

**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 № 4. Неявна педагогіка як невід'ємна складова освітнього  
процесу: функції, прийоми та практики**

**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 4. НЕЯВНА ПЕДАГОГІКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ФУНКЦІЇ, ПРИЙОМИ ТА ПРАКТИКИ

### План

- 4.1. Визначення «прихованого» куррикулуму.
- 4.2. Історія розвитку наукових уявлень про приховану навчальну програму.
- 4.3. Негативні ефекти прихованої навчальної програми.
- 4.4. Позитивні функції та практики прихованої навчальної програми.
- 4.5. Феномен прихованої навчальної програми та його значення у розвитку наукового знання про освіту.

### Рекомендована література

#### *Основна*

1. Нечітайло 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., Біркова М.В., Нечітайло 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. Нечітайло І. С. Освіта як соціалізаційна практика. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2018. № 34-35 (2017). С. 94–104.
5. Нечітайло І.С., Мінко А.В. «Невидимі» бар'єри соціальної нерівності: передумови відтворення у дошкільній і початковій освіті. *Науково-теоретичний і громад-сько-політичний альманах „Грані”*. 2018. № 9 (160), Вересень-2018. С. 41–46.
6. Apple M. W. The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*. 1971. № 2(4). Pp. 27–40. URL: <http://surl.li/khehu> .
7. Bourdieu P. Cultural Reproduction and Social Reproduction. *Knowledge, Education, and Social Change*. L. : Tavistock, 1973. Pp. 70–80. URL: <http://surl.li/khehf> .
8. Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in education, society and culture (Theory, Culture & Society). London : Sage, 1977. 254 p. URL: <http://surl.li/kheil>.
9. Gatto J. T. Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling. New York : New Society Publishers, 2002. 106 p.
10. Hidden curriculum. *Academic Dictionaries and Encyclopedias*. URL:

<http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/631603> .

11. Illich I. Deschooling Society [E-resource]. URL: <http://surl.li/khefv> .

12. 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. URL: <http://surl.li/khego>

13. Stevenson H. American's math problem. Educational Leader-Ship. October, 1987. Pp. 5–10. URL: <http://surl.li/kheiy>

14. Young M. From a constructivism to realism in sociology of curriculum. Review of Research in Education. February, 2008. Vol. 32. Pp. 3–28. URL: <http://surl.li/kheje> .

#### **4.1. Визначення прихованого куррикулуму (прихованої навчальної програми)**

Взаємодія учасників освітнього процесу, як і будь-яка інша взаємодія, є системою взаємообумовлених соціальних дій, що мають свої латентні підструктури, які, в силу їх культурної та психологічної природи, представлені такими елементами як смисли, культурні та когнітивні коди. Впорядковуючись, ці елементи утворюють особливі (неявні) форми взаємодії в освіті, які потребують наукового дослідження і осмислення, з урахуванням того, що джерело кардинальних соціальних змін криється саме в латентних підструктурах, які «непомітно» спрямовують та координують соціальні дії індивідів і груп.

Розкриття неявних форм взаємодії учасників освітнього процесу в межах цього навчального посібника буде здійснюватися за допомогою концептуалізації таких понять як «прихований куррикулум», «неявна педагогіка», «прихована навчальна програма», «прихований навчальний план».

Термін «прихований куррикулум» (hidden curriculum), що має західне походження, в україномовній версії має безліч інтерпретацій: неявна чи імпліцитна педагогіка; прихована чи латентна навчальна програма, прихований навчальний план та подібні. Аналіз відповідної наукової літератури показує, що всі перераховані терміни, зазвичай, вживаються як синоніми. Здійснюючи огляд праць і публікацій, присвячених прихованому куррикулуму, спочатку, для уникнення плутанини, також будемо вживати ці терміни як синоніми. При цьому розуміємо, що «педагогіка» – це не те ж саме, що «навчальна програма» або «навчальний план», а характеристики «прихований», «неявний» і «латентний» мають різне смислове навантаження. Тому наприкінці розгляду цієї теї представимо чітку понятійну схему, яка допоможе впорядкувати всі ці терміни, а разом з тим і знання про неявні форми взаємодії учасників освітнього процесу.

Термін «прихований куррикулум» вводиться до наукового обігу представниками критичної педагогіки, з метою розкриття механізмів

формування людини у відповідності з цілями суспільства, не задекларованих у офіційній програмі навчання. Офіційна навчальна програма, як уже зазначалося, представлена сукупністю документів (базовий навчальний план, робочі навчальні програми та ін.).

Під прихованим куррикулумом, у загальних рисах, розуміється: 1) особлива структура і стиль навчання, підбір знань і елементів освітнього середовища, що справляють на того, хто навчається, непомітний вплив і змушують його (можливо, на шкоду його природнім здібностям та уподобанням) приймати наполегливо рекомендовану суспільством соціальну роль; 2) набір цінностей, установок і принципів, які транслуються в процесі навчання неявним чином, на відміну від офіційної навчальної програми, яка охоплює ті галузі академічного знання, що розглядаються як необхідні для вивчення; 3) єдиний набір освітнього досвіду, розповсюджуваного навчальними закладами та педагогами, шляхом практичної діяльності, яка не завжди є обов'язковою, документально регламентованою.

Великий психологічний словник під редакцією Б. Мещерякова та В. Зінченко розглядає приховану навчальну програму в контексті проблематики культурного відтворення. Процес культурного відтворення при цьому трактується як трансляція культурних цінностей і норм від попереднього покоління до наступного, що відбуваються за допомогою дії певних механізмів, які забезпечують безперервність процесів засвоєння і трансляції знань та культурного досвіду. В якості одного з таких механізмів пропонується розглядати приховану навчальну програму.

Слід підкреслити, що спочатку поняття прихованої навчальної програми вживалося переважно з негативною конотацією, але з часом воно еволюціонувало. Розглянемо більш детально процес його еволюції.

#### **4.2. Історія розвитку наукових уявлень про приховану навчальну програму**

У вітчизняній педагогіці та соціології освіти проблематика неявної педагогіки, включаючи суміжні теми, присвячені прихованій навчальній програмі, є слабо опрацьованою. Склався стереотип: якщо педагогіка «неявна», а програма «прихована», отже обов'язково має місце маніпуляція свідомістю тих, хто навчається. Оскільки інститут освіти служить інтересам держави, виходить, що саме держава виступає «маніпулятором» (або ініціатором маніпуляцій). Держава, першорядною цінністю якої є людина, громадянин, не може бути маніпулятором. Отже, неявна педагогіка і прихована навчальна програма – метафори, що не заслуговують уваги наукового співтовариства.

Вчених, чий інтерес до неявної педагогіки і прихованої навчальної програми знайшов відображення в наукових працях, в пострадянській науці – одиниці. Серед них зарубіжні соціологи, філософи, психологи і представники педагогічної науки: В. Дудіна, Л. Окольська, Н. Смирнова, А. Тубельський, І.

Фрумін, Г. Чередниченко, О. Ярська-Смирнова, О. Полонніков. Проте ні для одного з перерахованих вчених, за винятком О. Полоннікова, неявна педагогіка (або прихована навчальна програма) так і не стала предметом довготривалої уваги та емпіричних пошуків.

У більш ліберально налаштованій західно-європейській та американській соціально-гуманітарій думці існування неявної педагогіки і прихованої навчальної програми, як і їх значущість з точки зору результатів освітнього процесу, вже давно під сумнів не ставиться. Вагомий внесок у розвиток наукових тлумачень та пояснень щодо неявної педагогіки і прихованої навчальної програми внесений Б. Бернстайном, С. Боулзом, П. Бурдье, Г. Гінтісом, А. Грамші, Ф. Джексоном, Дж. Дугласом, І. Іллічем, У. Кіпатриком, А. Мак-Дугалом, П. Мехоні, Д. Спендером, М. Стенуортом, П. Фрейре, Т. Хейнцем, Дж. Хенрі, М. Епплом, І. Шор та іншими.

Зачатки сучасного розуміння неявної педагогіки простежуються в роботах американського філософа і педагога Дж. Дьюї (1859–1925 рр.). Освіту, що розумілась в єдності навчання і виховання, вчений розглядав, як процес накопичення та реконструкції досвіду з метою поглиблення його соціального змісту. На цьому підґрунті він засновував свій педагогічний метод, суть якого полягала у постійному включенні того, хто навчається, в практику. Основні шляхи пізнання, отримання знання – гра та праця (в прямому сенсі слова<sup>1</sup>), що, на наш погляд, відповідає наведеному визначенню прихованого куррикулуму.

Вагомий внесок у розробку проблематики неявної педагогіки був зроблений учнем Дж. Дьюї американським педагогом У. Кіпатриком (1871–1965 рр.), який в 1925 році опублікував роботу під назвою «Засади методу: неформальні розмови про викладання», що вийшла у світ в 1925 році. Вчений виділяє три форми навчання і відповідні види знань: первинне, асоціативне і супутнє. Первинне навчання здійснюється в безпосередньому взаємозв'язку з будь-якою діяльністю. Асоціативне, навпаки, не має прямого зв'язку з конкретним видом діяльності, але побічно прив'язане до діяльності в цілому. У ході супутнього навчання відбувається освоєння і засвоєння тим, хто навчається, цінностей, норм, установок. Наприклад, на заняттях зі швейної справи, знання різних видів швів і особливостей їх застосування – є первинним знанням. Асоціативне знання стосується загальних принципів роботи з тканиною, голкою і ниткою, а також зі швейною машиною або іншим аналогічним обладнанням. Найбільш яскравим прикладом супутнього знання є професійна етика, однак не тільки вона. До нього ж можна віднести знання загальних правил спілкування і взаємодії в колективі, з людьми іншого статусу, знання того, які саме соціальні ролі і як саме потрібно грати, щоб бути успішним. Результати супутнього навчання, як на індивідуальному, так і на

---

<sup>1</sup> Цілеспрямована діяльність людини, в процесі якої вона, за допомогою знарядь праці, впливає на природу і використовує її з метою створення споживчих вартостей, необхідних для задоволення потреб.

