

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЕМОВ РЕАЛИЗАЦИИ СКРЫТОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА «ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЛЕКЦИИ»

Статья посвящена рассмотрению некоторых проблем современного образования, связанных с противоречиями его функционирования как социального института. С социологической точки зрения, одно из таких противоречий кроется в несоответствии того знания, которое транслируется в образовании и составляет содержание учебных программ, тому знанию, которое, действительно, необходимо индивидам и обществу в целом. В связи с этим, по мнению автора, современную социологию образования необходимо развернуть к вопросам учебных программ и механизмов трансляции содержащегося в них знания. В статье особое внимание уделяется скрытой учебной программе, поскольку в отечественной и постсоветской социологии образования проблематика неявной педагогики, включая смежные темы, как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях, проработана довольно слабо. Преследуется цель, суть которой состоит в рассмотрении метода и представлении результатов исследования скрытой учебной программы, реализуемой посредством образовательного (в частности, аудиторного и педагогического) дискурса. С опорой на результаты исследования делаются выводы относительно наиболее действенных приемов реализации скрытой учебной программы в текстах образования, в частности, в текстах лекций.

Ключевые слова: *неявная педагогика; образование; образовательный (аудиторный; педагогический) дискурс; скрытая учебная программа; трансляция знания.*

Как известно, с социологической точки зрения, образование рассматривается, прежде всего, как социальный институт (или социальная (под)система, имеющая институциональный характер), выполняющий определенные социально значимые функции по отношению не только и не столько к индивиду, сколько ко всему обществу (как всеобъемлющей социальной системе).

К сожалению, результаты многочисленных исследований, проведенных в последние годы в Украине, а также странах ближнего и дальнего зарубежья, подбрасывают неопровержимые факты, свидетельствующие о том, что с большинством своих функций образование сегодня не справляется. Оно не обеспечивает потребности рынка труда, не формирует относительно устойчивых ценностных установок, не социализирует личность до состояния социальной зрелости, не является гарантом социальной мобильности и, тем более, «социальным лифтом», не обеспечивает справедливой социальной селекции, основанной на склонностях и способностях (в последние годы наблюдается не

только заметное воспроизводство через образование социального неравенства, но и усиление поляризации), а вместе с тем и с задачей выравнивания шансов и многими другими общими и специфическими функциями. Получается, что образование не функционирует, а скорее дисфункционализирует. Поэтому кризис образования, о котором так много говорят и пишут в последние годы, с социологической точки зрения, можно рассматривать как дисфункциональность всей образовательной системы. Базисной причиной дисфункциональности является противоречие между постоянно нарастающей динамикой социальных процессов и естественной консервативностью образования. С социологической точки зрения, это противоречие, помимо прочего, может рассматриваться как несоответствие того знания, которое транслируется в образовании и составляет содержание учебных программ, тому знанию, которое, действительно необходимо выпускникам учебных заведений для перехода на следующий образовательный уровень или для успешного осуществления

профессиональной деятельности, или для успешной вертикальной социальной мобильности, достижения более высоких позиций в социальном пространстве. В связи с этим, в частности, по мнению современного западного социолога М. Янга, с которым мы полностью солидарны, необходимо развернуть социологию образования к вопросам учебных программ и того знания, которое они содержат [11, с. 4]. М. Янг предлагает развивать отдельное направление социологии образования, обозначая его как «социология куррикулума» («социология учебных программ»). Развитие данного направления, по мнению ученого, поможет найти пути разрешения того противоречия, о котором шла речь выше.

