

N. E. Kuz'menko. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2013. – S.36–53.

2. Gegel' G. V. F. Nauka logiki. V 3-h tomah. T.1. – M.: «Mysl'», 1970. – 501 s.

3. Kratkij obzor: Obrazovanie v SSHa. Bjuro Mezhdunarodnyh informacionnyh programm. Gosudarstvennyj departament SSHa. – 2010. – 53 s.

4. Robinson K. Obrazovanie protiv talanta / Ken Robinson; per. s angl. Natalii Makarovoj. – M.: Mann, Ivanov i Ferber, Jeksmo, 2013. – 336 s.

5. Savina A. K. Obrazovanie v Evropejskom Sojuze / A. K. Savina // Problemy sovremenogo obrazovanija. – 2014. – №2. – S.53–64.

6. Sal'berg Pasi. Finskie uroki. Istorija uspeha reform shkol'nogo obrazovanija v Finljandii. Klassika XXI. – 2015. – 240 s.

7. Svekatoovski R. V. Pozicionirovanie vuzov na rynke obrazovatel'nyh uslug v uslovijah globalizacii // Globalizacija i mirohozjajstvennye processy. – 2011. – S.12–16.

8. Dorozhnja karta osviti'oi' reformy (2015–2025). BF «Instytut rozvytku osvity». Strategichna doradcha grupa pry Ministerstvi osvity i nauky Ukrainy. – <http://mon.gov.ua/content/Dijal'nist'/Zv'jazki-z-gromads'kistju/Gromads'ke-obgovorennja/08-road-map-sk-end.pdf>.

9. Rejting stran mira po urovnju rashodov na obrazovanie. Gumanitarnaja jenciklopedija. Centr gumanitarnyh tehnologij [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://gtmarket.ru/ratings/expenditure-on-education/info>

10. Education and Training in Europe 2020. Responses from the EU Member States. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. – 2013. – 114 p.

11. Kishore Mahbubani. The new Asian hemisphere: the irresistible shift of global power to the East. – New York: PublicAffairs, 2009. – 314 p.

12. Learning: the treasure within; report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century (highlights). – Paris, 1996. – 46 p.

13. Philip G. Altbach, Liz Reisberg, and Laura Rumbley, Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Published by UNESCO. – Paris. – 278 p.

14. The Eighth World Universities Forum «Economics of Higher Education». 5–6 February 2015. Georgia southern university. Savannah, USA. Common Ground Publishing. – 2015. – 47 p.

Sahuichenko V. V., PhD, associate professor, doctoral student of philosophy, Kharkiv National Pedagogical University G. S. Skovorody (Ukraine, Kharkiv), valentina.sag@ukr.net

Building a higher education network at the national and supranational level: the search for answers to the challenges of globalization

This article deals with questions the effectiveness of building a national network of higher education in Ukraine. A comparative analysis of the higher education system of Ukraine national higher education systems in countries that are in the top positions of world rankings. The article is the search for answers Ukrainian system of higher education to the challenges of globalization for the development of optimal and efficient network of higher education in national and supranational space.

Proposed to development of the network of higher education institutions conduct with regard to globalization trends and risks of modern social and cultural contexts. At the same time emphasized the importance of preserving national culture and specific achievements in the national system of higher education.

Further systematic research requires experience of slowly changing key aspects of the national education system. They managed to maintain high performance and high level of equity of access to quality education, which proves in practice the choice to build a system of education on alternative approaches and other strategies that do not match the known global trends and is an example of another education policy, which is successful for this particular country.

Keywords: philosophy of education, higher education, network education, globalization in education, optimization.