загальносоціальному рівні, є не менш важливими, ніж результати первинного та асоціативного. По суті, супутнє навчання здійснюється саме неявною педагогікою.

Слід зазначити, що ані Дж. Дьюї, ані У. Кілпатрик не вживали специфічних термінів для визначення та характеристики латентних процесів в освіті. Термін «прихована навчальна програма» («прихований навчальний план» та подібні), в педагогіці та соціології освіти став вживатися приблизно з кінця 60-х рр. ХХ століття. У науковий обіг його ввів американський соціолог Ф. Джексон у своїй книзі «Життя в аудиторіях». У силу американського походження та англійської етимології, родовим для цього терміну є слово «куррикулум», яке в перекладі може інтерпретуватися і як «навчальна програма», і як «навчальний план», і як «навчальний курс». Всі західні вчені писали і пишуть саме про «прихований куррикулум» (hidden curriculum).

У вищезгаданій книзі Ф. Джексона звертає увагу на те, що в освітньому процесі передаються і транслиуються не тільки спеціальні знання з того чи іншого навчального предмету, навчальної дисципліни, але й цінності, норми, диспозиції (аттitudи) і навички, які засвоюються незалежно від теми заняття. Навчальний заклад, його особливий «уклад життя» вчить не тільки читанню, правопису тощо, але і тому, як жити в суспільстві, як спілкуватися з людьми різного статусу, які ролі й як саме слід грати в тих чи інших ситуаціях. Цей «особливий уклад» і є прихованим куррикулумом, який справляє сильний вплив на тих, хто навчається. За допомогою прихованого куррикулуму передається повсякденний досвід спілкування (взаємодії), який міцно закріплюється в практиках (колишніх) учнів.

З опорою на праці вчених, які розвивають ідеї Ф. Джексона, механізм реалізації прихованої навчальної програми можна відобразити «формулою чотирьох R»: rules (правила), regulations (інструкції), routines (процедури), rituals (ритуали). Вимоги витримувати строго відведений час (від дзвінка – до дзвінка), готувати домашні завдання, виходити до дошки на вимогу вчителя (викладача), піднімати руку для відповіді на запитання, система заохочень/покарань у вигляді хороших/поганих оцінок, високих/низьких балів та інше вчить школярів і студентів підкорятися законам, дотримуватися субординації тощо. Прихований куррикулум виявляє себе у впливі, який чиниться освітою на процес соціалізації, в культурному досвіді, який інвестується в особистість. Йдеться про засвоєння певних норм і цінностей (підпорядкування/ незалежності, пристосування/ перетворювання, колективізму/індивідуалізму та ін.), необхідних для інтеграції в суспільство, членами якого є ті, хто навчається.

### 4.3. Негативні ефекти прихованої навчальної програми

Більшість сучасних класиків соціально-гуманітарної думки розглядає приховану навчальну програму як «побічну дію» навчання, яка або не усвідомлюється тими, хто навчає, або усвідомлюється ними, але не

декларується і не афішується, залишаючись завжди прихованою від тих, хто навчає. Отже, прихована навчальна програма може бути непомітною як для тих, хто навчає так і для тих, хто навчається, або тільки для других. У першому випадку суб'єктами прихованої навчальної програми виступають держава і владні структури, представники влади, а в другому – владні структури, навчальні заклади й власне педагоги.

Німецький учений Т. Хейнц, на основі аналізу праць Ф. Джексона, робить висновок, що «офіційний навчальний план» – це чітка послідовність передачі знань і технік, в той час, як «прихований навчальний план» не має чіткої визначеності й послідовності, а тому його ефекти не можуть бути заплановані, вони не рефлексуються. На наш погляд, в цьому визначенні відсутня логіка. Воно є більш підходящим для визначення неявної педагогіки, але не «прихованого навчального плану», бо на те він і «план», щоб чітко визначати впорядкованість і послідовність дій, спрямованих на досягнення певної мети, конкретних результатів. У спробах дослідження прихованої навчальної програми Т. Хейнц, слідом за Ф. Джексонем, закликає вчених акцентувати увагу на освітній повсякденності. Однак він привносить свою специфіку у розуміння прихованої навчальної програми, підкреслюючи, що її «продуцентами» є не тільки, а часом і не стільки, ті що навчають, скільки ті, хто навчається. Правила поведінки в стінах навчального закладу встановлюються не тільки педагогами, адміністрацією і загальноприйнятими етичними нормами. Багато з цих правил придумані, вироблені і транслиуються учнями і студентами. Насамперед, маються на увазі схеми поведінки, які складають практичні стратегії «виживання» в навчальному закладі, такі як, наприклад, маскування незацікавленості та імітування ентузіазму (соціальна мімікрія). Т. Хейнц також звертає увагу на той факт, що нерідко для самих учнів і студентів критика й осуд з боку інших учнів і студентів мають більше значення, ніж критика з боку педагогів.

Ще один німецький послідовник Ф. Джексона – Дж. Хенрі, звертаючись до терміну «прихований куррикулум», зазначає, що людині властива здатність навчатися відразу декільком речам в один і той же момент. Процес освіти за своєю суттю – процес комунікації. У процесі комунікації, разом з основним змістом повідомлення, передаються і «шуми», які, до речі, можуть суттєво вплинути на сприйняття змісту цього повідомлення. Дж. Хенрі пише, що «шуми» слабо піддаються контролю і впливу з боку учасників комунікаційного процесу, але активно сприймаються і засвоюються учнями і студентами, що педагогів, на жаль, мало цікавить. У навчальному закладі можна навчитися не тільки писати, читати, аналізувати, але і багато чого іншого – того, що не має прямого зв'язку з освітою, як такою, наприклад, конкурентній боротьбі, слухняності, пунктуальності. Однак більш за все вченого хвилювало придушення навчальними закладами, особливо школою, спонтанності особистості, «гасіння» її творчих проявів.

Слід зазначити, що всі вчені, про яких ми писали вище, розглядали приховану навчальну програму, насамперед, як один з інструментів



соціалізації в освіті та здійснення соціального контролю через освіту. Але можна виділити ще одну традицію у дослідженні прихованої навчальної програми, прихильники якої розглядають її як інструмент культурного та (слідом за ним) структурного, класового відтворення (Б. Бернстайн, П. Бурдье, П. Фрейре, М. Еппл, І. Шор та ін.). Витоки цієї традиції можна знайти в роботах відомих критиків освіти С. Боулза, Г. Гінтіса, А. Грамші та інших.

Економісти С. Боулз (1939 р. н.) і Г. Гінтіс (1940 р. н.) випустили ряд спільних наукових праць, що містять яскраву неомарксистську критику навчальної програми, яка, на думку вчених, без сумніву, є класовою, тобто найважливішим інструментом класової боротьби.

П. Фрейре має аналогічне ставлення до навчальних програм. Вчений розділяє дві полярні концепції освіти: банківську і постановки проблеми. Він стверджує, що перша розроблена «пригнічувачами» (можновладцями) спеціально для того, щоб зберегти свої привілейовані позиції від «зазіхань» з боку вихідців з нижчих верств суспільства. Суть прихованої програми освіти, за Фрейре, полягає в тому, щоб не дозволити «пригнічуваним» здогадатися про їх пригнічування, яке є несправедливим. Навчальні програми розробляються і затверджуються саме можновладцями як «пригнічувачами», які зацікавлені в тому, щоб за допомогою цих програм створити ілюзію соціальної справедливості: освіта доступна всім і кожному, кожен може навчатися і досягти соціального успіху завдяки отриманим знанням. Однак, на жаль, в силу нестачі здібностей, виходить це далеко не у кожного. Насправді ж, здатності тут ні до чого. У даному випадку «підступність» прихованої навчальної програми та масової освіти в цілому полягає в тому, що тим, хто навчається, дається «мертве» знання – непридатне для використання на практиці, для досягнення високих позицій в соціальній ієрархії. Сам освітній процес та його зміст вибудовані таким чином, що (непридатні, пусті) знання складаються в головах учнів (як у банку), забивають уми, лежать мертвим вантажем, не знаходячи практичного виходу. Згідно із банківською концепцією освіти, знання в процесі навчання подається в готовому вигляді, тобто у вигляді докси, без прив'язки до особистого життєвого досвіду, до культури тих, хто навчається. В їх свідомості, що містить великі масиви непридатного знання, не залишається «простору» для аналізу, розвитку думок.

М. Еппл також звертає увагу на те, що програми навчання далеко не завжди є нейтральними. Вчений детально описує, як у шкільних класах, за допомогою специфічно організованої та оформленої педагогічної праці, щоденних педагогічних практик вчителів, відбивається і відтворюється нерівність капіталістичного суспільства. Посилаючись на роботи П. Уїлліса та А. Грамші, вчений констатує, що владні відносини завжди будуть відбиватися у діяльності інституту освіти, справляти вплив на неї.

