

«HIDDEN CURRICULUM» И ПРОДУКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируется понятие «скрытый учебный план», являющееся одной из центральных категорий современной критической педагогики. Представлен анализ его употребления в англо-, германо-, франко- и русскоязычной гуманитарных традициях. Высказывается предположение о продуктивности использования этого понятия для развития инновационного образования. Делается вывод о специфическом характере современных образовательных дескрипций, основной функцией которых становится перформация (социальная мобилизация и идентификация, креация новых значений).

Ключевые слова: официальный учебный план; скрытый учебный план; культурное программирование; социальное влияние; педагогическая практика; продуктивность образования; образовательная инновация.

Принято считать, что идея «hidden curriculum» (скрытого куррикулума, плана, программы) была впервые сформулирована последователем Э. Дюркгейма, американским социологом образования П. Джексоном [1]. Анализируя институциональное образование, Джексон выделил в нем две составные части: «формальный учебный план» (formal curriculum), связанный с открыто манифестируемыми целями и ценностями обучения, и «скрытый учебный план» (hidden curriculum), указывающий на область латентной трансмиссии культурных предметов. В передаче этих значений главную роль Джексон отводил не тематически ориентированному формальному плану и целям учителей, а самой структуре обучения и организационному порядку учебного заведения. То есть результат работы школы рассматривался им как нечто большее и иное, чем производное от реализации формальных учебных планов. Образовательное движение учащегося у Джексона, как пишет один из его комментаторов, в большей мере напоминало «порхание бабочки, чем полет пули» [2. С. 1].

Структура «скрытого куррикулума», по мнению Джексона, складывается путем взаимодействия «Трех Р» – правил (rules), ритуалов (rutines) и инструкций (regulations). Ожидая, например, звонка к уроку, вызова к доске, перемены, все дети учатся терпению и подчинению. Постоянное оценивание научает их умению соответствовать социальным ожиданиям, а централизация власти на полюсе учителя – тактикам ускользания от идентификации и избегания конфронтации [1].

Все эти, равно как и некоторые другие социализационные приобретения, описанные, как гласят анналы, в исследованиях Джексона, связаны с потерей качества реализации официальной программы и ее плачевными перспективами во внеобразовательной жизни учащихся. «Скрытый куррикулум» в версии П. Джексона уверенно маркируется отрицательным знаком.

Развивая идею «hidden curriculum», немецкий микросоциолог Т. Хайнц сообразует «официальный учебный план» с передачей знаний и техник, а «скрытый» – с незапланированными образовательными эффектами, «нерефлексируемыми способами поведения в школьном классе» [3. С. 38]. В своей работе Хайнц указывает на значимость детального наблюдения образовательной повседневности и тех ее форм, которые принимает «скрытый куррикулум».

По мнению Хайнца, «hidden curriculum» продуцируется не столько педагогом, хотя и им тоже, сколько учениками, которые выступают главными поставщиками скрытых влияний, руководствуясь в этом конкретными обстоятельствами и самоощущениями (ком-

форта / дискомфорта). Приобретенные школьниками поведенческие схемы составляют практические стратегии выживания в школе и наборы приемов социальной мимикрии (маскировка незаинтересованности и изображение энтузиазма). Цитируя Джексона, Хайнс утверждает, что «ученик в гораздо меньшей степени подвергается порицанию вследствие своей неспособности решить ту или иную задачу, нежели в случае нарушения норм» [Там же. С. 34].

Другой немецкий последователь Джексона Дж. Генри, обращаясь к термину «hidden curriculum», отмечает, что человеку свойственна способность обучаться сразу нескольким вещам. «Если сравнить учебное занятие с системой связи, то участники усваивают не только учебный материал, но и “шумы”, т.е. не поддающиеся контролю влияния. При этом то обстоятельство, что эти “шумы” ученики активно воспринимают и, соответственно, “тайно” усваивают, большинство учителей не интересует» [4. С. 36].