С позиции социологии куррикулума, в системе образования разворачиваются такие стратегии, которые способны породить агента, реконструирующего социальную реальность, в которую ему предстоит войти. Поэтому для зарубежных сторонников этого направления социологической мысли характерна приверженность конструктивистским идеям, что наиболее ярко проявляется в работах представителей критической и неклассической социологии образования (С. Ароновица, С. Боулза, П. Бурдые, Г. Гинтиса, И. Иллича, М. Эппла и др.). Эти ученые критикуют саму систему образования, общественный строй, политиков, педагогов, методистов за то, что через образование осуществляется социальная дискриминация, воспроизводится и усугубляется социальное неравенство [2; 8; 9; 10]. В основу развития социологии куррикулума легли труды П. Бурдые, П. Фрейре и М. Эппла (критическая и неклассическая социологии образования) [2; 6; 8], Б. Бернстайна и М. Янга (собственно социология куррикулума) [1; 11]. Все перечисленные выше ученые указывают на тот факт, что в процессе образования многим аспектам поведения индивиды обучаются на неформальном уровне. В связи с этим утверждается разграничение на явную и неявную педагогику, официальный и скрытый куррикулум (учебную программу). Подчеркнем, что собственно социологическое изучение учебных программ не тяготеет к их формальной сущности. Социологу учебная программа интересна не столько как документ, сколько как набор определенных правил передачи знаний, культуры (информации, опыта и т. п.). По мнению Б. Бернстайна, эти правила предшествуют передаваемому содержанию [1, с. 94]. От них во многом зависит то, как именно будет воспринято передаваемое содержание «получателем» знания (обучающимся), какие именно смыслы внесутся в его голову, задержатся и укоренятся в его сознании вместе с этим содержанием.

Западноевропейские и американские социологи, занимающиеся проблемами образования, существование неявной педагогики и скрытой учебной программы, как и их значимость для обеспечения результативности образовательного процесса, уже давно под сомнение не ставят. Весомый вклад в развитие представлений о неявной педагогике и

скрытой учебной программе внесен Б. Бернстайном, С. Боулзом, П. Бурдые, Г. Гинтисом, А. Грамши, Ф. Джексонном, Дж. Дугласом, И. Илличем, У. Килпатриком, Г. Лоббаном, А. Мак-Дугалом, П. Мэхони, Ж.-К. Пассероном, Д. Спендером, М. Стэнуртом, П. Фрейре, Т. Хейнцом, Дж. Хенри, М. Эпплом, И. Шор и др.

В отечественной и постсоветской педагогике и социологии образования проблематика неявной педагогики, включая смежные темы, посвященные скрытой учебной программе и подобные, проработана довольно слабо. Ученых, чей интерес к неявной педагогике нашел отражение в их научных трудах, можно, в буквальном смысле слова, перечислить на пальцах. Среди таковых российские социологи, философы и представители педагогической науки В. Дудина, Л. Окольская, Н. Смирнова, А. Тубельский, И. Фрумин, Г. Чередниченко, Е. Ярская-Смирнова, а также представитель психологической мысли Белоруссии – А. Полонников [3; 4; 5; 7]. Однако ни для одного из перечисленных ученых, за исключением, пожалуй, А. Полонникова, неявная педагогика (и/или скрытая учебная программа) так и не стала предметом долговременного внимания и настойчивых эмпирических изысканий.

Наличие такого «пробела» в научном знании об образовании побудило наш исследовательский интерес, вылившийся в попытку закрыть существующую брешь. С помощью метода эксперимента (экспериментальной лекции) нами было проведено исследование скрытой учебной программы, в результате чего выявлены некоторые (наиболее действенные) приемы ее реализации.

Следовательно, *цель данной статьи* заключается в следующем: рассмотреть метод и результаты исследования приемов реализации скрытой учебной программы посредством образовательного (в частности, аудиторного и педагогического) дискурса. Для достижения поставленной цели начнем с изложения некоторых теоретических положений, которые были положены в основу исследования.

Образование может рассматриваться как институт, направляющий процессы социализации и идентификации, что делается с помощью учебных программ. Задачей социологии является не просто критика результатов такой «направляющей» деятельности, а поиск механизмов, с помощью которых эту деятельность можно сделать более эффективной, социально полезной.