Найбільш яскраво основні риси традиції, яка підкреслює роль прихованої навчальної програми в культурному та структурному відтворенні, представлені в роботах П. Бурдье. Вчений відкрито заявляє про існування «невидимих реалій» освіти, про приховані ефекти цієї інституції, один з яких,

найбільш вагомий, полягає в тому, що, завдяки майже повній своїй монополії, особливо по відношенню до найбільш знедолених, вона «позбавляє тих, хто навчається, розуміння позбавлення» (свободи у власному виборі траєкторії освіти, життєвого шляху, досягнення успіху тощо). Посилаючись на статистичні дані, П. Бурдьє стверджує, що освітні успіхи тих, хто навчається, залежать більшою мірою від: а) успадкованого від сім'ї культурного капіталу, б) схильності до навчання, яка формується соціально, тобто в процесі соціалізації. Успішні, слухняні учні, ще до початку свого навчання у початковій школі, мають соціальну схильність до засвоєння диспозицій, які від них вимагає навчальний заклад та інститут освіти в цілому, тобто позитивно ставляться до цінностей та правил, що домінують в освіті, до стилю людини, прийнятого в освіті. Вони мають схильність до підпорядкування (у тому числі державі), до фундаментальної поваги негласних вимог соціального порядку.

П. Бурдьє, як і багато інших прихильників теорії культурного та структурного відтворення через освіту, підкреслював величезну роль політичного контролю над системою освіти. У своїй роботі «Університетська докса<sup>2</sup> і творчість: проти схоластичних поділів» («Socio-Logos», 1996) вчений зазначає, що сам устрій навчального закладу сприяє відтворенню соціальної ієрархії, класових цінностей та інтересів. Наприклад, спеціальності за якими навчаються студенти у ЗВО, ієрархизовані за принципом престижності/непрестижності, що повторює існуючу в суспільстві ієрархію професій за престижем. Наприклад, у нашому суспільстві студенти, що навчаються на хірургів чи прокурорів, є вихідцями з більш високих соціальних верств, ніж студенти, що навчаються на геологів чи біологів. Те ж саме стосується і викладачів, які викладають у відповідних ЗВО, на відповідних факультетах.

Всі навчальні заклади, на думку П. Бурдьє, підпорядковані інтересам політики, вони активно включені в «ігри» та «інтриги» влади. Таке включення не афішується і не може бути офіційним, оскільки будь-яка сучасна держава прагне зарекомендувати себе як демократична – така, що гарантує рівні права і свободи для всіх своїх громадян. Тому зв'язок освіти і політики не може забезпечуватися офіційною навчальною програмою, а забезпечується прихованою програмою. В даному випадку вона стає інструментом класової боротьби і підтримки політичних інтересів певних соціальних верств, груп. З цього приводу підтримуємо думку О. Полоннікова, який підкреслює, що під словом «прихована» в даному випадку розуміється не стільки латентність соціальних впливів, скільки невизначеність їх джерела і каналів реалізації.

Слід зазначити, що в інтерпретації П. Бурдьє, як і багатьох інших вчених, прихована навчальна програма розглядається з негативної точки зору – як

---

<sup>2</sup> *Докса* (від грецького *Δόξα* – думка, погляд) – загальноприйнята думка. Термін виник в Стародавній Греції і пов'язаний з риторикою. Софісти використовували або спростовували докси у своїх цілях, змушуючи слухачів (пацієнтів) змінювати свою думку. При цьому слухачі, вважали, що інакше і бути не може. У Римській республіці, як і в сучасному суспільстві, доксичний метод використовується в юриспруденції та політиці.

засіб «омани», маніпулювання свідомістю та діями людей. Аналогічно вона трактується американським вченим, представником критичної педагогіки П. Мак-Лареном (1948 р. н.), який розглядає її як частину бюрократичного пресингу, як засіб пригнічення мас, підпорядкування панівній ідеології. Головну функцію інституту освіти вчений бачить у вирівнюванні соціальних шансів вихідців з різних верств суспільства та у встановленні, за рахунок цього, соціальної справедливості. Прихована навчальна програма, на думку вченого, перешкоджає реалізації цієї функції.

Таких саме поглядів дотримується і австрійський філософ і соціальний критик, відомий своїм радикалізмом щодо освіти, І. Ілліч (1926–2002 рр.; Deschooling Society, 1970). Прихована навчальна програма розглядається І. Іллічем не як частина освіти, а як освіта в цілому. На його думку, за допомогою інституту освіти, особливо шкільної, відбувається пригнічення і поневолення людей за рахунок притуплення їх здатності критично і творчо мислити. У школах «учень навчається плутати викладання з навчанням, просування з класу в клас із освітою, диплом з компетентністю, жвавість мови зі здатністю сказати щось нове. Його уява є вишколеною – у ній обслуговування займає місце цілі. Місце охорони здоров'я займає лікування, поліпшення умов життя підміняється соціальною роботою, особиста безпека – поліцейським захистом, національна безпека – військовим протистоянням...». Єдиний вихід для позбавлення від цього невидимого насильства, як вважає Ілліч, – зробити школу необов'язковою.

Аналогічно ставився до освіти і Дж. Т. Гатто (1934 р. н.) – відомий американський педагог, який виклав свій педагогічний досвід на сторінках книги-бестселера, що вийшла в світ у 2002 році, під назвою «Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling» («Наше отупіння: прихований куррикулум обов'язкової шкільної освіти»). У цій роботі Дж. Т. Гатто пропонує перелік семи уроків освіти, що «не освідчує». Формально всі люди мають право на освіту, яке дається для того, щоб кожна людина, незалежно від свого походження, мала можливість просуватися вгору по щаблях соціальної ієрархії, досягати особистих і соціальних успіхів. Утім така формальна рівність є тільки прикриттям, зовнішньою оболонкою сучасної освіти, під якою приховано її справжню сутність, що полягає в націленості на відтворення існуючої соціальної нерівності шляхом «прибивання до землі» вихідців з нижчих соціальних верств і «підкидання» до високих позицій «спадкоємців» соціальної еліти. Нижче наведений перелік семи «уроків», за допомогою яких, на думку Дж. Т. Гатто, держава через освіту «отупляє» (від англ. *dumbing down*) людей, особливо тих, хто знаходиться біля підніжжя соціальної ієрархії. Ці «уроки» можуть бути розглянуті як прийоми, за допомогою яких прихована навчальна програма реалізується:

1. Плутанина: «Все вирвано з контексту. Я вчу незв'язності»;
2. Класове положення: «Урок з фальсифікації конкурсного відбору (тобто фальсифікації можливості досягнення успіху за рахунок власних знань; курсив наш І. Н.). До школи Ви приходите, щоб знати своє місце»;

3. Байдужість: «Урок, який нам дає дзвінок з уроку та на урок, який сигналізує про те, що будь-яку виконувану роботу слід відразу ж перервати, навіть якщо її не закінчено. Цей урок вчить тому, що ніяка робота не варта того, щоб бути закінченою. Так навіщо ж в неї глибоко занурюватися, виконувати її ретельно і якісно, якщо головне – вкластися у відведений час?»;

4. Емоційна залежність: «Видаючи «зірочки» і «червоні картки», висловлюючи похвалу і присоромлюючи, посміхаючись і хмуричись, я вчу дітей відмовлятися від власних емоцій, від власної оцінки ситуації, свого особистого ставлення до всього що відбувається»;

5. Інтелектуальна залежність: «З мільйонів найважливіших і найцінніших предметів вибираються тільки ті, на вивчення яких може вистачити часу; той, хто навчається нічого не обирає, за нього це робить його «безликий роботодавець» *(в особі якого виступають не тільки приватні структури, а й держава; курсив наш – І. Н.)*. Цікавість, прагнення пізнати щось конкретне не має ніякого значення. Важливою є лише відповідність *(робочому плану, базовому стандарту тощо; курсив наш – І. Н.)*». Дж. Т. Гатто уточнює, що цей урок є «найважливішим», оскільки він вчить як педагогів, так і їх вихованців тому, що вони не можуть бути господарями своїх власних бажань та дій;

6. Попередження самооцінки: «Видача табелів, проведення іспитів є уроком, який учить нас тому, що ми не повинні довіряти самі собі чи своїм батькам, а повинні покладатися на оцінки «сертифікованих чиновників», які краще за нас знають нам ціну. Людям має бути озвучено, чого вони варті, щоб вони знали свою ціну» *(не претендували на більше; курсив наш – І. Н.)*;

7. Нічого неможливо приховати: «Нагляд і контроль – древній імператив, що підтримувався деякими впливовими мислителями (Платоном, Августином, Ж. Кальвіном, Ф. Беконом, Т. Гоббсом та ін.). Всі ці бездітні люди ... наполягали на одному: дітей необхідно ретельно контролювати, щоб зберігати суспільство під жорстким контролем»;

Ще раз підкреслимо, для соціологів навчальна програма може бути цікавою не стільки як документ, скільки як набір певних правил передачі знань, культури (інформації, досвіду та ін.). На думку Б. Бернстайна, ці правила передують змісту, що передається. Те, як саме буде сприйнятий переданий зміст «одержувачем» (тим, хто навчається), які саме смисли внесуться у його свідомість, затримуються і укоріняться там, багато в чому залежить саме від цих правил. Всі ці правила, за Б. Бернстайном, умовно можна розділити на: 1) правила ієрархії; 2) правила швидкості і послідування; 3) нормативні правила.