Исследования немецких ученых, акцентирующих вклад учащихся в производство «hidden curriculum», обнаруживают его как феномен взаимодействия, координаций и спонтанных реакций на учебные обстоятельства. Этот же аспект анализа свойствен и традиции конверсационного анализа, стремящегося показать искусность учащихся в том, чтобы в ходе «институционального взаимодействия реализовывать возможности для установления собственных релевантностей и, используя имеющиеся в их распоряжении институциональные ресурсы, управлять ходом коммуникации на занятии» [5. С. 20].

К идеологии «hidden curriculum» обращаются и представители структурно-функционального подхода П. Бурдьё. «Hidden curriculum» они рассматривают в контексте концепции культурного воспроизводства, фиксирующей политический контроль над системой образования, в том числе и над западным университетом. Исследования отношений полей политики и образования, произведенные французскими социологами, показывают, что прокламация университетской автономии не исключает университет из игр власти, но делает их влияние на него более изощренным и глубоким.

Бурдьё, в частности, пишет, что в университете «существует целая серия согласованных делений. Внутри каждого факультета дисциплины... иерархизированы. Например, социальное происхождение студентов [факультета] права или медицины выше, чем на факультетах естественных наук, и, как показывает статистика, социальное происхождение студентов гумани-

тарных факультетов снижается при переходе от философского к географическому. ...Если взять преподавателей, то увидим тот же процесс, но более яркий, поскольку здесь действует эффект суперотбора. Таким образом, учебные иерархии перекрывают скрытые социальные иерархии» [6. С. 18].

Имплицитное обусловливание образования в исследованиях ученых круга Бурдые, как и в разработках Джексона, изображается как продукт межсистемных или структурных взаимодействий, однако статус его иной. Это уже не межличностные интеракции и акции, как в исходном случае, а скрещения макромасштабных обстоятельств или контекстов образовательного института. «Герои» скрытости – классовый порядок общества, политические интересы доминирующих и подчиненных социальных групп, динамики полей образования и культуры. Такое масштабирование образовательной проблематики, по мнению канадского аналитика Б. Ридингса, ведет к тому, что «любое изменение в социальном порядке или в педагогической практике – лишь вторичный симптом... перестройки сети властных позиций в рамках социальной тотальности» [7. С. 184].

Скрытость в этой перспективе сообразуется не столько с латентностью социальных влияний, сколько с неопределенностью их источника и каналов реализации. «Сокрытое есть в таком случае секретное, это хорошо хранимый секрет, даже когда никто не приходит, чтобы охранять его, поскольку он способствует воспроизводству социального порядка, базирующегося на сокрытии самых действенных механизмов его воспроизводства, и поскольку он служит интересам тех, кто заинтересован в сохранении этого порядка» [8. С. 219].

Образование, определяющее во многом практический опыт (габитус) своих субъектов, инвестирует в них культурный капитал, оформленный неререфлексируемыми процессами и процедурами скрытых образовательных программ. Один из эффектов реализации скрытости заключается в том, что «благодаря почти полной своей монополии, особенно в отношении самых обездоленных, она лишает «обучаемых» понимания лишения, т.е. всего того, что она им не дает» [6. С. 14]. В рассматриваемом случае скрытыми являются не программы самого образования, а культурные программы, действующие в образовании.

К заслугам Бурдые исследователи его творчества относят обнаружение и описание двух механизмов реализации «hidden curriculum»: структурного доминирования и символического насилия [9. С. 104]. Называние значений и интерпретаций символов актуальной культуры происходит в процессе самых разных образовательных действий: обращения к определенным текстам на занятиях, подбора педагогических кадров, распределения доступного студентам и преподавателям пространства. «Скрытый курикулум» у Бурдые, как и в разработках Джексона, негативно маркируется, превращаясь в предмет идентификации и разоблачения.