В общепринятом смысле, учебная программа – государственный нормативный документ, которым определяются цели обучения, содержание обучения и требования к подготовке обучающихся. Учебные программы могут существовать и реализовываться в двух формах: явной (официальной) и неявной (неофициальной, скрытой, латентной). Именно неявная педагогика и скрытая учебная программа всегда привлекали внимание социологов.

Скрытая учебная программа, не будучи формально отраженной в официальной документации образовательного учреждения, воплощается во всем много-

образии взаимодействий субъектов образовательного процесса, в отношениях, привычках, ценностях и традициях и в действительности оказывает сильное воспитательное воздействие, существенно влияя на процесс становления личности, социализации и идентификации. Современным реалиям образования в наибольшей степени соответствует определение скрытой учебной программы как совокупности культурных смыслов и моделей, которые спонтанно транслируются образовательной средой – системой взаимосвязей и отношений, образцами коллективного действия, складывающимися в процессе образовательной коммуникации, реально реализуемыми в этой среде ценностями и нормами [3, с. 96].

Скрытая учебная программа инкорпорирована: 1) в практики агентов образовательного процесса; составляет часть габитусов обучающихся; следовательно, ее можно рассматривать как структуру, формирующую габитусы обучающихся; 2) в образовательную среду учебного заведения, через предметную область которой могут манифестироваться скрытые смыслы, в частности, связанные с нормами и ценностями, поддерживаемыми как на уровне конкретного учебного заведения, так и на уровне института образования, государства и общества в целом; 3) тексты образования (как устные, так и письменные), являющиеся результатом кодификации знания и средством его трансляции, от содержания и формы которых во многом зависит «развивающая» результативность образовательного процесса.

Пересмотр немногочисленных трудов и публикаций, посвященных анализу латентных процессов в образовании, показывает, что часто скрытая учебная программа предстает вниманию читателя как «проводник» в образование «сторонних интересов», она накрепко связывает образование с политическим аппаратом государства и его идеологией, способствует формированию безальтернативного видения существующего социального порядка. В то же время, скрытая учебная программа может как ограничивать субъектные проявления и активность личности, так и способствовать их развитию. Посредством официальной программы обучающийся получает определенный набор знаний, умений и навыков, а на уровне скрытой происходит «усвоение культурных смыслов, типизаций и интерпретаций» [3, с. 95].

Какими бы продуманными не были учебные программы, какими бы разнообразными не были методы обучения, все это приводится в движение действиями педагога, в частности его речью, а точнее дискурсом. По сути, образовательный (а особенно, аудиторный и педагогический) дискурс является важнейшим средством, обеспечивающим действие скрытых учебных программ. Как известно, одной из форм институционализации образовательного и, в частности, педагогического дискурса является лекция. В текстах лекций можно обнаружить те дискурсивные практики, которые свидетельствуют о целях дискурса, отражают его культурные смыслы, транслируемые предубежде-

ния и образы (как объекты идентификации). Лекционный материал может содержать целую цепочку таких смыслов. Следовательно, для того, чтобы определить совершает ли лекция как дискурсивное событие работу по закреплению определенных идей и предубеждений, необходимо рассмотреть, как ее текст конструируется самим автором (обучающим) и как интерпретируется обучающимися. С этой целью нами было проведено исследование, с применением авторского метода, условно обозначенного как «экспериментальная лекция».

Вся структура педагогического дискурса: лексическая структура текста, заголовки, подзаголовки, выбор метафор, смысловые акценты и т. п. – может быть смещена в сторону доминирования определенной идеи. Тексты экспериментальных лекций, подготовленных преподавателями, должны быть структурированы так, чтобы косвенно воспроизводить определенную систему взглядов и идей. Анализ студенческих парафраз этих лекций позволит обнаружить «задержавшиеся смыслы», внесенные в сознание педагогическим дискурсом и провести параллели с конкретными дискурсивными практиками преподавателя. С помощью метода экспериментальной лекции нами было проведено исследование, результаты которого оказались весьма интересными.