Сагуйченко В. В., кандидат философських наук, доцент, докторант кафедри філософії, Харківський Національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди (Україна, Харків), valentina.sag@ukr.net

Развитие сети высшего образования в национальном и наднациональном пространстве: поиски ответа на вызовы глобализации

Исследованы вопросы развития сети высших учебных заведений Украины и дальнейшей их оптимизации. Проведен сравнительный анализ системы высшего образования страны с национальными системами высшего образования стран, что находятся на первых позициях мировых рейтингов. Цель статьи – поиск ответа украинской системы высшего образования на вызовы глобализации

для развития оптимальной и эффективной сети высших учебных заведений в национальном и наднациональном пространстве.

Предложено развитие сети высших учебных заведений проводить с учетом современных тенденций и рисков социокультурных контекстов, присущих глобализации. Одновременно, подчеркивается важность сохранения национальной культуры и достижений в национальной системе высшего образования.

Дальнейших системных исследований требует опыт стран, которые постепенно изменяют ключевые моменты своей национальной системы образования. Им удалось сохранить высокие результаты и высокий уровень доступности к качественному образованию, что и подтверждает на практике выбор в построении системы образования на альтернативных подходах, иных стратегиях, которые не совпадают с известными мировыми тенденциями, а являются примером иной образовательной политики, успешной для данной конкретной страны.

Ключевые слова: философия образования, высшее образование, сеть учебных заведений, глобализация в образовании, оптимизация.

* * *

УДК 141.7+316

Бойченко Н. М.,

доктор філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, Національна медична академія післядипломної освіти ім. П. Л. Шуприка (Україна, Київ), n_boychenko@ukr.net

СОЦІАЛЬНІ РІВНІСТЬ/НЕРІВНІСТЬ ЯК ЦІННОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ СПІЛЬНОТ

Питання соціальної рівності/нерівності в освіті слід розглядати з позиції поєднання зусиль філософії освіти та етики. Університетські цінності не є спільними і тотожними для всіх учасників університетського життя, але складаються з кількох груп доволі гетерогенних систем цінностей окремих університетських спільнот. Для розкриття суті питання нерівності в освіті важливо реактуалізувати полеміку П'єра Бурдьє та Жака Рансьєра: якщо перший констатував класове розшарування в освіті як соціальний факт, і більше того, як елемент відтворення об'єктивної соціальної нерівності, то Рансьєр розриває таку детермінацію і розглядає нерівність у освіті, передусім, як незалежний від зовнішніх причин засіб поневолення і поглиблення інших видів соціальної несправедливості. Головна теза Рансьєра: слід починати досліджувати як освіту, так і суспільство з апріорності соціальної рівності, а не соціальної нерівності. Він вбачає у нерівності не апріорну властивість нашого підходу до суспільства, а набуту, класову. Повага до розуму іншої людини, ким би вона не була – ось у чому пафос нового суспільства. Педагогічний ідеал Рансьєра далекий від інституціоналізації – це швидше ідеал митця, представника вільної професії. І все ж, у таких настановах закладений потужний ціннісний потенціал, який дає орієнтир для переосмислення завдань освіти на нових етичних засадах. Цінність професії викладача полягає у його мрії бути джерелом знань як блага. Дійсно, від викладача очікується не саме знання, яке завжди (а нині більшою мірою, ніж будь-коли раніше) можна було отримати також з інших джерел, але таке знання, яке приносить користь і задоволення тим, хто його отримує. Викладач має навчати студента не стільки самим знанням як певній інформації, скільки вмінню користуватися знаннями, отримувати від них вигоду і втіху, тобто задоволення як соціальних, так і особистих потреб. Тому викладач є не стільки носієм інформації, скільки наставником – завдяки тому, що він вміє сам працювати з інформацією, а також завдяки тому, що він вміє навчати працювати з інформацією інших. Таким чином, передусім викладач вищої школи повинен бути компетентним щодо цінностей, які допомагають знаходити і упорядковувати інформацію, а вже потім носієм самої інформації. Лише заломлюючись через особисту морально-етичну позицію вчителя, набувають педагогічної сили усі вище згадані компоненти освітнього процесу.