Последователи Бурдые, развивая положения его теории, еще более драматизируют влияние «hidden curriculum», утверждая, что «скрытая власть имеет ан-

тиразвивающий характер, поскольку индивид подчиняется ей против своей воли, интересов, потребностей, возможностей самореализации» [Там же. С. 105].

Для французского педагога Филиппа Перрену «hidden curriculum» (curriculum caché) являет собой «непроизвольные», «непредвиденные» эффекты действий педагогов и гуманитарных институций. Perrenoud акцентирует внимание на таких характеристиках скрытого курикулума, как «связанность с государственным идеологическим аппаратом», «способность быть инструментом символического насилия» или «механизмом оболванивания», а также «инстанцией социализации на службе социального конформизма» [10].

В этих определениях несложно увидеть проявление вполне конкретных либеральных ценностей, которые получают возможность социальной легитимации, заявляя о себе борьбой против «скрытого насилия» и «официального лицемерия». Вопрос о том, почему школа учит не тому, что провозглашает, является одним из основных, на которые ученый пытается получить ответ в своих исследованиях. В качестве жертв «hidden curriculum» Перрену предстают прежде всего преподаватели и учащиеся – те, кто более всего заинтересован в позитивных следствиях образования.

Таким образом, французская гуманитарная мысль в лице Перрену, равно как и американская в лице Джексона, тематизирует «hidden curriculum» как «дьявольское порождение», предмет социальной критики и практической блокировки [11. С. 57]. «Hidden curriculum» оказывается не имманентным условием, атрибутом самого образования, а привнесением, «чуждым голосом», неправильным оборотом, искажающим должное звучание педагогической мелодии.

Тема «скрытого курикулума» – проводника в образовании «сторонних» интересов – оказывается продуктивной и для конкретных педагогических и социологических исследований, в частности изучения каналов транспортировки этих интересов путем эксплуатации дидактических условий: учебных средств, методических пособий, текстов учебников. Авторы таких изысканий уже не просто указывают на фактор имплицитного влияния, но и изучают само его устройство, принцип действия.

В статье российского социолога образования Л.А. Окольской работа «hidden curriculum» объясняется путем привлечения категории интерпелляции (окликания), сформулированной Л. Альтюссером (на оклик английского полицейского «Эй, ты!» виновный оборачивался). Фактор влияния – учебный текст, с ее точки зрения, выступает как оклик ученика. Ответ последнего (оборачивание) означает формирование на полюсе обучающегося соответствующей субъективной конфигурации. Уже само присутствие в текстах определенных тематизмов «является способом предъявления ценностей и социальных норм, программирующим активность учащихся, уменьшающим их сопротивление влиянию школы» [13. С. 69–70].

Анализ советских школьных учебников, апеллирующих к представлениям о труде, обнаружил, что в них содержится повышенная оценка физического труда и пониженная – умственного, акцентирование общественной полезности производственной деятельности и

приращение значимости предпринимательской деятельности вкупе с мотивацией получения прибыли и заработка. Скрытое действие содержания учебников в исследовании трактуется как информационный протекционизм, предрасполагающий учеников к определенному трудовому поведению [Там же. С. 74–77]. Отмечается, что информационный протекционизм, характерный для советских учебных пособий, с небольшими модификациями сохраняется и в учебниках средней школы современной России.

Влияние «hidden curriculum» (согласно Окольской) обнаруживает себя и в конфликте между практикой образования и посланиями средств массовой информации, поп-культуры. Масс-медиальное послание, например, изображает педагогический труд как дело «не мужское» и «ненастоящее». Следствием такого скрытого обесценивания становится падение авторитета учителей и изменение поведения подростков по отношению к ним. «“Парни” начинают грубить педагогам, пытаются их скомпрометировать, выставить в смешном свете в глазах класса и своих единомышленников» [14. С. 165].