Цели исследования состояли в следующем: 1) апробировать некоторые приемы неявной педагогики, внедрения скрытой учебной программы; 2) определить результативность этого внедрения и 3) выявить условия и способы сопротивления неявной педагогике и скрытой учебной программе.

Гипотеза: на формирование мнения обучающихся о предмете лекции, существенно влияет структура и стратификация ее содержания, а также специфика аудиторного дискурса (монологичность/диалогичность) и педагогического дискурса (авторитарность/ демократичность).

В трех студенческих группах (по 7–8 человек) читалась лекция на тему: «Гендерное неравенство и дискриминация». Такая тема была выбрана не случайно. На самом деле, как на уровне массового, обыденного сознания, так и в научном сообществе, имеет место поляризация точек зрения по поводу существования гендерной дискриминации в современном обществе: одни считают, что дискриминация существует, другие убеждены в обратном. Причем, накоплено достаточно фактов (данных), подтверждающих как одну, так и другую точку зрения (что, кстати, может наблюдаться и при интерпретации тех или иных исторических событий).

Содержание лекции было составлено таким образом, что она имела теоретическую часть, в которой давались определения основных понятий темы: «гендер», «неравенство», «социальное неравенство», «гендерное неравенство», «дискриминация», «гендерная дискриминация» и др. Далее приводились данные исследований, свидетельствующие в пользу того, что гендерная дискриминация существует, а также данные, свидетельствующие о

том, что проявление гендерной дискриминации в современном (демократическом) обществе – большая редкость, а в каждом отдельном случае дискриминации виноват исключительно сам дискриминируемый, поскольку, скорее всего, его самого устраивает такое положение дел.

Практика показывает, что скрытая учебная программа может реализовываться с помощью довольно агрессивных методов давления и навязывания смыслов, которые, тем не менее, для самих обучающихся остаются совершенно незаметными. Более того, порою и сам обучающийся не осознает того, что он «давит» своей точкой зрения, исключая тем самым возможность любых иных мнений на заданную тему. Такое авторитарное давление обучающего существенно ограничивает возможности развития критического мышления и творческого потенциала обучающихся. Методы и способы такого давления, навязывания точки зрения, заключаются в следующем:

- говорит *только* обучающий; основная задача обучающихся – сделать как можно более полный конспект его слов;

- обучающий не дает полной информации, подавая ее дозированно и фрагментарно, в зависимости от того, какую точку зрения он хочет навязать либо в зависимости от того, какой точки зрения он сам лично придерживается. Факты (данные), опровергающие данную точку зрения: а) полностью умалчиваются или б) подаются в чрезвычайно сжатом, скомканном виде (на их приведение отводится очень мало времени, к примеру, под самый конец занятия) и/или в) обучающий демонстрирует откровенный скепсис по поводу этих фактов, представляя их как ненадежные, недостоверные и т. п., подчеркивая тем самым несостоятельность такой (альтернативной) точки зрения;

- постоянные повторы (в разных интерпретациях), многократные рекурсивные возвращения к фактам, подтверждающим ту точку зрения, которую отстаивает или пытается навязать (осознанно либо неосознанно) педагог;

- мощным инструментом навязывания, насыщения смыслов является педагогический дискурс, основная характеристика которого – монологичность.

Наш эксперимент строился таким образом, что в нем принимали участие две экспериментальные группы и одна – контрольная.

В 1-й экспериментальной группе читалась классическая лекция с существенным перекосом в сторону той точки зрения, что гендерной дискриминации в современном обществе не существует. С раскрытия именно этой точки зрения лекция и начиналась. Постоянно «выпячивались» те факты, которые подтверждали именно эту точку зрения. Педагог неоднократно возвращался к этим фактам, настойчиво повторяя аргументы в пользу той точки зрения, которую, согласно условию эксперимента, нужно было навязать («гендерной дискриминации не существует»). И наоборот, сведения, подтвержда-

ющие существование гендерной дискриминации, подавались сжато, «скомкано», а на факты и вовсе времени не хватило, поскольку прозвенел звонок и лекция была прервана. По правилам проведения эксперимента, обучающиеся не имели возможности вступать в диалог, как бы им этого не хотелось, поскольку были заняты детальным конспектированием.