Ключові слова: соціальна рівність, соціальна нерівність, цінності, академічні цінності, університетські спільноти.

Багато і справедливо багато останнім часом вітчизняні науковці пишуть щодо цінностей, на яких базується функціонування сучасного університету, тобто університетських цінностей, ядром яких виступають цінності академічні (передусім, такі як академічна свобода, академічна чесність тощо) [9]. Дійсно, актуальний стан їхнього осмислення, безумовно, все ще залишається незадовільним. Не стільки тому, що таке осмислення за кордоном досягнуло певних довершених результатів (хоча насправді західні колеги набагато раніше почали аналізувати цю проблему і значною мірою

більше артикулювали, якщо не прояснили її [28]), скільки тому, що невідрефлексованість академічних цінностей перешкоджає більш осмисленому і успішному розвитку вітчизняної системи вищої освіти, яка перебуває нині у стані системних змін.

Чи не найбільш важливою проблемою у осмисленні академічних цінностей є проблема некритичного сприйняття цих цінностей як таких, що втілюють принципи соціальної рівності і, більше того, сприяють поширенню соціальної рівності у суспільстві загалом – тобто далеко за межами академічної сфери. Тоді виникає природне питання: кількість закладів вищої освіти в Україні невпинно зростає, майже усі випускники шкіл стають студентами вишів (як вітчизняних, так і закордонних), але соціальна рівність ані в самих вітчизняних вишах, ані тим більше в українському суспільстві не зростає – навпаки, спостерігаємо поглиблення соціальної нерівності у багатьох вимірах, зокрема економічному.

У чому причина такої, здавалося би, невідповідності? Або ж некоректною є сама вихідна ідея (щодо соціальної рівності як засадничої для академічних цінностей), або ж ця ідея некоректно витлумачують і ще менш коректно втілюють в життя (що, на наш погляд, пояснює більшу частину того, що відбувається у вітчизняній вищій освіті).

Надзвичайно корисним для вітчизняних дослідників цих питань видається критичне осмислення досвіду рефлексії щодо аналогічних питань французькими інтелектуалами протягом останніх десятиліть – йдеться, передусім, про полеміку між П'єром Бурд'є [23–27] та Жаком Рансьєром [12–14; 30] щодо теоретичних підходів до дослідження нерівності в освіті. У вітчизняній літературі можна зустріти лише поодинокі спроби такого осмислення [16].

Специфіка нашого підходу полягатиме не лише у тому, що ми підходимо до питання соціальної рівності/нерівності в освіті з позицій поєднання зусиль філософії освіти та етики, але й у тому, що університетські цінності ми розглядаємо не як спільні і тотожні для всіх учасників університетського життя, але – як такі, що складаються з кількох груп доволі гетерономних систем цінностей окремих університетських спільнот.

Спочатку варто дати оцінку полеміці Бурд'є та Рансьєра щодо теми соціальної рівності/нерівності. Рансьєр виступає як критик підходу Бурд'є до освіти, як і до суспільства загалом, як базованих на нерівності. Так, важко сперечатися з Бурд'є, коли він зауважує незаперечність факту соціальної нерівності (що легко науково довести соціологічними засобами, однак доволі очевидно і для не-науковця), так само, як щодо відтворення цієї соціальної нерівності засобами освіти у праці «Відтворення», написаній спільно з Жан-Клодом Пасероном: «Хіба освітня система не сприяє переконанню кожного суспільного суб'єкта лишатися на місці, що йому покладається за природою, триматися за нього й займатися, як казав Платон *ta heautou prattein?*» [26, с. 252–253].