*Правила ієрархії* пов'язані зі статусом того, хто передає знання (інформацію), тобто того, хто навчає, а також зі статусом того, хто їх отримує, тобто, хто навчається. За допомогою цих правил регламентується спілкування між цими двома сторонами, визначається, чи зможе той, хто навчається, стати повноцінним суб'єктом освітнього процесу. Іншими словами, від цих правил залежить, якою мірою буде реалізовано суб'єкт-суб'єктну модель освіти. Чим

менш віддаленим є статус того, хто навчає, від статусу тих, хто навчається, тим більшою є ймовірність реалізації цієї моделі. Якщо статус педагога є занадто високим, більш ймовірним буде нав'язування ним своєї точки зору і маніпулювання свідомістю тих, хто навчається, у своїх (і не тільки) інтересах. При цьому трансльоване знання сприймається тими, хто навчається, як докса – абсолютна істина, твердження, яке не потребує додаткової перевірки, що не сприяє розвитку критичного мислення та креативності. Якщо статус педагога є занадто низьким, то знання, яке він намагається передати, взагалі не сприймається з боку тих, хто навчається, і, навіть, може відкидатися як неправдиве. Оптимальними є такі стосунки між вчителем та учнем (викладачем та студентом), коли статуси першого і другого є аналогічними статусам партнерів, колег, зацікавлених у досягненні спільної мети – (допомогти) розібратися в матеріалі. Статуси вчителя та учня (викладача та студента) при цьому мають бути максимально наближеними один до іншого, з незначним піднесенням першого, як більш зрілого та досвідченого партнера. Є вкрай важливим, щоб стосунки між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, ґрунтувалися на взаємній повазі. Відповідальність за встановлення стосунків взаємної поваги несе педагог. Їх встановлення базується на прикладі позитивних педагогічних практик, у тому числі й дискурсивних. Якщо педагог своєю поведінкою, діями демонструє повагу до оточуючих (причому не тільки учнів, студентів, а й до інших педагогів і працівників навчального закладу, аж до обслуговуючого персоналу), це не залишиться непоміченим з боку тих, хто навчається, збільшить ймовірність того, що вони поводитимуться схожим чином, особливо, якщо будуть усвідомлювати, що така поведінка позитивно позначиться на їх освітніх успіхах.

*Правила швидкості і послідування* (що за чим і з якою швидкістю вивчати) стосуються, насамперед, роботи з текстами та реалізації офіційної навчальної програми. Педагог може найбільш значущі та важливі, з його точки зору, факти представити на початку лекції (заняття) і зупинитися на них більш докладно. У той же час, ті факти, які, на його думку, є менш значущими та/або такими, що не відповідають його точці зору, можуть бути представлені дуже стисло, без акцентів, з мінімальними витратами часу, або ж і зовсім не розкриті. Стосовно цього досить вдало висловився Б. Бернстайн: «Те, що не проговорюється, залишається неіснуючим». Саме тому в освіті вкрай важливою є діалогова форма спілкування «вчитель-учень» («викладач-студент»), оскільки така форма мінімізує можливість занадто вузького, одностороннього представлення інформації. Ті, хто навчається, отримують можливість торкатися тих питань, які цікавлять саме їх, а не педагога, обговорювати ці питання, наводячи доводи, що підтверджують чи спростовують слова педагога. Діалогова форма проведення заняття сприяє розвитку критичного мислення, підтримці суб'єкт-суб'єктних стосунків. Окрім того, не тільки різні теми, але й різні ступені освітнього процесу, мають бути послідовно пов'язаними. Швидкість передачі матеріалу має бути оптимальною для засвоєння його змісту всіма учнями (студентами), з урахуванням того, що

схильність до швидкого засвоєння залежить від ступеня складності, «розвиненості» когнітивних кодів, які формуються в процесі первинної соціалізації, в результаті первинної (тобто тієї, що передуює) педагогічної праці. Освітня практика, що не враховує цих відмінностей, правил швидкості та послідування, створює передумови для закріплення і поглиблення соціально-класової нерівності. Наприклад, вік, в якому дитина повинна вміти читати, визначається саме правилами послідування. Жорсткість цих правил означає жорсткість кордонів визначення цього віку. Дитина, яка не навчилася читати до встановленого віку, виявляється аутсайдером освітнього процесу та буде неуспішною в освіті не тому, що нерозумна, а тому що її вчасно не навчили читати (у батьків не було часу та/або грошей на репетитора). Уміння читати «економить» педагогічну працю і педагогічний дискурс. Замість того, щоб розповідати, педагог пропонує «прочитайте на сторінці...». Хто не вміє читати, читає погано або повільно, не засвоює в повному обсязі ту інформацію, що підлягає засвоєнню, та перетворенню на знання, згідно з вимогами офіційної програми навчання та/або педагога. «...Ті діти, які не можуть відповідати правилам послідування стосовно читання, стають більш залежними від вчителя і від усних форм дискурсу... Якщо діти не можуть задовольняти правилам послідування і залучаються до стратегії виправлення, то вони (часто з сімей некваліфікованих робітників, в тому числі й тих, що належать до етнічних груп, які знаходяться в не вигідному становищі) обмежуються локальними, залежними від контексту, пов'язаними з контекстом навичками, тобто світом фактичності. Діти, які задовольняють вимогам правил послідування, отримують доступ до принципів власного дискурсу. Ці діти, швидше за все, будуть належати до середнього класу і прийдуть до розуміння того, що серцевиною дискурсу є хаос, а не порядок, неоднозначність, а не ясність, і що в цій серцевині прихована можливість нових реальностей...».

Необхідною умовою освіти, яка дійсно освідчує, є наступність: між різними темами в рамках одного навчального курсу (предмету), між різними курсами (предметами), між теорією і практикою, між різними ступенями навчання. Згадаймо Дж. Т. Гатто, який у якості одного з головних правил освіти, що отупляє, виділяв незв'язність матеріалу. Про те ж саме пишуть і польські вчені З. Мілосик і Т. Шкудлярек, які підкреслюють, що завжди існує конфронтація значень, їх «дописування до смислів, які вже існують». У тих, хто навчає, і тих, хто навчається, ці значення можуть не збігатися, бути не просто різними, а полярними і навіть конфліктними. Цілісність і спадкоємність між різними ступенями освітнього процесу – запорука ефективності освіти як для окремо взятого індивіда, так і для всього суспільства.

*Нормативні* правила стосуються, насамперед, оцінювання. Адже освітній процес націлений на певний результат, який обов'язково об'єктивується у вигляді конкретної оцінки. На розвиток творчого потенціалу тих, хто навчається, значно впливає ступінь репресивності оцінювання. Те, наскільки «сильно» (прикро, принизливо) й часто їх «наказують» за

«неправильні» відповіді, помітно позначається на бажанні відповідати, розмірковувати, брати участь у дискусії, висловлювати власну точку зору, іншими словами – на активності того, хто навчається, як повноцінного суб'єкта освітнього процесу.

Слід підкреслити, що всі ці правила можуть бути латентно присутніми в освітньому процесі, проте, навіть якщо вони задекларовані, істинний задум їх застосування «маскується» гаслами виховання й усвідомлюється небагатьма з тих, хто навчає, не кажучи про тих, хто навчається. Однак, у будь-якому разі, чим більш суворими є правила, тим меншою мірою освітній процес сприяє розвитку критичного мислення і творчого потенціалу особистості. Чим більш жорсткою є дисципліна дотримання цих правил, тим більшою мірою конкретний навчальний заклад чи система освіти в цілому сприяють закріпленню і поглибленню соціальної нерівності, не виконуючи функцію «соціального ліфта».

Правила ієрархії та контролю (нормативні правила) і, особливо, правила послідування та швидкості, можуть створювати підґрунтя для здійснення відбору далекого від мерітократичних принципів – відбору тих, хто в змозі опанувати «домінантний педагогічний код» навчального закладу, що (приховано) здійснюється за класовою ознакою. Причому нерідко буває так, що подібний відбір усвідомлюється і вважається справедливим представниками управлінської верхівки навчального закладу. У проведених нами інтерв'ю з освітянами, серед яких були вчителі та представники адміністрації, багато хто з них наголошував на тому, що якщо батьки не в змозі приділити належної уваги дитині, то вони самі винні, що їх дитина не буде показувати успіхів в освіті. Батьки, може, й винні, але в чому винна дитина? Парадокс в тому, що в розвиненому демократичному суспільстві успадковування статусів, «титулів» не є і не вважається нормою. В той же час, репродукція в освіті та засобами освіти передумов такого успадкування сприймається як норма.

На жаль, на практиці більшість вітчизняних навчальних закладів (особливо середніх загальноосвітніх) прагне до підвищення строгості виконання всіх зазначених вище правил, а навчальний процес у багатьох з них організований за принципом семи «уроків», описаних Дж. Т. Гатто. Виняток складають, мабуть, приватні дошкільні та шкільні заклади (причому, здебільшого, тільки початкові класи): «Школа радості», ліцей «Професіонал», «Дитяча школа раннього розвитку», «Спеціалізована економіко-правова школа (при Харківському гуманітарному університеті «Народна українська академія») та інші. Однак всі перелічені заклади освіти є приватними. В них навчаються, переважно, діти із заможних родин – вихідці з верств суспільства, що є вищими за середні. Навіть якщо «середньостатистичний» українець в змозі матеріально забезпечити своїй дитині розвиваюче дошкільне навчання, потрапляючи після цього до звичайної загальноосвітньої школи, яка в своїх практиках відтворює 7 «уроків» Дж. Т. Гатто, його дитина опиняється в більш складній ситуації, ніж однолітки, що не пройшли спеціальної розвиваючої

програми. Така ситуація є прикладом розриву між двома освітніми ступенями (дошкільною і шкільною).