Во 2-й экспериментальной группе читалась та же самая лекция (с детальным конспектированием со стороны обучающихся), однако с существенным перекосом в пользу противоположной точки зрения: «гендерная дискриминация существует».

3-я группа студентов, принявших участие в эксперименте была обозначена нами как «контрольная», поскольку в этой группе лекция читалась привычным способом как для обучающихся, так и для обучающего (проводившего эксперимент), имела форму диалога, дискуссии. В рамках лекции максимально полно раскрывались обе, полярные по отношению друг к другу, точки зрения по поводу гендерного неравенства и дискриминации (как, кстати, и некоторые другие, имеющие «промежуточный» характер). В одинаковом объеме, с одинаковой убедительностью были представлены факты, подтверждающие обе точки зрения. Обучающиеся имели возможность приводить факты и аргументы в пользу той либо иной точки зрения, извлекая их из личного опыта, из научной литературы, телепередач, прессы, Интернет-источников и др. На этой основе каждый обучающийся имел возможность и полное право отстаивать свою точку зрения. Задача обучающего состояла в том, чтобы модерировать дискуссию и, все-таки, постараться привести ее, образно выражаясь, «к общему знаменателю». Обучающиеся писали мало. Записи подлежали определению ключевых понятий темы, основные теоретические положения, а также некоторые наиболее яркие факты, касающиеся обеих точек зрения.

Все участники эксперимента, в каждой из групп, в самом конце лекции, буквально одним предложением, должны были высказать свое собственное мнение, дав ответ на вопрос: существует, все-таки, гендерная дискриминация или же нет?

Все конспекты (как парафразы) лекций были собраны и проанализированы. Результаты были получены ожидаемые и прогнозируемые, а гипотеза о влиянии структуры и стратификации содержания лекции, как и специфики аудиторного и педагогического дискурса, была подтверждена. Основные выводы, сделанные на основе этих результатов, представим согласно содержанию поставленных целей:

- 1) были апробированы такие приемы и способы реализации неявной педагогики и скрытой учебной программы как: фрагментированная подача и умалчивание информации, монологичность дискурса, давление авторитетом (со стороны обучающего);

- 2) эти приемы весьма эффективно срабатывают, в результате их применения обучающимися улавли-

ваются и усваиваются именно те смыслы, которые хочет передать (навязать) обучающий. Причем, обучающиеся не ощущают этого навязывания и в итоге имеют стойкую убежденность, что тот вывод, к которому они пришли, является именно их собственным (не навязанным) мнением;

3) навязывание становится малоэффективным в условиях диалога и дискуссии между всеми участниками образовательного события (в нашем случае – лекции). Спротивление навязыванию становится возможным, если сам обучающийся, а не только обучающий, является носителем знания по рассматриваемой теме, а точнее: а) знания полученного из личного жизненного опыта; б) углубленного научного знания, полученного из достоверных научных источников.

Именно за счет поддержания диалоговой, дискуссионной формы занятия становится возможной полноценная реализация модели субъект-субъектного и личностно-ориентированного образования, развивающего критическое мышление, дающего выход индивидуальным, а возможно и творческим проявлениям личности обучающегося.