Займатися власною справою – це і є головна ідея соціальної справедливості за Платоном і це ідея справедливої нерівності. Для Платона справедливість полягала у тому, щоби кожен отримував те, до чого мав здатність: ремісник – роботу, воїн – війну, а філософ – владу у державі, загалом, «кожна річ має свою перевагу, оскільки в неї є своє призначення» [8, с. 39]. Цю ж саму

ідею, але у більш витонченому і дещо релігійному дусі пропонує згодом і наш Григорій Сковорода, коли говорить про «нерівну рівність», і надає метафору Божої милості як фонтану, який рівною мірою доступний усім, хто звертає отвір глека своєї душі до Бога – малий це глек чи великий, але Бог готовий нескінченно наповнювати кожен ущерб своєю благодаттю: «Бог багатому подобен фонтану, наповняюшому различные сосуды по их вместности. Над фонтаном надпись сия: «Неравное всем равенство». Льются из разных трубок разные токи в разные сосуды, вкруг фонтана стоящие. Менший сосуд менее имеет, но в том равен есть большему, что равно есть полный» [18, с. 436].

Отже, розуміння справедливості як джерела нерівності, яке мало у Платона та Сковороди онтологічне та навіть метафізичне обґрунтування, у Бурд'є та Пасерона отримує, очевидно, лише економіко-соціологічне підтвердження, що миттєво викликає нищівну критику прихильника лівих поглядів Рансьєра. Однак, основу для такої критики готує сам Бурд'є зі своїм співавтором. З одного боку, вони викривають за видимою егалітарністю сучасної освіти її прихований класовий характер. Дійсно, якщо діти багатих завдяки елітарній освіті лише закріплюють свій привілейований статус, а діти бідних отримують лише інструменталізовану освіту, яка готує їх до вузько-функціональних соціальних ролей, тоді таку освіту слід розглядати як засіб успадкування, який має мало не природничу силу: «Засліплення щодо суспільних нерівностей прирікає й дозволяє пояснювати всі нерівності, зокрема в питаннях шкільної успішності, як нерівності природні, нерівності обдарувань» [27, с. 103]. З іншого ж боку, Бурд'є та Пасерон розглядають таку ситуацію нерівності як притаманну самому суспільству, нерівності в освіті розглядають як запрограмовані нерівностями у майновому статусі. Натомість Рансьєр розриває таку детермінацію і розглядає нерівність у освіті, передусім, як незалежний від зовнішніх причин засіб поневолення і поглиблення інших видів соціальної несправедливості: «Змушуючи дітей бідняків вірити в те, що в школі всі рівні, що учнів відзначають, класифікують і відбирають на підставі одних лише дарувань, одного лише розуму кожного з них, школа зобов'язує дітей бідняків визнати, що якщо вони не досягають успіху, то справа в тому, що в них немає обдарувань, що вони не розумні й що їм, як наслідок, краще піти в інше місце» [12, с. 84]. У своїй праці «Вчитель-незнайко» Рансьєр вказує шлях до розриву цієї нищої детермінації – волю людини до навчання: «...метод рівності насамперед був методом волі. Можна було здобути знання самостійно й без учителя-пояснювача, під спонукою власного бажання або під примусом ситуації» [14, с. 28]. Головна теза Рансьєра таким чином наступна: слід починати досліджувати як освіту, так і суспільство з апіорності соціальної рівності, а не соціальної нерівності [13; 30]. Якщо ми приймаємо соціальну нерівність як аксіому, ніколи не зможемо вивести з неї теорему соціальної рівності: криве ніколи не стане прямим. Але фаталізм ситуації, на думку Рансьєра, хибний – адже нерівність не є характеристикою самого суспільства, але лише тією настановою, з якою ми підходимо до суспільства. Тим самим Рансьєр робить щось на кшталт кантового перевороту у дослідженнях нерівності, з тією відмінністю, що він вбачає у нерівності не апіорну властивість нашого підходу до суспільства, а

набуту, класову. Змінивши настанову, змінимо і соціальну реальність, повіривши у себе і свої сили: «Егалітарна фраза – не дрібничка. Фразі надано здатність, яку їй призначають. Це здатність насамперед у тому, щоб створити місце, де рівність могла би заявити про свої права: у певному місці наявна рівність; це сказано, це написано. Отже, тепер це надається для перевірки» [12, с. 75]. І головною такою перевіркою має стати перевірка людиною власних спроможностей стати іншою – соціально вищою, аніж її вважали.