З. Мілосик і Т. Шкудлярек, подібно до І. Ілліча, підкреслюють латентність, прихованість, завуальованість «намірів» і ролі освіти в цілому. На їхню думку, освіта є саме такою, а не будь-якою іншою, відповідно до актуальної культури. Вчені закликають всіх «вчених-гуманітаріїв» спрямувати свою дослідницьку увагу на виявлення прихованих задумів влади (як «пригнічувача»), які криються в різних способах конструювання ідентичності, у тому числі й через освіту. З точки зору вчених лібералізація чи повна автономія особистості щодо вироблення політик своєї ідентичності є неможливою (що, до речі, суперечить твердженням З. Баумана). «Будь-яке знання, у тому числі і про самого себе, виявляється текстом кимось і в якихось умовах створеному, що несе в собі частково пізнавальну перспективу та умови її конструювання...». З. Мілосик і Т. Шкудлярек вбачали приховану програму в усьому оточенні людини, не тільки в освіті (в музиці, образотворчому мистецтві, художній літературі, публіцистиці, телепередачах і взагалі у всіх «посланнях» ЗМІ). При цьому вони зазначали, що вплив прихованого програмування не обов'язково є негативним. Якщо провести певні аналогії з роботами вчених, які вбачали приховану програму у вихованні і вважали, що виховання є процесом, який буде результативним тільки за умови латентності, прихованості свого протікання, то саме так і виходить. Адже жодне послання, яке пропонується увазі слухачів, читачів, глядачів, не робиться просто так і має свій задум. У кожного тексту є «своя мораль», «червона нитка», що пронизує його. Її не завжди видно, більшістю людей вона відчувається «інтуїтивно». Як відомо, мораль виховує та є способом нормативної регуляції поведінки людини, в якому (в загальних правилах, нормах, приписах і оцінках) можуть бути зафіксовані соціально позитивні, гуманні та подібні образи, зразки поведінки у тій чи іншій ситуації, підкріплені потребою в координації, співіснуванні у суспільстві.

#### **4.4. Позитивні функції та практики прихованої навчальної програми**

Сучасний польський соціолог М. Пришмонт-Цесельська пов'язує поняття прихованої навчальної програми з усім тим, що не можна віднести до ряду офіційно визнаних елементів освітнього процесу. Специфіка її підходу, на відміну від розглянутих вище, полягає в тому, що прихована навчальна програма може функціонувати і «в унісон» офіційній програмі, посилювати її ефективність. Наукові напрацювання М. Пришмонт-Цесельської, з нашої точки зору, мають наукове значення тому що вона не просто пропонує досить оригінальне визначення прихованої навчальної програми, здійснюючи спробу операціоналізації цього поняття, а й формулює ряд рекомендацій щодо того, як саме можливості прихованої навчальної програми можуть бути використані при технологізації освітнього процесу, при організації освітнього простору,



кожен елемент якого завжди містить смисли, частку прихованої навчальної програми.

У пострадянської педагогіці і соціології освіти тема неявних (прихованих, латентних) реалій освіти ніколи не була предметом спеціальних теоретико-методологічних досліджень. Утім багато хто з представників радянської педагогіки, можливо не бажаючи цього, у своїх наукових працях досить відкрито обговорював деякі питання, пов'язані з неявними реаліями освіти. Навіть більш відкрито, ніж це робили ліберально налаштовані західні вчені. Така відкритість є «породженням» специфічної соціалістичної педагогіки, яка наполягала на політичній природі будь-якої освіти, її змісту, вважаючи це нормою. Можливо тому пострадянські вчені концертують свою увагу саме на позитивних сторонах неявної педагогіки та прихованої навчальної програми.

Зарубіжний вчений О. Тубельський (1940–2007 рр.) асоціював приховане навчання переважно з освітнім середовищем навчального закладу (як середовищем взаємодії). На думку вченого, результати освітнього процесу і якості освіти в цілому багато в чому визначаються не тільки набором предметів та їх змістом, а й специфікою освітньої атмосфери навчального закладу. Він не вживав термінів таких, як «неявна педагогіка» та подібних, однак розмірковуючи про особливий «уклад життя» у навчальних закладах, мав на увазі саме ті процеси та явища, які західними вченими визначались як прихований куррикулум, а саме: 1) диференціацію тих, хто навчається, за здібностями (класи-коректори, спеціальні класи, в тому числі для обдарованих дітей); 2) структуру «владних» відносин (тоталітарна, демократична, ліберальна); 3) «мову» навчального закладу (не за національною ознакою, а за реально діючою семантикою, тональністю, стилем, обсягом лексикону тощо); 3) практику відповідей тих, хто навчається, на запитання на заняттях (чи відповідають вони те, що самі думають, або ж те, що хоче почути той, хто навчає); 4) вміння діяти в ситуації контрольної роботи або іспиту (маються на увазі не загальноприйняті правила культури поведінки, а правила списування, підглядання, відгадування та подібні, що склалися в початковому закладі за роки його існування); 5) розподіл навчального часу (не за навчальним планом, а фактично, тобто розподіл того часу, який використовується учнями чи студентами, наприклад, при підготовці до занять; сюди ж слід віднести і строгість дотримання учнями часових екстремумів початку і кінця занять).

Аналогічної позиції дотримується зарубіжний вчений І. Фрумін. Він звертає увагу на існування іншої – неявної, прихованої реальності освіти. Під прихованою реальністю вчений розуміє безліч факторів, що діють всередині навчального закладу, які справляють прямий та непрямий освітній вплив, створюючи особливі умови протікання освітнього процесу. Фрумін закликає дослідників розмежовувати приховані чинники (латентні процеси) і приховані ефекти (несподівані, непередбачувані результати освітнього процесу).

У роботах Л. Окольської наголошується на науково-інтерпретативній продуктивності прихованого куррикулуму. На думку дослідниці, сам термін

«прихований куррикулум» дозволяє включити в концептуальний апарат соціології освіти категорії найрізноманітніших наукових течій: феноменології та конструктивізму, функціоналізму, структуралізму і конструктивістського структуралізму та інших, але головне – здійснити теоретико-методологічний синтез, «примирити» суперечливі наукові точки зору. Цей термін виявляється евристичним для аналізу процесу соціалізації в освіті.

Н. Смірнова визначає приховану навчальну програму як, такий собі, «побічний наслідок» освіти. В її трактуванні прихована програма освіти – сукупність культурних смислів і способів взаємодії зі світом, які спонтанно транслуються освітнім середовищем – системою взаємодій і відносин, зразками колективної дії, що складаються в процесі освітньої комунікації, реально реалізованими в цьому середовищі цінностями і нормами. Освітнє середовище при цьому розуміється як сукупність зовнішніх умов, в яких відбувається повсякденна життєдіяльність учасників освітнього процесу, що розглядається під кутом зору наявних можливостей для формування його освіченості. Підкреслюється, що прихована навчальна програма може міститися в освітніх текстах (усних та письмових) як знакових системах.

Аналогічно трактує приховану навчальну програму соціолог В. Дудіна. Вона зазначає, що разом з більш-менш успішним оволодінням фіксованим набором знань та отриманням документа, який це підтверджує, випускник закладу освіти отримує те, що не фіксується ніякими документами – певне практичне знання, досвід, ідентичність, уявлення про «правила гри» в суспільстві. «Сукупність знань, яка формально підтверджена дипломом, тягне за собою шлейф значень, досвіду, практик, які не виражені експліцитно і не підтверджені документально. Багато з них не рефлексуються їх носіями, але всі вони, тим не менш, пов'язані саме з навчанням у конкретному навчальному закладі (за конкретною спеціальністю) і відіграють важливу роль у подальшій реалізації професійних практик».

З усіх трактувань прихованої навчальної програми найбільш повними, на наш погляд, є запропоновані Н. Смирновою та В. Дудіною. Перша акцентує увагу на культурно-смысловій природі прихованої навчальної програми, а друга – на її інкорпорваності в агентів освітнього процесу, в габітуси тих, хто навчає, що дає підстави розглядати приховану навчальну програму як структуру, яка формує габітуси тих, хто навчається. Окрім того, В. Дудіна зауважує, що зміст прихованої навчальної програми представлений схемами структурування досвіду. На рівні офіційної програми ті, хто навчається, отримують певний набір знань, умінь і навичок, а на рівні прихованої – відбувається «засвоєння культурних смислів, типізацій та інтерпретацій», існуючих в рамках певної експертної та академічної культури закладу освіти.

В. Дудіна виділяє дві основні функції прихованої навчальної програми: соціалізація в академічному полі та соціалізація в полі експертної культури, що стосується, насамперед, вищої освіти. Крім того, вона окреслює концептуальну рамку дослідження прихованої навчальної програми, яка, в найзагальніших рисах, припускає дослідження структури освітнього простору

навчального закладу, устрою та організації освітнього середовища, з метою з'ясування, якою мірою вони сприяють розвитку свободи критичного і творчого мислення тих, хто навчається.

О. Ярська-Смирнова робить акцент на потужному соціалізуючому потенціалі прихованої навчальної програми. У своїх роботах вона підкреслює роль освіти як одного з головних соціальних інститутів, які виконують функції трансляції цінностей, норм, ролей від покоління до покоління, що здійснюється через отримання певних знань і вмінь, через розвиток здібностей, сприяння самореалізації та творчості. Прихована навчальна програма виступає як засіб, що допомагає освіті виконувати всі ці функції. Дослідниця визначає три виміри прихованої навчальної програми: 1) внутрішня організація навчального закладу (його устрій, структура, стратифікація стосунків); 2) зміст навчальних предметів (курсів); 3) стиль викладання. На думку вченої, ці три виміри не просто відображають певні соціальні стереотипи (зокрема, гендерні), але і підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому домінуванню. Аналогічним чином прихована навчальна програма може працювати на підтримку не тільки гендерної, але й соціально-класової та інших форм нерівності.

Аналіз праць і публікацій, присвячених розгляду латентних процесів в освіті, дозволяє зробити висновок, що неявна педагогіка має не тільки контекстуально-просторово-середовищну природу (чи локацію прояву), а й текстуально-дискурсивну. Прихована навчальна програма криється не тільки в освітньому середовищі навчального закладу, але й в текстах освіти. У даному випадку під «текстами освіти» маємо на увазі семіотичний продукт, як письмовий, так і усний. Отже, прихована навчальна програма може бути розглянута, як така, що має знакову природу, як частина знакової, комунікаційної системи. У такому розумінні у якості структурних одиниць прихованої навчальної програми можуть виступати лінгвістичні (мовні) коди, які, за визначенням Б. Бернстайна, являють собою «регулятивний принцип відбору та інтеграції релевантних смислів, форм їх реалізації, контекстів, викликають до життя ці смисли та реалізації».