По результатам обсуждения со студентами – участниками – эксперимента впечатлений от него полученных, нами был сделан вывод о том, что диалоговая, дискуссионная форма проведения занятия позволяет расширить образовательное пространство. Подавляющее большинство студентов из 3-ей (контрольной) группы подтвердило, что, выйдя за пределы аудитории и учебного заведения, они продолжили дискуссию о дискриминации со своими родственниками, друзьями, соседями по комнате в общежитии. Субъект-субъектность образовательного процесса нашла проявление в том, что некоторые обучающиеся, оперируя своим личным знанием (опытным либо углубленно теоретическим), нашли удачные доводы, чтобы склонить обучающего (который, как любой нормальный человек, также имеет свое собственное мнение, хоть и не всегда раскрывает его) к своей точке зрения. В то же время, по словам тех обучающихся, которые яростно отстаивали свою точку зрения, благодаря контраргументам со стороны других участников дискуссии, в том числе и педагога, они увидели «другую сторону медали» и осознали односторонность своих собственных рассуждений. Другими словами, произошла полноценная двусторонняя коммуникация, с характерным изменением информационных полей ее участников (сторон). За счет достраивания в сознании обучающихся отсутствующих до момента дискуссии представлений о предмете рассмотрения (гендерном неравенстве и дискриминации), произошло расширение и усложнение их установок на понимание социальной реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернштейн. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.

В заключение описания результатов эксперимента, считаем важным подчеркнуть, что, когда мы говорим о диалоговой форме ведения учебного занятия, речь идет не о чистом диалоге, а именно о диалогическом дискурсе. Поскольку просто диалог может привести «в никуда». Любое образовательное событие не является самоцелью, в качестве основной цели для каждого образовательного события является передача определенных знаний. Педагог всегда должен направлять и модерировать образовательную коммуникацию (диалог, дискуссию), чтобы максимально приблизиться к поставленной цели. Бесцельное образование теряет смысл. В качестве такого смысла может выступать, к примеру, трансляция определенных ценностных установок. Причем, это тоже скрытый смысл. Именно поэтому, ни диалог, ни дискуссия не исключают реализации неявной педагогики, внедрения скрытой учебной программы. Просто в случае с ценностными установками и первая, и вторая могут дать положительные результаты.

Кризис образования ставит перед специалистами проблему не косметических правок учебных программ, стандартов образования и другого формального антуража, он требует выстраивания новой модели образования, целостной и гармоничной, основанной на полноценном, всестороннем развитии личности, расширении границ ее мировоззрения, ценностях гуманизма. Для этого необходим капитальный ремонт не только содержания образования (и не за счет замены учебников), но и механизмов передачи этого содержания (в частности, за счет изменения педагогических практик, основанного на рефлексии «секретов» процесса образования, не лежащих на поверхности, не видимых невооруженным глазом).

В заключение подчеркнем, что специфика скрытой учебной программы, ее действенная сила никак не связана с тем, какое именно знание (историческое, социологическое, философское и прочее) с ее помощью транслируется. Приемы, применяемые (сознательно или неосознанно) с целью скрытого программирования, универсальны. В рамках данной статьи речь шла в основном только о дискурсивных приемах, хотя скрытая учебная программа, как отмечалось в начале данной статьи, может быть сокрыта не только в дискурсах, текстах образования, но и в габитусах участников образовательного процесса, а также в образовательной среде учебного заведения. «Габитусальные» и «средовые» проявления неявной педагогики и скрытой учебной программы требуют отдельного исследования, результаты которого могут стать полезными в разрешении проблем, связанных с управлением качеством образования.

2. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдые ; [Пер. с фр. Н. А. Шматко] // Socio-Logos '96. Альманах российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – 1996. – С. 8–31.
3. Дудина В. И. Экспертные культуры и скрытая учебная программа в высшем образовании / В. И. Дудина // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – Т. VIII, № 2. – С. 93–109.
4. Полонников А. А. Дискурс-анализ событий образования. Критическое исследование / А. А. Полонников. – Минск: БГУ, 2013. – 340 с.
5. Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования / А. Н. Тубельский // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 177–180.
6. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1
7. Фруммин И. Д. Тайны школы / И. Фруммин // Директор школы. – № 7. – 1999. – С. 3–11.
8. Apple M. W. The hidden curriculum and the nature of conflict / M. W. Apple // Interchange. – 1971. – № 2(4). – Pp. 27–40.
9. Aronowitz S. Against Schooling: Education and social class [E-resource] / Stanley Aronowitz. – 2011. – 29 p. – Regime to access: http://www.stanleyaronowitz.org/articles/article_e_sc.pdf
10. Bowles S. Schooling in Capitalist America [E-resource] / S. Bowles, H. Gintis. – N.Y.: Basic Books, 1976. – 186 p. – Regime to access: www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf
11. Young M. From a constructivism to realism in sociology of curriculum / M. Young // Review of Research in Education February 2008. – Vol. 32. – Pp. 3–28.