В созданной автором интерпретации школьных затруднений изображено столкновение гетерономных влияний – скрытых программ масс-культуры – и имплицитных установок школьных учебных пособий. Так, «если учебники обычно транслируют ценности альтруизма, патриотизма и трудолюбия, [то] развлекательные медиа, напротив, приводят модели эгоцентрического и гедонистического поведения» [15. С. 33–34].

Окольская делает вывод: то, что традиционно описывалось в терминах «педагогическая запущенность учащихся» или «профессиональная дефицитность учителя», предстает теперь как проявление скрытого культурного программирования и адресует педагогическое действие в направлении идентификации и нейтрализации «нечеловеческих» факторов влияния на образование.

Вопрос об имплицитных условиях продуктивности образования поднимается и в рамках других российских критических педагогических исследований. В них скрытое содержание образования рассматривается преимущественно как характеристика образовательной среды, влияние которой действует в направлении, прямо противоположном явным ценностям и целям учебного заведения.

В содержание скрытого влияния аналитики включают специфическую атмосферу, дух школы, которые «не в меньшей степени определяют образование, чем набор учебных предметов, предметные специализации, объем изученного материала и т.п.» [16. С. 177]. Сущность скрытости А.Н. Тубельский определяет посредством термина «уклад», включающего следующие характеристики:

– различного рода дифференциацию школьников по способностям, включая классы коррекции и специальные классы для одаренных детей (классы «дураков» и классы «ботанов», как их называют сами дети);

– структуру реальной власти в школе (тоталитарную или иерархическую, демократическую или либеральную);

– язык класса или школы (разумеется, не по формальному признаку, а по реально действующей семантике, тону, стилю и объему лексикона);

– сложившуюся практику отвечать учителю то, что он ждет, а не то, что думает ученик;

– умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена (не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся правила списывания, подглядывания, угадывания и т.п.);

– реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а фактически используемого учеником времени – у одних учебное время составляет 12 часов в день, у других не наберется и получаса).

Как парафраз выводов немецких ученых звучат слова автора о том, что негативные проявления скрытой программы «не находятся в поле внимания ни учителей практиков, ни школьных управленцев, ни исследователей, ни армии различных инспекторов и экспертов, которые за последние годы наводнили школу» [Там же. С. 178]. Минимизацию и даже исключение негативных последствий скрытого программирования автор видит в оптимизации педагогической среды школы: формировании в ней демократического уклада, развитии внутришкольного самоуправления, либерализации стиля руководства, дифференциации общественной инфраструктуры (создание свободных ассоциаций учащихся) [Там же. С. 180].

И.Д. Фрумин в своих педагогических исследованиях несколько расширяет область определения скрытого программирования. Акцентируя институциональные факторы образования, автор делит их на макросоциальные и микросоциальные, видя в них характеристики среды, окружающей учебные институты [17. С. 15]. При этом канал реализации скрытых влияний в интерпретации И.Д. Фрумина может обретать форму как прямого образовательного воздействия, так и косвенного, «являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе» [Там же. С. 32]. При этом структурная трактовка «hidden curriculum» как активного контекста, чего-то внешнего по отношению к содержанию образования является для данного понимания решающим. Или, другими словами, есть деятельность учеников и учителей, и есть конституирующие ее условия (факторы влияния). Сама деятельность образовательных субъектов в качестве обстоятельства, генерирующего непланируемые эффекты образования, в фокус анализа И.Д. Фруминым не помещается.

В этой связи мы бы хотели указать на еще одну область определения феномена «hidden curriculum», которая, как следует из наших наблюдений, периферийна для отечественных и зарубежных исследований. Речь идет об использовании в аналитиках образования ряда представлений, связанных прежде всего с именем М. Маклюэна, о семиотическом опосредовании процессов культурной трансляции. В их исследовании ученый сделал акцент на способе передачи информации, а не на его тематическом содержании, что выразилось в известном афоризме: «средство коммуникации есть сообщение» [18. С. 6].