Б. Бернстайн спрямував свою дослідницьку увагу на виявлення програми, прихованої в усному мовленні (тобто в неписьмових текстах) агентів первинної та вторинної соціалізації (виконувачів первинної та вторинної педагогічної праці – за визначенням П. Бурдье і Ж.-К. Пассерона). За результатами проведених емпіричних досліджень він прийшов до висновку, що діти, які є вихідцями з сімей працівників інтелектуальної (розумової) праці мають більше шансів на досягнення успіхів в освіті, ніж діти, чиї батьки працюють, здебільшого, фізично. Це відбувається не внаслідок інтелектуальних відмінностей, а з тієї причини, що система освіти «закодована» таким чином, що розшифрувати її коди, отримавши доступ до розуміння інформації, а слідом за цим і до успіху в освіті, можуть, переважно, вихідці з сімей працівників інтелектуальної (розумової) праці.

Їх когнітивні установки та схеми символічного вираження думок (когнітивні та мовні коди) за своєю складністю відповідають складним кодам освіти.

Вчений стверджував, що у дітей різного соціального походження з дитинства розвиваються різні мовні коди (схеми символічного вираження думок, форми вербального спілкування), що впливають на їх подальший досвід навчання. Він звертав увагу на той факт, що домінантним модусом людської комунікації є розповідь, а не аналіз. Аналіз – важлива складова офіційного педагогічного контексту, тобто контексту освіти. Родини «інтелектуалів» не тільки створюють цей контекст всередині самих себе, а й соціалізацію своїх дітей здійснюють в стилі офіційної педагогічної комунікації, що містить вагомий аналітичний компонент. Внутрішня структура комунікації в такій сім'ї є більш близькою до аналізу, ніж розповіді, до нелінійних, ніж лінійних комунікативних компетенцій. Основний результат реалізації прихованої навчальної програми вчений вбачав в закріпленні та поглибленні соціальної нерівності.

Польський соціолог В. Жлобицький аналізує письмові тексти, а саме тексти шкільних підручників, з метою виявлення прихованих смислів, закладених в їх зміст. У результаті були виявлені деякі неузгодження і навіть спотворення, які вчений визначив, як ознаки прояву символічного насильства, яке автор підручника, (за)ангажований певними владними структурами, цілеспрямовано справляє на тих, хто навчається за цим підручником.

Принципове значення має не тільки зміст тексту, а і його структура, а також те, як саме, в якій формі, з якими наголосами і конотаціями цей текст подається аудиторії. З дослідницької точки зору, текст є матрицею значень, задум якої полягає в тому, щоб «породжувати» певні смисли, конструювати певне бачення реальності у читача (слухача) цього тексту.

О. Полонніков провів серію досліджень різних освітніх текстів (підручників, конспектів лекцій, наукових статей та ін.) і прийшов до висновку, що «проведені спостереження дозволяють трактувати педагогічні установки суб'єктів освіти не тільки як когнітивні структури, сформовані попереднім досвідом соціалізації, але і як ситуативні продукти текстуальної взаємодії, що функціонують на базі семіотичного звернення». Вчений виділяє два основні прийоми прихованої регулятивної дії текстів (прихованого програмування): масштабування і ціннісне насичення. *Масштабування* – це коли оповідач задає масштаби (глобальні або локальні), надаючи тим самим значимість (більшу чи меншу) тому, про що говорить. *Ціннісне насичення* веде до перетворення привілейованого смислу в підтекст. Володіння підтекстом та орієнтація в смислах набувають великого значення для досягнення освітніх успіхів. Наприклад, студент, який не відвідував заняття або готувався до атестації не за тим підручником, що був рекомендований викладачем, хоча і має шанси на успіх, але завжди може бути розпізнаний як «чужинець», який мимоволі «нівечить загальноприйнятту мову». Такою є соціальна дія підтексту.

Сьогодні проблематика неявної педагогіки вже виходить за межі чистого теоретизування, з'являються емпіричні дослідження, націлені на виявлення її

ознак, визначення ефектів і наслідків. Вивчаються канали, засоби і методи трансляції ідеології, інтересів влади, тих чи інших цінностей, за допомогою прихованих навчальних програм. Однак слід зазначити, що емпіричні дослідження прихованої навчальної програми частіше апелюють до її текстуально-дискурсивної сутності та ґрунтуються на методах дослідження тестів (контент-аналізі, дискурс-аналізі), в той час як теоретико-методологічні розробки зосереджені на контекстуально-середовищній природі неявної педагогіки.

Серед вчених, які займаються не тільки теоретизуванням, а й емпіричними дослідженнями неявної педагогіки – уже згадувані представники західної та пострадянської наукової думки: Б. Бернстайн, Дж. Таф, І. Шор, С. Брагіна, В. Жлобицький, Л. Окольська, О. Полонніков, Н. Самоукіна та ін.

Л. Окольською було здійснено поглиблений аналіз радянських шкільних підручників на трудову тематику, який показав, що як би «між рядків» зчитується завищена оцінка фізичної праці та занижена – розумової, акцент робиться на значній суспільній користі виробничої діяльності й незначній – підприємницької, як орієнтованої на особисту вигоду у вигляді прибутку. Прихована дія текстів підручників отримує назву «інформаційний протекціонізм», який активно схиляє тих, хто навчається, до певної трудової поведінки.

Оригінальний підхід до дослідження прихованих навчальних програм продемонстрував О. Полонніков. Приховану навчальну програму він намагається ідентифікувати, застосовуючи метод дискурс-аналізу до текстів про приховані навчальні програми, написані різними авторами. Дослідник ставить перед собою завдання виявити конотації, які непомітно призводять читачів до розуміння сутності прихованої навчальної програми саме в тому ключі, в якому її бачать автори текстів.

С. Брагіна та В. Сєдов досліджують педагогічний дискурс, діалогові та розмовні практики тих, хто навчає, та тих, хто навчається, в результаті роблячи висновки щодо необхідності розвитку діалогових форм комунікації, спілкування учасників освітнього процесу. Монолог педагога призводить до формування «однобокого» уявлення про досліджуваний предмет, нав'язування (навмисного чи ненавмисного) педагогом свого бачення цього предмету. Критичне і творче мислення формується тільки в діалозі й тільки в тому випадку, якщо ті, хто навчається, можуть ставити під сумнів точку зору педагога і висловлювати свою власну думку, аргументуючи її.

На завершення визначимо певний порядок основних термінів, що вживаються для характеристики латентних процесів в освіті. На наш погляд, найбільш широким з них є «імпліцитна» або «невидима педагогіка». На основі аналізу чисельних формулювань, пропонованих різними вченими щодо визначення неявних форм взаємодії учасників освітнього процесу, виведемо власну дефініцію. Під «*неявною педагогікою*» ми розуміємо діяльність тих, хто навчає, з управління якістю та результативністю освітнього процесу шляхом організації діяльності тих, хто навчається, із залученням для цього

імпліцитних практик, в результаті чого транслюється та засвоюється не тільки (і не стільки) наукове знання, але й повсякденне, а також певні цінності, установки та принципи соціальної взаємодії. Неявна педагогіка – швидше феномен освіти, ніж його феномен. Вона є непомітною для суб'єктів освітнього процесу (причому, не тільки для учнів та студентів, педагоги також можуть про неї не здогадуватися). При цьому педагогіка розуміється не як галузь науки, а як педагогічна діяльність, тобто діяльність педагога з управління освітнім процесом. Оскільки в соціальних системах управління полягає в організації діяльності індивідів та груп, то діяльність педагога полягає в організації освітньої діяльності тих, хто навчається.

У сучасній педагогіці й соціології освіти педагогічна діяльність розглядається як педагогічний проект, заснований на спільній діяльності педагога та його вихованців (учнів, студентів). Кожен проект обов'язково повинен мати технологічну складову. Технологізація процесу включає в себе складання певної програми, яка, у свою чергу, припускає розробку плану, який конкретизує, «що саме», «коли саме» і «як само» потрібно робити. Звідси виводяться ще два терміни, які більш часто вживаються в науковій літературі: «прихована навчальна програма» (як синонім «прихованого куррикулуму») і «прихований навчальний» план. Вони використовуються, коли мається на увазі, що неявна педагогіка програмується на досягнення певної мети, конкретних результатів, коли розробляється детальний план педагогічних дій, щодо максимально можливого підвищення ймовірності отримання цих результатів. Отже, *прихована навчальна програма* визначається нами як непроголошуваний припис, що спрямовує неявну педагогіку на досягнення певної мети та конкретних результатів через алгоритмізацію дій учасників освітнього процесу, встановлення особливого стилю їх взаємодії, через структурування знань, що транслюються, та організацію складових, елементів освітнього середовища навчального закладу.

За допомогою неявної педагогіки та прихованої навчальної програми справляється непомітний вплив на тих, хто навчається, що сприяє засвоєнню ними соціальних ролей, очікуваних (рекомендованих, нав'язуваних) суспільством. Введення в науковий обіг цих термінів представляється важливим з огляду на їх евристичний потенціал щодо аналізу освітньої діяльності навчальних закладів, як чогось більшого, ніж просто передача знань згідно з офіційним навчальним планом. На наш погляд, за допомогою неявної педагогіки та прихованої програми можливо не тільки відтворення нерівності, але й культурне відтворення. Вони можуть як обмежувати індивідуальні прояви особистості, так і сприяти їх розвитку, формувати якості, необхідні для успішної самореалізації індивіда в соціально-професійній сфері життєдіяльності. Окрім того, неявна педагогіка і прихована навчальна програма можуть сприяти здійсненню соціального контролю не тільки в навчальному закладі, але й в суспільстві в цілому, оскільки через їх посередництво люди привчаються до конформізму, підпорядкуванню авторитету.