I. С. Нечітайло,

*Харківський гуманітарний університет
«Народна українська академія», м. Харків, Україна*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЙОМІВ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИХОВАНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ «ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ЛЕКЦІЇ»

Статтю присвячено розгляду деяких проблем сучасної освіти, пов'язаних з суперечностями у його функціонуванні як соціального інституту. З соціологічної точки зору, одне з таких протиріч криється в невідповідності того знання, яке транслюється в освіті і становить зміст навчальних програм, тому знання, яке, дійсно, є необхідним індивідам і суспільству в цілому. У зв'язку з цим, на думку автора, сучасну соціологію освіти необхідно розгорнути до питань навчальних програм та механізмів трансляції того знання, яке вони містять. У статті особлива увага приділяється прихованій навчальній програмі, оскільки у вітчизняній та пострадянській соціології освіти проблематика неявної педагогіки, включаючи суміжні теми, як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях, опрацьована досить слабо. Переслідуються мета, суть якої полягає в розгляді методу і презентації результатів дослідження прихованої навчальної програми, яка реалізується за допомогою освітнього (зокрема, аудиторного і педагогічного) дискурсу. З опорою на результати дослідження робляться висновки щодо найбільш дієвих прийомів реалізації прихованої навчальної програми в текстах освіти, зокрема, в текстах лекцій.

Ключові слова: *неявна педагогіка; освіта; освітній (аудиторний; педагогічний) дискурс; прихована навчальна програма; трансляція знання.*

I. S. Nechitaylo,

*Kharkov University of Humanities
«People's Ukrainian Academy», Kharkov, Ukraine*

RESEARCHING OF WAYS TO IMPLEMENT HIDDEN CURRICULUM USING THE METHOD OF «EXPERIMENTAL LECTURES»

From a sociological point of view, education is seen as a social institution that performs certain socially important functions in relation not only and not so much to the individual as to the whole society (as a comprehensive social system). Some modern sociologists believe that one of these contradictions lies in the discrepancy of the results of education to the needs of the individual and society as a whole. This contradiction can be regarded as mismatch with the knowledge that is broadcast in education and the content of educational programs to the knowledge, which is indeed necessary to graduates of educational institutions to advance to the next level of education or for the successful implementation of professional activities, successful vertical social mobility, achieve higher positions in the social space. As it said, it's necessity to shift sociology of education to the problems of educational programs and to the knowledge it's has in it. Particular attention is paid to the hidden curriculum, as in domestic and post-Soviet sociology of education issues implicit pedagogy, including related topics, both on the theoretical and empirical levels, worked out pretty weak. Following the aim, the essence of which is to review the method and presenting the results of research hidden curriculum, implemented

by the educational (in particular auditorial and pedagogical) discourse. Based upon the results of the study to draw conclusions about the most effective methods of implementation of hidden curriculum in the texts of education, particularly in the texts of lectures.

Keywords: *implicit pedagogy; education; educational (classroom; pedagogical) discourse; hidden curriculum; knowledge translation.*

Рецензенти: *Подольська Є. А., д. соц. н., професор;
Ляпіна Л. А., к. політ. н., доцент.*

© Нечитайло І. С., 2015

Дата надходження статті до редколегії 13.03.2015