Маклюэн создал следующую типологию коммуникативных медиаторов: устная речь, письменный текст, аудиовизуальный код. Каждое из этих средств в ходе своей реализации производит, как правило, незаметную работу. Незаметную потому, что мы – участники информационного обмена – ангажированы содержательно. Вследствие этого важнейшие элементы сообщения, относящиеся к характеристикам средства коммуникации (формы масштабирования реальности, принципы включения / исключения смыслов, технические условия и социальное позиционирование, например, конфигурация реципиента информации), транслируются подспудно. Или, другими словами, образуют область «hidden curriculum». С этой точки зрения любое сообщение самим фактом своего осуществления неминуемо отбрасывает «тень», реализует определенную скрытую программу, вызывает непредвиденные и разнообразные следствия.

«Hidden curriculum» оказывается не внешним побочным эффектом, влияющим на качество образования, а неустранимым внутренним структурным элементом символического обмена, его конститутивной, хотя и неявной, характеристикой. В образовательном исследовании это аналитическое наблюдение трансформируется в методологический императив: приоритет изучения способа и формы сообщения перед его содержанием.

Из нашего контурного анализа следует, что привлечение категории «hidden curriculum», выступающей, скорее, категориальной сетью или «семейным сходством» (Л. Витгенштейн), чем строгим понятием, может быть продуктивно как для генерации самых разнообразных образовательных исследований, так и для связанных с ними педагогических практик.

Примером последних может послужить движение польских учителей «Учителя против скрытой программы в образовании», которые, участвуя в нем, не только переориентировали свое индивидуальное поведение в учебных обстоятельствах, но и сформировали новую социальную инфраструктуру – качественно специфичное профессиональное сообщество, символизирующее себя как разнообразными публикациями, так и регулярными переговорами в сети Internet [19].

Сказанное выше, с учетом каналов распространения информации о «hidden curriculum», позволяет нам рассматривать данную категорию как продуктивную метафору, кросскультурная трансмиссия которой породила многочисленные и качественно отличные образовательные инновации, выходящие в ряде случаев за рамки собственно педагогического производства. В этом качестве она не является простым добавлением к педагогическому лексикону, частным лингвистическим новообразованием, а выступает в роли специфической номинации образовательной реальности, иначе, чем это было принято раньше, организующей педагогический порядок.

Речь идет о репрезентации образовательных феноменов, среди которых приоритетное место получают уже не индивиды с их когнитивными и личностными

характеристиками, а intersубъективные и информационно-коммуникативные акторы, средовые и иные медиативные условия. В качестве лингвистической инновации «hidden curriculum» обеспечивает децентрацию восприятия образования, создает качественно иную педагогическую предметность, онтологию образования, его новую дефиницию. Одним из следствий действия (этой по природе своей образной сущности) может стать распад тотальности, а также частичная или полная делегитимация действующего педагогического языка.

Вполне возможно, что мы являемся свидетелями и участниками процесса дифференциации педагогического дискурса, одна из частей которого специализируется на использовании и воспроизводстве ресурсов духовной культуры, в то время как вторая ориентируется на строительство, создание, умножение, развитие, обогащение ее новых форм. Это значит, как считает автор этой идеи польский философ образования П. Шульц, что для ее полноценного функционирования необходима скорейшая концептуализация релевантных новому дискурсивному образованию «операций, знания, категорий информации, новых показателей учения, новых плодов познания, заключающихся, очевидно, в статусе определенных суждений, взглядов, утверждений, мнений» [20. С. 214–215].

При этом следует учитывать, что формирующийся категориальный ряд должен обладать «мягкой» дефинитивной структурой, отличной от парадигмы естественнонаучных понятий, открывающей его пользователям достаточно широкий простор для смыслового творчества. Не исключено, что указанная дифференциация педагогического языка повлечет за собой и соответствующую специализацию педагогических практик, их методического и управленческого обеспечения.