Невже Рансьєр є гуманістом, а Платон, Сковорода і Бурд'є – ні? Невже лише він прагне рівності, а усі інші нерівності? На нашу думку, такий підхід є дещо спрощеним і спрощує його сам Рансьєр. Адже у Платона і Сковорода йде мова про зовсім іншу нерівність – нерівність людських здатностей і схильностей, нерівність натур, тоді як у Рансьєра йде мова про нерівність соціальних можливостей. Очевидно, Платон і Сковорода, дійсно, не бачили можливостей, та й потреби викорінювати природну нерівність і суспільстві – як і сучасні соціобіологи та етологи (наприклад, Карл Лоренц [6] та Ніколас Тінберген [19]) не бачать потреби і можливості викорінювати соціальну нерівність у спільнотах тварин, птахів та інших живих істот – це нерівність, від якої більше користі, ніж шкоди. Очевидно, що Платон і Сковорода також виступали за те, щоби людина через освіту отримувала розкріпачення, а не засліплення і поневолення. Отже, слід знайти, у чому ці автори розходяться з Рансьєром – тобто виявити ту відмінність площин розгляду, у кожній з яких кожен з цих авторів по-своєму правий.

Рансьєр наголошує на деформуючій і поневолюючій місії традиційного вчителя, який здійснює педагогічну програму «отуплення» учнів, причому чим досконалішими педагогічними технологіями він володіє, тим більш важкі наслідки має таке «отуплення»: «Отуплювач – то не старий закостенілий учитель, що натоптує учнівські голови нестраними науками, або який–небудь гидомир, котрий вдається до напівправди, щоб насадити свою владу й соціальні порядки. Навпаки, він тим ефективніший, що більш вчений, освічений і сумлінний. Що більш він учений, то більш йому бачиться очевидною різниця між потиканням наосліп і розшуком за допомогою методу, більше він намагається замінити дух літерою, ясність пояснень авторитетом книжки... Однак, усі нещастя, на жаль, спричиняє саме це слівце, гасло освічених людей – розуміти. Саме воно блокує дію розуму, підриває його довіру до самого себе, збиває з власного шляху, розколюючи світ розуму навпіл, упродовж розрив між підсліпуватою тваринкою та освіченим маленьким паном, між загальними уявленнями і наукою. Тількино проголошено гасло про двоїстість, як будь–яке вдосконалення способу роз'яснення (величне завдання методистів і прогресистів) стає поступом в отепленні» [14, с. 23–24]. Таким чином, причиною появи нерівності є настанова вчителів, яку вони нав'язують своїм учням про існування двох розумів: «... педагогічний міф розділяє світ навпіл. Точніше він розділяє навпіл розум. Він стверджує, що є розум нижчий і вищий. Перший навмання фіксує відчуття, засвоює, витлумачує й повторює емпіричним шляхом у тісному колі звичок і потреб. Це розум малої дитини і простолюдина. Другий пізнає речі міркуваннями, послуговується методом – від простого до складного, від частини до цілого. Він дозволяє вчителю передати

знання, адаптувати його до інтелектуальних здібностей учня й перевірити, що учень добре зрозумів те, що вивчив» [14, с. 23]. Втім, епістемологічний пафос Рансьєра дещо фальшивить – його настанова видається нам більше етичною, аніж педагогічною. Воювати проти педагогіки – це навіть гірше, аніж воювати з вітраками, як це робив Дон Кіхот. Адже така війна не зробить дітей розумнішими чи більш здібними – у кращому разі більш самостійними, і то не гарантовано.