З урахуванням таких уявлень нами були сформульовані функції неявної (імпліцитної) педагогіки, як і прихованої (латентної) навчальної програми:

1). Сприяння реалізації основних функцій освіти, а саме: соціалізуючої (засобами якої є навчання й виховання), трансляції та відтворення культури, відтворення соціальної структури, селективної та регулятивної, соціального контролю. Зокрема, соціалізацію в навчальному закладі (освітньому просторі навчального закладу) можна представити, як двоєдиний процес соціалізації в рамках експертної та академічної культури. Соціалізація в рамках експертної культури – засвоєння правил, норм, цінностей, зразків поведінки, які стосуються сфери майбутньої професійної діяльності. Соціалізація в рамках академічної культури – засвоєння «правил гри», норм і зразків поведінки, розвиток стратегій, що дозволяють досягати успіху в тих чи інших практичних ситуаціях. До цього переліку, на наш погляд, слід додати засвоєння загальнокультурних норм і цінностей, як уявлень про справедливість, патріотизм, любов, дружбу та інше, таких, що схвалюються, підтримуються, розділяються більшістю людей. Як відомо, соціалізація забезпечується дією складних механізмів, одним з яких є інтеріоризація – процес засвоєння, прийняття певних норм, цінностей, правил і зразків поведінки. Повноцінне забезпечення цього процесу в освіті уможлиблюється тільки за тієї умови, що він буде здійснюватися, з одного боку, експліцитною (видимою, формальною), а з іншого – імпліцитною (вбудованою, інкорпорованою в освітнє середовище і габітуси учасників освітнього процесу) педагогікою.

2). Формування або зміна (трансформація) установок на смисли, на розуміння соціальної реальності (когнітивних кодів), що припускає розшифровування інформації (що сприймається) про дійсність та її подальшу (ре)організацію для вирішення конкретних завдань (зміст цієї функції більш детально буде розкрито в рамках одного з подальших підрозділів дисертації).

3). Формування габітусів і компетенцій (професійних, загальнокультурних та інших; компетенції розглядаються нами як складові габітусу). Як відомо, в соціологію поняття габітусу введено П. Бурдьє. За Бурдьє, габітус – це: а) структура, що структурує; система міцних придбаних схем мислення та схильностей до дії (диспозицій), що діють на практиці як категорії сприйняття і оцінювання або як принцип, що організовує дію, а також принцип класового розподілу; принцип, який породжує практики, які відтворюють об'єктивні структури; б) стійке утворення, результат інтеріоризації культури, що зберігається довгий час після припинення педагогічного впливу і (як наслідок) відбивається в практиках, що продовжують існування принципів інтеріоризованих культурних норм, цінностей, зразків поведінки; в) аналог генетичного капіталу, оскільки генетично людині не передається здатність до виживання і самозбереження (людина – єдина жива істота на планеті, позбавлена генетичної пам'яті; всі соціальні види діяльності засвоюються в процесі соціалізації).

Габітуси виробляються об'єктивним соціальним середовищем і надалі використовуються індивідами, як вихідні установки, які породжують конкретні соціальні практики. У якості одного з таких «виробляючих» середовищ ми розглядаємо освіту. За Бурдьє, габітус є, з одного боку, породженням освітнього середовища, а з іншого – він і сам породжує уявлення індивіда про соціальну реальність, породжує конкретні соціальні практики, структурує їх. Габітус – нескінченна здатність вільно (але під контролем) породжувати думки, сприйняття, вираження почуттів, дії. Продукти габітусу завжди лімітовані історичними і соціальними умовами його власного формування. Гарантована ним свобода обумовлена і умовна, вона не допускає ані створення чогось небачено нового, ані простого механічного відтворення.

У структуралістській теорії Ж. Піаже, як і в деяких інших теоріях розвитку особистості, компетенція розглядається як «вроджена граматика». Вона набувається в результаті взаємодії з людьми іншої культури (дитини – з дорослим, вчителя – з учнем та ін.). Підставою для виникнення компетенції є вроджена схильність до виконання певних дій і здатність взаємодіяти, завдяки чому ця компетенція розвивається. Набуття компетенції відбувається тільки якщо той, хто набуває, сам братиме активну участь у цьому процесі, завдяки його здібності та схильності до перетворення. Подібні теорії компетенції об'єднують біологічне і соціальне у відриві від культурного, що, на нашу думку, є необачним. Адже абсолютно не враховується зв'язок між смислами і структурою, через які стає можливим існування цих смислів. За словами Б. Бернстайна: «...Демократія теорій компетенції є демократією, відірваною від суспільства».

Останні дві функції прихованої навчальної програми є похідними від функції *трансляції неявного знання* (яку буде розкрито далі), і не є специфічними для неявної педагогіки і прихованої навчальної програми, оскільки на формування певних установок і габітусів видима (формальна) педагогіка також впливає. Однак саме неявна педагогіка визначає те, якою мірою ці функції будуть реалізовані, а також кінцевий результат – ефективність їх реалізації.

4). *Трансляція неявного знання*. Поняття «неявна педагогіка» більшою мірою пов'язане не стільки з тим, «що» передається, транслюється, скільки з тим, «як саме» і за допомогою яких засобів, прийомів та методів це робиться. Неявна педагогіка припускає, що процес трансляції знань здійснюється непомітно, принаймні для «одержувача» цих знань і досвіду.

Явне знання виражається вербально, в логічно експікуємих формах, воно носить безособовий характер, тобто не несе на собі ніяких рис суб'єкту, що його транслює. Явне знання транслюється разом з інформацією, яка сприймається і усвідомлюється однаково всіма суб'єктами, яким відомі її семантика, правила утворення і перетворення. Засобами трансляції явного знання є стандартні та відтворювані канали інформації: таблиці, діаграми, комп'ютерні програми тощо.



Неявне знання (від англ. *tacit knowledge*) – приховане, імпліцитне, периферійне (на відміну від явного знання, яке знаходиться «у фокусі»). Термін «неявне знання» був введений в науковий обіг М. Полані (1891–1976 рр.) – відомим англійським фізиком і філософом, автором численних праць з філософії науки. Неявне знання включає в себе навички, культуру і компетенції, притаманні людям, але не усвідомлювані. Вони можуть бути передані й отримані двома способами: через навчання (як демонстрацію певних дій) і через особистий досвід (як спостереження за певними діями, їх копіювання). Наприклад, вміння кататися на ковзанах або водити автомобіль неможливо отримати тільки лише з книжок. Неявне знання тому так і називається – воно набувається непомітно та є вбудованим в фон, контекст взаємодії, повсякденного життя. Отримання неявного знання асоціюється з ефектом малих сприйняття, який детально описаний в одній з наукових робіт відомого філософа Г. В. Лейбніца. Вчений пише: «Існує тисячі ознак, які свідчать, що в кожен момент в нас є нескінченна безліч сприйняття, але без їх усвідомлення і рефлексії, тобто в нашій душі відбуваються зміни, яких ми не усвідомлюємо, оскільки враження, отримані у результаті сприйняття, є або занадто слабкими і численними, або занадто однорідними – такими, що нічим не відрізняються одне від іншого, але в поєднанні з іншими сприйняттями вони справляють свій вплив, хоча і невідчутно... Так, під впливом звички ми не звертаємо уваги, наприклад, на рух млина або водоспаду, якщо ми тривалий час знаходилися, жили поруч із ними. Не слід думати, ніби цей рух не діє постійно на наші органи відчуття, і що в душі нічого не відбувається ...; враження, що знаходяться в душі й тілі, які позбавлені новизни, є недостатньо сильними, щоб привернути до себе нашу увагу і нашу пам'ять, спрямовані на більш цікаві предмети. Будь-яка увага вимагає пам'яті, і якщо ми не отримуємо певного «попередження» звернути увагу на деякі з наших сприйняття, то ми їх часто пропускаємо, не замислюючись над ними і навіть не помічаючи їх; але якщо будь-хто негайно вкаже нам на них і зверне нашу увагу, наприклад, на шум, який щойно пролунав, ми миттєво згадуємо про млин чи водоспад ...». Такою є природа неявного знання. У наведеному уривку досить докладно описаний механізм його отримання. Отримане шляхом «малих сприйняття», воно може несподівано для його власника актуалізуватися за певних обставин.

Неявне знання має дві основні форми: контекстуальну (середовищну) і дискурсивну (текстову). Відповідно, неявна педагогіка або прихована навчальна програма можуть критися в освітніх, педагогічних практиках і етосі навчального закладу (як непередметній області його освітнього середовища), а також в освітніх, педагогічних дискурсах, як письмових, так і усних.

Потрібно сказати, що є науковці, які відкидають існування невидимої педагогіки, критикуючи при цьому і Б. Бернстайна, і П. Бурдьє, й інших вчених, які наполягали на її існуванні. Зокрема, С. Кінг, ґрунтуючись на результатах досліджень, проведених ним у школах, не виявив «прихованого куррикулуму». Однак, на наш погляд, вчений просто дав йому іншу назву,

позначивши прихований куррикулум, як «імпліцитну педагогічну практику». Уважне прочитання робіт С. Кінга дозволяє зробити висновок, що він не заперечував існування прихованого куррикулуму як певної освітньої, педагогічної практики, а заперечував можливість його існування в чистій формі.

Зрозуміло, що як видимої, так і невидимої педагогіки в чистому вигляді існувати не може. Зазвичай на практиці зустрічаються «гібридні» моделі, в яких невидима педагогіка вбудована в видиму. Очевидним є також і те, що невидима педагогіка, в найбільш розгорнутому варіанті, найчастіше застосовується саме до дітей. У школі, як і у вищому навчальному закладі, безумовно, не можна обійтися без видимої педагогіки. Освіта, все ж таки, є соціальним інститутом, покликаним впорядковувати життя людей, робити її зрозумілим, більш-менш прогнозованим.

