французький економіст та соціолог П. Ж. Прудон звертає увагу, що суспільний договір може укладатися не тільки між державою та її громадянами, а й між самими громадянами. Саме за рахунок цього суспільство існує як цілісна система.

Куррикулум визначає: а) кому і коли вчитися; б) навіщо вчитися; в) що вчити; г) де вчитися; д) як вчитися, е) з ким вчитися, а також встановлює зв'язки між цілями освіти і повсякденним життям в навчальних закладах.

За допомогою куррикулуму здійснюється управління не тільки навчанням, але й процесами, які виходять за межі навчальної діяльності – соціальними процесами, такими як відтворення культури, відтворення соціальної структури, нерівності (майнової, гендерної та ін.), відтворення відносин панування/ підпорядкування, здійснення соціального контролю.

На сьогоднішній день поняття «куррикулум» знаходиться в процесі оновлення й уточнення. В цілому робіт, присвячених куррикулуму, досить багато, проте всі вони переважно зарубіжного походження. Що стосується пострадянських країн, то перегляд наукових праць, присвячених питанням організації навчальних програм (куррикулумів), показує нерівномірну зацікавленість цими питаннями. За розробку «куррикулумів» активно взялися Азербайджан і Молдова, а, приміром, Україна проявляла значно меншу активність в цьому напрямку.

У деяких пострадянських країнах куррикулум пов'язують виключно з розвитком національної концепції освіти, розглядаючи його як основну частину і гарантію успіху реформ національної освіти. При цьому, йдеться про реформи, покликані позначити остаточне відмежування сучасної освіти від моделі радянського періоду.

І реформування, і модернізація – цілеспрямовані зміни в освіті, які впроваджуються з метою приведення її стану у відповідність до вимог та викликів сучасності. Структурні поновлення куррикулуму можуть розглядатися як такі, що спрямовують і інтенсифікують процеси змін.

Для того щоб реагувати на постійні досить швидкі зміни соціальної реальності та процеси стрімкого «старіння» знання, освітні стандарти мають бути гнучкими. Багато хто з сучасних експертів освіти вважає, що із введенням в пострадянську освітню практику куррикулумів, із заміною куррикулумом

традиційної навчальної програми, уможлиблюється забезпечення цієї гнучкості. Така точка зору не є безпідставною, утім справжня сутність куррикулуму не усвідомлюється повною мірою. Як правило, поняття «куррикулум» вживається для того, щоб показати відмінності застарілої традиційної навчальної програми та програми «інноваційної», складеної за новим зразком. У цілому ж ситуація є такою, що одні експерти у сфері освіти наполягають на проведенні розмежування між традиційною програмою навчання та «інноваційним» куррикулумом, висловлюючись негативно в бік «однотипної» і «скутої» радянської моделі освіти, в той час, як інші використання терміну «куррикулум» вважають категорично неприйнятним, розглядаючи його як безглузде запозичення.

Втім, такі категоричні трактування куррикулуму не є правомірними. Вони є наслідком нерозуміння його істинної соціальної сутності, що полягає, як вже підкреслювалося, у взаємозв'язку особистості, освіти та суспільства. Можливо, таке нерозуміння пов'язане з тим, що серед наших співвітчизників, які досліджують куррикулум, замало соціологів – представників тієї науки, предметне поле якої вибудовується саме на такому взаємозв'язку. Дефіцит наукових напрацювань з питань навчальних програм (куррикулумів) у вітчизняній соціології, волає до вивчення досвіду, накопиченого за кордоном і, можливо, часткового запозичення цього досвіду, що, на наш погляд, є тим запозиченням, яке допоможе сучасним соціологічним дослідженням освіти, як теоретичним так і емпіричним, вийти на новий рівень пояснення тих проблем, які існують в освіті, щоб, на цій підставі, визначити шляхи їх подолання.

Досліджуючи та пропонуючи наукове визначення куррикулуму, західні вчені переконують наукове співтовариство у тому, що освітній процес не пов'язаний лише з професійно-трудовим майбутнім тих, хто навчається. Зміст цього процесу складають не тільки професійні знання, але і певні культурні смисли, які транслиуються за допомогою складних комунікаційних процесів, що протікають в освіті.