Тому Рансьєр далі відступає від крайнього антипедагогізму і намагається повернутися до педагогічної настанови, однак у значно зміненому вигляді. Починає Рансьєр з того, що для того, щоби навчати інших, вчителю не обов'язково самому щось знати – треба лише надавати учням правильний і вчасний вольовий імпульс: «... можна навчати невідомих тобі речей, якщо емансипуєш учня, тобто якщо підштовхуєш його послуговуватися власним розумом. Учитель – це той, хто вводить розум у довільне коло, звідки розум самотужки виходить лише за умови, якщо стане сам собі вкрай потрібний. Щоб емансипувати незнайка, треба й досить самому бути емансипованим, тобто свідомим справжньої сили й спромоги людського розуму» [14, с. 31]. Рансьєр порівнює нову педагогічну ситуацію також із колом, як і стару, традиційну, однак нове коло не є замкненим, нескінченним, безперспективним, так званім «хибним»: «Незнайко сам навчиться того, чого вчитель не знає, якщо вчитель вірить, що той сам на це спроможний і зобов'язує його актуалізувати свою спромогу: коло спромоги резонує з колом неспромоги; останнє пов'язує учня з пояснювачем, що належить до старої методи... Коло неспромоги завжди вже окреслене, воно вписане в схему соціального світу, приховане в очевидній різниці між неучтвом і наукою. Коло спромоги, зі свого боку, може зміцніти лише тоді, коли стає публічним» [14, с. 31].

Так ось у чому секрет! Якщо у Платона та Сократа, та й у Сковорода, кожна людина вже завчасно має усі знання і має лише пригадати їх, або ж відкрити себе Божій благодаті, не докладаючи для цього надмірних зусиль, а лише послуговуючись правильними, маєвтичними підказками наставника, то для Рансьєра вочевидь навчання є не стільки опанування певними змістами знання, скільки переконанням публіки, оточуючих, у тому, що ти знаєш – а саме переконання прагматичним, праксеологічним шляхом, власними успішними вчинками. Не випадково Рансьєр обирає своїм взірцем для аналізу Францію після Великої Революції – тоді люди буквально творили соціальний світ наново, починаючи з календаря і завершуючи створенням імператорського університету, першого вищого світського навчального закладу. Ці здобутки мають, однак, переважно інституційний характер і не перекреслюють переважну більшість традиційних знань науки і педагогіки. Мова йде швидше про нову мораль, нові стосунки між людьми – спочатку в освіті, а згодом і в усіх інших сферах суспільного життя. Повага до розуму іншої людини, ким би вона не була – ось у чому пафос нового суспільства, який Рансьєр приписує передусім новій методиці у педагогіці. Варто зауважити, що ця нова метода базується на солідній основі віри в людину, яка за екзистенційним тонутом нагадує віру неофітів, тобто релігійного культу. Втім, Богом цього культу має стати для людини вона сама – точніше її нова спроможність. Все це надто нагадує Ніцше та його надлюдину – втім,

нічого дивного, Рансьєр сам є спадкоємцем європейської культури, яка опанувала і засвоїла уроки ніцшеанства.

Втім, є і суттєва відмінність Рансьєра від Ніцше – Рансьєр лівий, а не елітарист, тому йому ближче демократичні ідеали освіти, його цікавить «проблема емансипації»: щоб кожна людина з народу могла усвідомити свою людську гідність, розпізнати інтелектуальну здатність і вирішити, як використовувати її... хто емансипує, той не повинен турбуватися про те, чого емансипований має навчитися. Він вивчатиме все, що йому заманеться, можливо, не вивчатиме нічого» [14, с. 33–34]. Як бачимо, педагогічний ідеал Рансьєра далекий від інституалізації – це швидше ідеал митця, представника вільної професії. І все ж, у таких настановах закладений потужний ціннісний потенціал, який дає орієнтир для переосмислення завдань освіти на нових етичних засадах.