Привлечение категории «hidden curriculum» позволяет, как нам кажется, более сложным образом представлять инновационный процесс в современном образовании, а также направлять усилия педагогических новаторов на предметы традиционной методической бесчувственности. В этом отношении мы выступаем сторонниками идеи Р. Рорти, полагавшего, что научное (прежде всего в области наук об образовании) развитие следует рассматривать не с точки зрения понимания того, каковы вещи на самом деле, а как «историю полезных метафор» [21. С. 30].

В то же время само явление этой категории позволяет нам предположить, что в педагогическом языке, наряду с «hidden curriculum», возникает и реализуется сегодня определенное множество подобных квазипонятий, основными функциями которых выступает не обобщение тех или иных предметных содержаний, а социальная идентификация и мобилизация, а также создание символических условий для генерации сообществом новых значений. Обращение к этим культурным реалиям имеет решающее значение для развития инновационных образовательных практик, использующих в качестве своего базового механизма коммуникативные предпосылки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Hidden curriculum*. URL: <http://www.enotes.com/oxsoc-encyclopedia/hidden-curriculum>
2. *Hamilton D.* Bread and Circuses: some Challenges to educational research in the 1980s // *British Educational Research Journal*. Vol. 11, № 1. 1985. P. 1–11.
3. *Heinze T.* Schülertaktiken. München, 1980.
4. *Henry J.* Lernziel Entfremdung. Analysen von Unterrichtsszenen in Grundschulen // *Der heimliche Lehrplan – Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim, 1975. S. 35–71.
5. *Тягунова Т.В.* «Что, черт возьми, там происходит?»: образовательные практики и политики их исследования // *Дискурс университета : материалы Международных научно-практических конференций*. Минск, 2010, 2011 гг. / БГУ ; Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. А.А. Полонникова. Минск : БГУ, 2011. С. 14–38.
6. *Бурдые П.* Университетская докса и творчество: против схоластических делений. М. : Socio-Logos, 1996. С. 8–31.
7. *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута. Минск : БГУ, 2009. 248 с.
8. *Бурдые П., Пассрон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования. М. : Просвещение, 2007. 267 с.
9. *Wesolowska A.* Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu // *Kultura i Edukacja*. 2003. № 2. S. 104–117.
10. *Perrenoud P.* Curriculum: le formel, le réel, le cache. URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
11. *Jabłońska B.* Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne // *Przegląd Socjologii Jakościowej*. 2006. Tom II, Numer 1. S. 53–67.
12. *Интерпелляция* как концепция, предложенная Альтюссером. URL: <http://ru.wikipedia.org>
13. *Окольская Л.А.* Трудовые ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад // *Вопросы образования*. 2007. № 2. С. 68–85.
14. *Окольская Л.А.* От школы к фабрике (Пол Уиллис. Приобщение к трудовой культуре: как дети рабочих становятся рабочими). Археорецензия // *Отечественные записки*. 2006. № 3(30). С. 160–166.
15. *Окольская Л.А.* Социализация с точки зрения социального конструктивизма и теорий социального воспроизводства // *Вопросы воспитания*. 2010. № 1(2). С. 25–33.
16. *Тубельский А.Н.* Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования // *Вопросы образования*. 2007. № 4. С. 177–180.
17. *Фруммин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск : КГУ, 1999.
18. *Маклюэн Г.М.* Понимание Медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В.Н. Николаева. М. : Канон-пресс-Ц, 2003. 464 с.
19. *Nauczyciele wobec ukrytego programu w edukacji*. URL: <http://pl.shvoong.com/social-sciences/education/1924165-nauczyciele-wobec-ukrytego-programu-edukacji>
20. *Schulz P.* Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji. Toruń, 2009. Т. III. 400 s.
21. *Рорти Р.* Случайность, ирония и солидарность / пер. с англ. И.В. Хестановой, Р.З. Хестанова. М. : Русское феноменологическое общество, 1996. 280 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 23 января 2012 г.