Наприклад, з позиції західної соціології куррикулуму, в системі освіти (зокрема вищої) розгортаються такі стратегії, реалізація яких може сприяти (чи не сприяти) породженню актора, здатного реконструювати соціальну реальність, в яку йому належить увійти. Тому зарубіжні представники цього напрямку соціологічної думки, здебільшого, є прихильниками конструктивістських ідей. Такі уявлення черпають життєву силу з наукових праць П. Бергера і Т. Лукмана та найбільш яскраво проявляються в працях представників критичної та неklasичної соціології освіти (С. Боулза, П. Бурдье, Г. Гінтіса, М. Еппла та ін.). Ці вчені піддають критиці саму систему освіти, соціальний устрій, політиків, педагогів за те, що через освіту відбувається соціальна дискримінація, відтворюється і посилюється соціальна поляризація.

Центральною ідеєю представників критичної соціології освіти є ідея зміни соціального порядку, який пригнічує, що має відбутися за допомогою

освіти, яка покликана активізувати, «суб'єктивувати» індивіда. Точніше, зміна соціального порядку починається зі змін на рівні свідомості індивідів, але тільки за умови, що такі зміни будуть односпрямованими, та матимуть масовий характер. Односпрямованість і масовість досягається за рахунок освіти – тієї соціальної системи, того соціального інституту, через «жорна» якого сьогодні проходить практично кожна людина. Подібні ідеї нерідко мають революційний підтекст і висувують на перший план ряд ключових питань, відповіді на які можуть наблизити до розуміння, що саме потрібно сучасній освіті для гармонійного входження в нову епоху: 1) Яке знання має переважати в навчальних програмах: теоретичне (відповідно до просвітницької Східної моделі освіти), практичне (відповідно до утилітарної Західної моделі освіти), або ж потрібно шукати шляхи оптимального суміщення теорії та практики, традицій та інновацій у вітчизняній освіті? 2) Якими мають бути ефективні механізми трансляції знання у високо динамічному соціумі з ознаками постмодерну?

3.3. Комунікаційна сутність освіти. Співвідношення якості освіти і якості освітньої комунікації

З урахуванням описаних в рамках попередньої теми особливостей постмодерну як прийдешньої епохи, слід звернути увагу на ті теорії, які розкривають комунікаційну сутність освіти, дискурсивність і текстуальність освітнього простору як місця трансляції/отримання знання. Зокрема, вважаємо доцільним звернутися до наукових напрацювань декількох зарубіжних вчених, погляди яких лягли в основу розвитку соціології куррикулуму, а саме йдеться про П. Фрейре, П. Бурдьє та М. Еппла (представників критичного та некласичного підходів до розгляду освіти), М. Янга та Б. Бернстайна (представників соціології куррикулуму). В рамках даного параграфу ми в загальних рисах опишемо ідеї цих вчених і в подальшому неодноразово будемо на них посилатися. Обґрунтовуючи нашу зацікавленість роботами саме цих вчених, вважаємо за необхідне підкреслити наступне: по-перше, жоден з них не впадає в крайнощі наукового теоретизування і не доводить зміст своїх робіт до рівня «наукової фантастики», всі освітні процеси та явища, що описуються та аналізуються ними (причому, зовсім по-різному), знаходять підтвердження в сучасній освітній практиці; по-друге, за допомогою основних положень цих робіт, виведених з досвіду західних капіталістичних суспільств і відповідних (утилітарних) систем освіти, дуже добре описують ту ситуацію, яка склалася в суспільстві та освіті сучасної України; по-третє, незважаючи на відмінності, деякі положення можуть бути розглянуті як такі, що доповнюють одне інше, і виступити в якості підстави для створення такої концепції взаємодії суспільства та освіти, яка послужить теоретичною основою для побудови дієвої моделі освіти, такої, що відповідає умовам високо динамічного соціуму.

Відомий критик освіти, бразильський соціальний педагог і психолог П. Фрейре, переконаний у тому, що освіта сприяє затвердженню соціального порядку, який пригнічує. Свою теорію освіти він вибудовує на положеннях конструктивізму, ключовим з яких є наступне: реальність така, якою її бачать люди. Вчений наполягає на тому, що змінити суспільство можна тільки за допомогою «критичної інтервенції в дійсність».

Критичну інтервенцію в дійсність визначимо як втручання (вторгнення), що змінює (порушує) існуючий соціальний порядок та відбувається за рахунок зростання числа індивідів, здатних критично аналізувати, оцінювати, переосмислювати соціальні відносини і власну роль у цих відносинах. Вона починається з формування критичного мислення в освіті. Разом із розвитком критичного мислення відбувається визрівання соціальної сили індивідів і груп, міцнішає здатність до перетворення соціальної реальності.