І передусім, цей потенціал стосується, на нашу думку, вищої освіти. Так, з одного боку, учень, який ще нікому не навчався, напевно не знав або мінімально знав на собі дії старої педагогічної методи «отуплення». Однак, освітній пафос Рансьєра спрямований на встановлення рівних стосунків між вчителем і учнями, аж до такої міри, що учень має чогось навчити вчителя. Для цього, погодьмося, більше підстав у освіті вищій, аніж у попередніх її щаблях. Від Рансьєра ми беремо його упередженість щодо претензій на беззастережну вищість вчителя і щодо самодостатності і вищої цінності знань щодо того, хто навчається.

Цінність професії викладача полягає у його місії бути джерелом знань як блага. Дійсно, від викладача очікується не саме знання, яке завжди (а нині більшою мірою, ніж будь-коли раніше) можна було отримати також з інших джерел, але таке знання, яке приносить користь і задоволення тим, хто його отримує. Викладач має навчити студента не стільки самим знанням як певній інформації, скільки вмінню користуватися знаннями, отримувати від них вигоду і втіху, тобто задоволення як соціальних, так і особистих потреб. Тому викладач є не стільки носієм інформації, скільки наставником – завдяки тому, що він вміє сам працювати з інформацією, а також завдяки тому, що він вміє навчати працювати з інформацією інших. Таким чином, передусім викладач вищої школи повинен бути компетентним щодо цінностей, які допомагають знаходити і упорядковувати інформацію, а вже потім носієм самої інформації [5]. Такі компетенції значною мірою збігаються з компетенціями науковця-дослідника – та й всіх людей, які шукають і знаходять корисні знання. Однак, крім того, викладачу слід бути компетентним щодо таких цінностей, які сприяють гарантованим передачі і засвоєнню корисної інформації іншими людьми (студентами) [11]. Ці компетенції близькі до компетенцій політика та журналіста – і взагалі людей, які працюють як організатори і оператори соціальних комунікацій. Для цього викладачу слід самому бути носієм певних цінностей, які повинні пов'язувати у єдину систему дві вищезгадані групи цінностей і компетенцій. Це і є, на нашу думку, ціннісною основою професії викладача вищої школи, а отже, задає основу для створення спеціального етичного кодексу його поведінки, який би унормовував такі специфічні цінності, чітко визначаючи зразки визначення цілей, засобів та критеріїв успішності поведінки викладача вищої школи. Не можна бути неуспішним викладачем і при цьому бути успішним

носієм етичного кодексу викладача вищої школи. Це не означає, що бути неуспішним викладачем аморально, і це також не означає, що кожен успішний викладач є взірцем етики викладача вищої школи, але це однозначно означає, що на моральний авторитет, а відповідно на формулювання заслугуючих на довіру етичних суджень може претендувати лише успішний викладач. Етика не може підміняти собою професійну компетентність – вона може її лише поглиблювати і закріплювати, мотивуючи також до її дальшого розвитку.

Тому приклад вчителя-незнайка, який пропонує Рансьєр є ефектним, але рідко коли ефективним. Так поведінка і педагогічні прийоми зовсім не типові для вчителя будь-якого рівня – і зокрема викладача вищої школи. Вони більше нагадують коани дзен-буддизму [21], аніж освіту у власному сенсі слова, а відповідно школа будь-якого рівня, яка керуватиметься настановами Рансьєра перетвориться на якусь подобу будистського монастиря, на освіту Сунь-У-Куна [20], а не на університетське чи будь-яке інше світське навчання. Однак, субстантивність етичних цінностей для вчителя, яку фактично утверджує Рансьєр, є важливим і перспективним висновком з його оригінальної концепції. Ця концепція базується на тому, що не може бути жодного алгоритму, жодного універсального рецепту педагогічного успіху – ані знання самі по собі, ані педагогічні методики самі по собі, ані цілеспрямованість і наполегливість вчителя самі по собі не дадуть позитивного педагогічного результату, а тим більше позитивного морально-етичного впливу. Лише заломлюючись через особисту морально-етичну позицію вчителя, набувають педагогічної сили усі вище згадані компоненти освітнього процесу. Однак, така особиста морально-етична позиція вчителя не є продуктом його замкнутого на себе внутрішнього духовного життя – зі своїми власними цілями, завданнями і критеріями їхнього досягнення. Така позиція є результатом побудови складної структури взаємин викладача як всередині своєї освітньої групи (наприклад університетської спільноти професури), так і тих освітніх та організаційних груп, з якими ця перша група з необхідністю взаємодіє у освітньому процесі. Кожна з таких груп може і повинна виробляти власні взірці етичної поведінки, які впливають на формування спільного етичного простору освітнього закладу.