Можна припустити можливість цілеспрямованого створення такої видимої педагогіки, яка послаблятиме зв'язок між соціальним походженням і успіхами у навчанні. Це потребує додаткового розвитку дошкільних установ, а також допоміжних дошкільних підструктур, на кшталт репетиторства, творчих гуртків, підкурсів тощо. Утім слід розуміти, що видима і невидима педагогіки створюють різні просторово-часові концепції розвитку. Невидима педагогіка розрахована на тривалий освітній процес, оскільки вона є непомітною, а тому її ритм є досить слабким, а придбані під її впливом знання не несуть яскраво вираженого спеціалізованого характеру. Часова (як і просторова) структури невидимої педагогіки, що формує габітуси свободи і творчості, віддають пріоритет часу і простору дітей, а не батьків. При цьому всі вікові статуси (до віку одного року дитина повинна вміти ходити, до трьох років – вміти розмовляти тощо), поступаються місцем індивідуальним особливостям та періодам розвитку дитини.

Погодимося з Б. Бернстайном щодо того, що освіта, в силу своєї багатофункціональності, є (моральною) діяльністю, яка здійснюється в комунікативних актах – актах передачі (трансляції) знань (умінь, навичок та іншого), як і культури та ідеології. Внутрішня логіка педагогічної практики, як культурного механізму передачі, ґрунтується на трьох правилах, що мають дискурсивно-регулятивний характер: 1) ієрархії; 2) послідування і швидкості; 3) норм (критеріїв реалізації практик, що переймаються). Ці правила створюють внутрішню логіку освітньої та педагогічної практики, визначають зміст освіти. За словами Б. Бернстайна, ««як» будь-якої практики, створене сукупністю певних правил, визначає «що» цієї практики, формує її зміст».

#### **4.5. Феномен прихованої навчальної програми та його значення у розвитку наукового знання про освіту**

І. Фрумін, розмірковуючи про неявну педагогіку і приховану навчальну програму, висловлює переконаність у тому, що використання терміну «неявний зміст світи» ознаменувало новий етап у науці про освіту. Таку

переконаність вчений підтверджує цитатою американського вченого А. Жиро: «Дебати з приводу прихованого змісту освіти є важливими не тільки тому, що вони акцентують такі аспекти шкільного життя, які пов'язують школу із суспільством, але також тому, що стала очевидною необхідність створення нового набору категорій, за допомогою яких можна було б аналізувати функції і механізми шкільної освіти». Такої ж самої точки зору дотримується і О. Полонніков, підкреслюючи, що введення в науковий обіг терміну «прихована навчальна програма» (прихований куррикулум) пов'язане з прагненням сучасних вчених привернути увагу громадськості та наукової спільноти до гострих проблем освіти, що не лежать на поверхні, а також із неспроможністю в цьому відношенні «застарілих» базових категорій та метафор. Як І. Фрумін, так і О. Полонніков констатують, що це амбітне завдання не було розв'язане ані в західній, ані в пострадянській науці. Все ще відсутні роботи узагальнюючого характеру про неявний зміст освіти, не виведено загальноприйнятої типології неявних процесів, що протікають в освіті. Утім організація інституційного контексту освіти вимагає побудови такої типології, яка фіксувала б певні положення про «неявні реалії» освіти.

В цілому аналіз змісту праць і публікацій, присвячених розгляду та визначенню латентних процесів в освіті, показує, що прихована навчальна програма постає увазі читача, скоріше, як «провідник» в освіту «сторонніх інтересів», що міцно пов'язує освіту з політичним апаратом держави та ідеологією, сприяє формуванню безальтернативного бачення існуючого соціального порядку. Саме за допомогою прихованої навчальної програми навчальні заклади можуть вчити не зовсім тому (або зовсім не тому), що проголошують. Парадоксальним чином «жертвами» впливу прихованої навчальної програми стають ті, хто найбільше зацікавлені в позитивних результатах освіти – ті, хто навчає (вчителі, викладачі), і ті, хто навчається. На цей парадокс звертає увагу сучасний французький вчений Ф. Перрену. Він не тільки зосереджується на «побічних наслідках» освіти, що виникають в результаті латентних процесів, а й пропонує реальні заходи, реалізація яких уможливило б згладжування цих наслідків. Вчений підкреслює, що необхідно «поважати відмінності» самих учнів, які приходять в один навчальний заклад, заходять в одну аудиторію (шкільний клас), але при цьому можуть мати соціальний досвід, який кардинально відрізняє їх від інших. Саме тому підхід до навчання та виховання, що об'єднуються в єдиному освітньому процесі, має бути «диференційованим», тобто таким, що враховує соціальні, культурні та інші відмінності тих, хто навчається. Такий підхід до освіти не є чимось «казковим», таким, що неможливо реалізувати. Він вимагає іншого способу підготовки тих, хто навчає, інших схем проведення занять, іншого підходу до управління навчальним закладом, іншої оцінки освітніх ситуацій. Він не є більш складним, ніж традиційне навчання. Утім потребує особливої організації аудиторної роботи з тими, хто навчається. Кожному вчителю, викладачу під силу організувати цю роботу так, щоб кожен з його учнів вчився краще. Для цього вчителям і викладачам необхідно пройти перепідготовку

щодо вдосконалення навичок індивідуальної та колективної роботи з тими, хто навчається, що дозволить рухатися в напрямку більш справедливої та ефективної освіти. Знайомство з роботами Ф. Перрену дозволяє віднести його до тих нечисленних авторів, які розкривали не тільки негативні, а й позитивні сторони неявної педагогіки та прихованої навчальної програми. Вчений виражає переконаність у тому, що будь-яка виховна дія не може містити тільки явні, відкриті наміри. У такому випадку вона була б малоефективною і не давала б очікуваних результатів. Отже, процес світи завжди має «неявну сторону», оскільки його невід'ємною частиною є виховання. Однак у цьому випадку педагогіка виявляється «неявною» тільки для тих, хто навчається, але не для педагогів. Наприклад, за таким принципом працює система розвиваючого навчання Ельконіна-Давидова.

На наш погляд, практична значущість теоретичної рефлексії та емпіричних досліджень неявної педагогіки полягає в тому, що результати такої наукової роботи могли б послужити налагодженню технологізації освітнього процесу, незважаючи на те, що деякі вчені висловлюють сумнів з цього приводу. Зокрема, І. Фрумін вважає, що погляд на освітній процес з позиції його прихованих реалій суперечить основному прагненню до технологізації, раціоналізації людського життя з встановленням машинно-механічного бачення світу. Прихильником такого (антитехнологічного) підходу є також швейцарський педагог І. Г. Песталоцці, який локалізує увагу на внутрішніх процесах, що відбуваються в кожній дитині, критикуючи прагнення школи вирівнювати всіх, орієнтуючись на зовнішні шаблони і використовуючи шаблонні методики та методи (об'єднані в технології). Однак у нашому розумінні поняття «технологізація» має дещо інший сенс. Сучасні освітні, соціально-педагогічні технології можуть бути і творчо-розвиваючими, і особистісно-орієнтованими.

Праці представників критичного та неklasичного підходів до вивчення освіти, як і праці представників соціології куррикулуму, а особливо ті з них, які присвячені прихованим навчальним програмам, приводять до усвідомлення, що сучасні освітні технології мають бути розраховані на використання резервів «периферійного» інтелектуального зору, відходу від «комфортного», безпроблемного лінійного мислення. Така тенденція, як актуальна «мода», підтримується багатьма сучасними методиками освіти. Вона не є безпроблемною і загрожує певними ризиками, утім відкриває нові можливості налагодження та удосконалення освітніх процесів.

На закінчення вважаємо за необхідне підкреслити, що поняття неявної педагогіки та прихованої навчальної програми тісно пов'язані як з теорією, так і з практикою соціології, з тими її ключовими темами, які ніколи не втратять актуальності. Маємо на увазі наступні: 1) тема включення індивіда в суспільство і соціальні процеси (соціалізація в освіті як цілісному процесі навчання і виховання); 2) тема соціальних нерівностей (соціальна диференціація і стратифікація в освіті і через освіту); 3) тема якісної визначеності суспільства, рівня його розвитку (трансляція в освіті культурних

норм, цінностей, соціального знання); 4) тема соціальних зв'язків (у широкому сенсі: соціальні дії, інтеракції, комунікації, конфлікти, консенсуси тощо в процесі освіти).

Включення в сучасну теорію освіти таких понять, як «куррикулум», «неявна педагогіка», «прихована навчальна програма», «освітній (аудиторний, педагогічний) дискурс» та подібних дозволяє переосмислити звичні освітні феномени. Те, що традиційно описувалося в термінах «дотримання правил шкільної (університетської) дисципліни», «строгості педагога», «об'єктивності оцінювання», постає тепер, як прояв прихованого (культурного) програмування в освіті.

Увага до латентних структур, що складають основу взаємодії учасників освітнього процесу, створює передумови для подолання існуючого розриву між теорією освіти і освітньою практикою, а також для їх тісної взаємодії, розгорнутої в майбутнє. Перелічені вище поняття є важливими інструментами теоретизування щодо конструювання максимально ефективних моделей освіти, відповідно до особистісно-орієнтованої, діяльнісної парадигми освіти. Дослідження прихованої навчальної програми відкриває можливості виходу на конкретні рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу. Вихідним пунктом такого вдосконалення можуть стати, наприклад, практики тих, хто навчає (педагогічні практики), в тому числі і дискурсивні.