Французький соціолог-постмодерніст П. Бурдьє, як і П. Фрейре, у своїх роботах акцентує увагу на тому, що повноправними суб'єктами побудови навчальних програм (куррикулумів) є елітні групи. Прикриваючись гаслами народної освіти, вони розробляють і втілюють в життя такі програми освіти, які формують габітуси «пристосування», а не «свободи і творчості», обмежуючи тим самим суб'єктність представників нижчих верств соціальної піраміди, побоюючись, що останні можуть досягти вершин цієї ієрархії та посісти «насиджені» елітні місця. Бурдьє критикує існуючий соціальний порядок і систему освіти, яка його підтримує, та пише про здійснення в освіті (і через освіту) символічного насильства. Вчений наполягає на розвитку «дослідницької педагогіки» як засобу боротьби з цим насильством. Однак, спираючись на особистий досвід участі в управлінні освітою, вчений підкреслює, що впровадження будь-яких змін в освіту, особливо тих, в яких не зацікавлена правляча еліта, є вкрай важким процесом, оскільки сам інститут освіти є занадто неповоротким та перебуває під постійним пильним наглядом держави і влади, представники якої, як правило, знаходяться в опозиції до народу. Тому змінити освіту, переорієнтувавши її на інтереси народу, неймовірно складно.

Більш оптимістична точка зору стосовно функціонування інституту освіти відрізняє західного теоретика освіти М. Еппла. В одній зі своїх останніх публікацій, яка вийшла в світ у 2013 році, вчений нагадує про те, що інновації в освіті не завжди можуть бути прогресивними і корисними для основної маси людей. І все ж таки, він робить вельми оптимістичні висновки, наводячи приклади з освітньої практики, які свідчать про те, що завжди існували й існують способи сказати «ні» у відповідь на твердження «альтернативи не існує». На думку М. Еппла, завжди були і є перспективи комбінованої політики фахівців у сфері освіти, права та соціальної політики, лідерів громадянських об'єднань тощо, спільна і координована діяльність яких може змінити ситуацію в суспільстві на користь соціальної справедливості. Роль фахівців у сфері освіти вчений вбачає у тому, щоб пропонувати варіанти розширення впливу освіти на процеси соціального

відтворення, способи опору спробам представників вищих верств забезпечити своє закріплення на привілейованих соціальних позиціях за допомогою освіти, через укорінення нерівності в освіті.

У цьому ми повністю солідарні з М. Епплом, який протягом всієї своєї наукової діяльності зберігає оптимізм щодо перспектив реконструювання навчальних програм таким чином, щоб вони працювали на вирівнювання шансів успіху в освіті, а разом з тим і шансів на вертикальну соціальну мобільність вихідців з різних верств суспільства.

Погодимось з М. Янгом, який цілком справедливо зазначає, що, незважаючи на об'єктивність і правомірність тих ідей, які, за ініціативи М. Еппла, набули поширення, злившись в єдиний критичний підхід до розгляду навчальних програм, цей підхід не став чимось більшим за критику існуючої системи освіти. Це трапилося тому, що такий підхід не мав в якості підстави теорії пізнання. Його представники не знали, куди рухатися далі. Вони критикували освіту, виявляли її недоліки, але всі міркування щодо перспектив розвитку освіти обмежувалися або песимістичними висновками про неймовірність встановлення справедливості (в освіті й через освіту), або оптимістичними твердженнями без достатньої аргументації. Переважна більшість критичних теорій освіти ґрунтується на конструктивістських ідеях. Фахівці, що наголошують на недосконалоості як цих теорій, так і, власне, конструктивізму, підкреслюють, що визначення взаємозв'язку знання, освіти і процесів, що відбуваються в суспільстві (диференціаційних, ідентифікаційних та ін.), слід починати з виявлення ставлення людини до світу, частиною якого вона є, і символів, які вона використовує, сприймаючи і осмислюючи цей світ. Саме такий, символічний характер ставлення до світу уможливорює існування знання, його трансляцію і перетворення.

Слід визнати, що деяким конструктивістам і критикам освіти, зокрема П. Бурдье, вдається гармонійно інтегрувати в логіку своїх міркувань про освіту ідеї семіотики та структуралізму, а також поєднати теоретичні розробки з емпіричними даними. Хоча, той же самий П. Бурдье критикується за «економічний редукаціонізм», за те, що він постійно підкреслює класове відтворення через освіту, позбавляючи автономії культуру, роблячи її тотально залежною від соціальних структур. На думку Дж. Александера, це є великою помилкою, оскільки культура, насправді, має своєю внутрішню логіку і незалежність. Те ж саме, на наш погляд, можна сказати і про освіту, яка, за словами білоруського вченого О. Полоннікова, не принципово відрізняється від культури, є її формальним вимірюванням і може розглядатися як соціальна практика конструювання значень, які додають сенсу людському життю.

Помилка, що була допущена представниками критичного підходу до освіти, заснованого на конструктивістських ідеях, полягала в тому, що вони намагалися довести існування нерівності в освіті, яка закріплювалась навчальними програмами, вважаючи, що це може стати підставою для розробки більш «демократичних» програм навчання. Такі намагання не дали

очікуваного результату. З плином часу стан освіти не покращився, а тільки погіршився. В одній зі своїх робіт М. Янг наводить влучний приклад, який віддзеркалює ситуацію, що склалася сьогодні в нашому суспільстві. Вчений описує одну з останніх освітніх реформ в Англії, націлену на розширення прав школярів – з 14 років обирати програму свого навчання, залежно від власних інтересів. По суті, такі зміни є кроком демократизації освіти, сприятимуть свободі професійного вибору та задоволенню соціально-професійних потреб кожної людини, починаючи з ранніх років. Але такий, на перший погляд, «демократичний» крок може мати негативні наслідки. Усвідомлений, самостійний вибір обов'язково в якості підстави повинен мати культурну і моральну зрілість особистості того, хто навчається. В іншому випадку розширення його прав може призвести до нових, хоча можливо і більш м'яких, форм нерівності.

Навчальна програма завжди буде чимось зовнішнім, об'єктивним по відношенню до того, хто навчається, тому вона може бути незрозумілою чи не відповідати його власній позиції, представляючи тим самим «символічну небезпеку» для нього і викликаючи опір цій небезпеці. Відстань між «культурою» навчальної програми та культурою тих, хто за нею навчається, і, як наслідок, при необхідності, розробка методів, способів, засобів скорочення цієї відстані, є проблемою, яка попадає до зони експертизи соціологічної науки, оскільки пов'язана з фундаментальною для соціології проблематикою соціальної нерівності. Ця відстань буде найбільшою для вихідців з нижчих верств суспільства, що, начебто, цілком «природно» відтворює соціальну нерівність, про що пише сучасний західний соціолог Б. Бернстайн.

В цілому теорія Б. Бернстайна має еkleктичний характер: ідеї і положення, що її наповнюють, запозичені у Е. Дюркгейма, К. Маркса, М. Вебера, П. Бурдьє, П. Фрейре та об'єднані єдиним задумом нової теорії. Не дивлячись на те, що досить яскраво простежується соціально-конструктивістська спрямованість цієї теорії, деякі науковці, яким добре знайомі ідеї Бернстайна, відносять його скоріше до «соціальних реалістів»¹, ніж до «конструктивістів». В своїй теорії Бернстайн розкрив, як саме «символічне» (опосередковане символами) ставлення до світу обмежує «необмежені» можливості конструювання кожним індивідом своєї власної, відмінної від інших, картини світу. Згідно з її положеннями, саме символічний характер відносин індивіда і суспільства, на основі знань про це суспільство, обмежує, на перший погляд, безмежні способи конструювання ним соціальної реальності. Утім, якщо знанієві структури можуть стати бар'єром для

¹ *Реалізм* – термін, що вживається для позначення напряму соціально-філософської думки, який постулює існування реальності, незалежної від суб'єкта, що пізнає. Наприклад, сім'я і умови життя – це ті реальності, які існують незалежно від людини. Людина не обирає, в якій сім'ї їй народитися, як не обирає і способів спілкування зі своїми близькими, які стають для нього «нормальними» або «ненормальними» тільки в процесі соціалізації.

соціальної справедливості, вони завжди можуть бути змінені, а бар'єр зламаний чи, як мінімум, занижений, причому не без участі самого індивіда.

Б. Бернстайн був стурбований проблемою мікро-макрозв'язку. Іншими словами, вченого хвилювало питання про те, як «зовнішнє» стає «внутрішнім», а «внутрішнє» об'єктивно виявляє себе і формує «зовнішнє». Відповіді на це питання, на думку Б. Бернстайна, передують виявленню та ретельне осмисленню принципів, що конструюють «зовнішнє».

Щоб відповісти на це питання, необхідно з'ясувати: 1) за допомогою яких процесів «внутрішнє» отримує початкову форму (тобто, як саме формуються смисли); 2) як саме ця форма перетворюється самим індивідом в його взаємодіях зі світом.

У виведенні мікро-макрозв'язку саме освітні процеси і феномени стають об'єктом дослідницької уваги Б. Бернстайна. На думку вченого, саме в освіті (та за допомогою освіти) відбувається закладення смислів – процес трансформації зовнішнього у внутрішнє, як і зворотний процес – вихід внутрішнього у зовнішнє (у вигляді тих чи інших дій).

Роблячи висновок підкреслимо, що критичні теорії освіти дали багато для розуміння соціальних реалій освіти. Але будь-яка критика, щоб бути конструктивною і практично-корисною, має супроводжуватися альтернативними пропозиціями. Тобто реальна користь від критики може бути тільки тоді, коли вона здійснюється не заради критики як такої, а заради конкретних пропозицій щодо вирішення проблемної ситуації, розробки теоретичних, а згодом і практичних моделей, альтернативних тим, які критикуються.

Представники критичного підходу до освіти, як і неklasичного (постмодерністського), переважно, критикують, але не пропонують. Одним з небагатьох критиків існуючої системи освіти, що пропонував альтернативні їй варіанти, є П. Фрейре. Вчений велику увагу приділяв питанню структурування та побудови «демократичних», таких, що «звільняють» (від нерівності), навчальних програм, детально описував, як саме це треба робити. Однак недоліком теорії П. Фрейре є надмірна захопленість конструктивістськими ідеями, з яких витікає надмірна довільність навчальних програм. Згідно з цією теорією, для того, щоб протистояти імітації освіти, нав'язуванню непотрібного знання з боку правлячої еліти, необхідно перевіряти всі зроблені відкриття (все те, що вже давно відомо як істинне), як би відкриваючи їх заново – явно утопічна ідея. Причому головними суб'єктами такої діяльності є ті, хто навчається. Педагогу відводиться роль другого плану, в чому П. Фрейре сам собі суперечить, наполягаючи на необхідності педагогічної революції, постійно підкреслюючи у своїх працях рівнозначність тих, хто навчає, і тих, хто навчається, як рівноправних суб'єктів освітнього процесу.

Оскільки освіта є важливим соціальним інститутом, відіграє провідну роль в процесах соціального відтворення, передачі соціального досвіду, знання, культури з покоління в покоління, більшість теорій відтворення культури, соціальної структури і владних відносин в освіті (та через освіту)

абсолютизують роль освіти виключно як культурного «провідника» і «прислужника» влади. За що ці теорії цілком справедливо піддаються критиці, оскільки упускають з уваги самотність інституту освіти як такого, наявність його власної культури, структури, внутрішньої логіки, специфіки освітніх практик і власних системних властивостей як окремої соціальної системи, що відрізняють її від інших соціальних систем, виділяють з оточуючого середовища. Варто підкреслити, що теоретико-методологічна і практична значущість соціології куррикулуму полягає у зверненні уваги на власні внутрішні властивості освіти, що пов'язані зі специфікою взаємодії суб'єктів освітнього процесу та відображені в навчальних програмах, їх структурі (поєднанні різних видів знань), так само, як і в освітніх, педагогічних практиках, засобах, методах, прийомах, за допомогою яких ці програми реалізуються.

Поняття куррикулуму підкреслює, наскільки важливим є те, *як саме* здійснюється освітній процес. Засоби, методи, прийоми та педагогічні практики наче «оформляють» зміст освіти, причому, нерідко, міняючи його докорінно. Для того, щоб наукові дослідження освіти могли бути справді корисними для суспільства, необхідно, щоб зусилля вчених концентрувалися не тільки на абстрактному теоретизуванні щодо функцій освіти чи на емпіричних дослідженнях, що стосуються окремих, локальних проблем освіти. В умовах кризи освіти наука повинна шукати шляхи виходу з цієї кризи, конкретизуючи, «що саме» і «як саме» потрібно для цього робити в освіті. У зв'язку з цим, на особливу увагу вчених заслуговують такі поняття як «навчальна програма» і «освітній дискурс» (аудиторний, дисциплінарний, педагогічний), які відображають «що» і «як» освіти як процесу соціальної взаємодії, а тому потребують концептуалізації.

Аналіз існуючих праць і публікацій, що стосуються проблематики навчальних програм і куррикулуму, показує, що незалежно від теоретико-методологічних засад, на які спираються дослідники (соціальний конструктивізм, конфліктологічний підхід, структуралізм та ін.), всі вони сходяться в одному: в куррикулумі тісно сплітаються дві сутності освіти – явна (видима педагогіка, офіційний куррикулум, офіційна навчальна програма тощо) і неявна (невидима педагогіка, прихований куррикулум, прихована, латентна навчальна програма, прихований навчальний план тощо). При цьому, увага соціологів та інших соціальних вчених, більшою мірою, зосереджується на вивченні та дослідженні саме неявних форм куррикулуму. Що є цілком зрозумілим, оскільки явні форми куррикулуму – предмет вивчення інших наук, зокрема педагогіки, філософії освіти та ін.

Офіційний куррикулум (або навчальна програма) представлений сукупністю різних документів: базовий навчальний план, затверджений відповідними державними органами, робочі навчальні програми з окремих предметів (курсів), затверджені та завірені адміністрацією навчального закладу та інші. Офіційний куррикулум переслідує цілі, які офіційно ставить перед освітою держава, які задокументовані й оприлюднені, а саме: а)

забезпечення наступності між етапами загальної освіти та навчальними дисциплінами, що вивчаються на цих етапах; б) постійне оновлення змісту предметів відповідно до потреб суспільства; в) забезпечення розвиваючого та попереджувального характеру навчання, г) чітке визначення знань, умінь і навичок, набутих на окремих етапах освіти; д) забезпечення об'єктивної оцінки досягнень у навчанні та інші.

Навчальна програма виступає «центром тяжіння», ядром освітнього простору, є його структурною і функціональною складовою. В ідеалі, навчальні програми мають бути організовані з орієнтацією на розв'язання актуальних проблем сучасної освіти, пов'язаних із: 1) відсутністю цілісного бачення освітнього процесу, хибністю розмежування на «навчання» та «виховання»; 2) пошуком шляхів оптимального поєднання теоретичного і практичного знання в освіті; 3) забезпеченням наступності, як необхідної умови вертикальної освітньої та соціальної мобільності.

Відповідно, напрямки роботи з усунення цих проблем, що стосуються структурування і проектування освітніх програм, полягають у наступному:

1) підтримання цілісності освітнього процесу через стирання меж між навчанням і вихованням, підпорядкування офіційної та прихованої навчальних програм єдиній меті;

2) оптимальне поєднання теоретичного і практичного знання;

3) забезпечення наступності при переході від однієї освітньої сходини до іншої, як послідовної передачі (тими, хто навчає) і рефлексії (тими, хто навчається) знань і досвіду.

Важливо розуміти, що освітній процес та його результати – це не тільки отримання певних знань, умінь, навичок та компетенцій з конкретних навчальних предметів і дисциплін, які вивчаються згідно з офіційним навчальним планом, відповідно до офіційної програми навчання. Так само, як і інші інститути, що транслують інформацію і знання, найбільш активним з яких, на сьогоднішній день, є ЗМІ, освіта може транслувати неявне знання (і робить це), маючи все необхідне для цього: матеріали, засоби, «дійових осіб», а іншими словами – тексти, дискурси, «речників» і аудиторію «споживачів».

Е. Гідденс вказує на той факт, що в навчальному закладі багато чому індивіди навчаються саме на неформальному рівні. Навчальні заклади, вчителі, викладачі можуть розглядатися, як «розповсюджувачі» досвіду, інкорпорованого в їх практичну діяльність, яка не є обов'язковою та такою, що відповідає загальноприйнятим документам. Завжди існує набір цінностей, установок і принципів, які транслуються в процесі навчання неявним чином, поза офіційною навчальною програмою, що дає підстави для виділення двох форм освіти: явної (формальної, офіційної) і неявної (неформальної, неофіційної). У зв'язку з цим представники західної педагогічної думки та соціології освіти вводять в науковий обіг новий термін – «прихований куррикулум».