Таким чином, надзвичайно важливою передумовою формування етичного кодексу є взірці етичної поведінки, які подають конкретні особистості у конкретних професійних ситуаціях. Адже на відміну від критеріїв компетентності, які спираються на загальноовизнані і об'єктивні знання та вміння, властиві певній професії, критерії етичності поведінки мають властивості не стільки універсальні, скільки контекстуальні. Зокрема, у царині етики кінцева оцінка моральності вчинку спирається не на наявність етичних знань (понять, принципів, зобов'язань тощо), а на вміння їх адекватно застосовувати в конкретних ситуаціях, які нерідко характеризуються явними чи прихованими моральними колізіями. Отже, саме у етичному просторі освітнього закладу, а не у сфері професійної компетентності важливе досягнення соціальної рівності – кожен учасник освітнього процесу може виявитися як на вершині етичної правоти, так і втратити цю висоту, причому попередні досягнення не гарантують від помилок і не є індульгенцією у випадку їх допущення.

Особливо яскраво це ілюструє професія викладача, який постійно виявляється в ситуаціях таких морально-етичних колізій, оскільки його діяльність пов'язана зі спілкуванням та елементами управління людьми, які неминує мають різне соціальне походження, різну релігійну належність, різні політичні погляди, різну мотивацію до навчання і різні життєві цілі [7; 15]. Все це розмаїття чинників поведінки викладач має привести у відповідність до академічних інтересів навчання, або хоча би нейтралізувати їхній вплив на ці інтереси. Крім того, викладач завжди виявляється посередником між студентською спільнотою (як одним з базових елементів громадянського суспільства в університеті) та адміністрацією закладу (як одним з основних втілень формально-організаційної складової його функціонування), між якими неминує постійно виникають незбіги бачень основних проблем і перспектив розвитку навчального закладу [3]. Викладач же для збереження свого авторитету перед студентами та адміністрацією неминує вимушений займати у таких ситуаціях певну рефлексивну позицію, яка повинна бути передусім етичною. Дійсно, саме така позиція не буде зазіханням на адміністративні права керівництва закладу і водночас надає викладачу виняткового статусу в очах студентства.

Як приклад з історії освіти варто згадати Конфуція, який у більшості своїх вчинків був і як взірць залишається беззастережним морально-етичним авторитетом з питань освіти, однак принципово дистанціювався, з одного боку, від сукупності своїх послідовників, намагаючись навіть не обирати «улюблених» учнів, а з іншого – послідовно уникав близькості з представниками влади (адміністрації), хоча постійно надавав моральні судження не лише щодо теоретичних засад управління, але і щодо конкретних управлінських рішень конкретних можновладців [4].

Нарешті, саме викладач є не лише носієм етичного кодексу власної поведінки, але і основним місіонером (хоча й не винятковим зразком) академічної етики загалом – на відміну від студентства та адміністрації навчальних закладів [10]. Дійсно, якщо представники адміністрації крім своїх основних контрольних управлінських функцій візьмуть як обов'язкові і функції етичного контролю, це спровокуватиме підозри у надмірній концентрації владних повноважень в одній інстанції, що створює передумови для переходу від демократизму до авторитаризму і тоталітаризму в управлінні навчальним закладом. З іншого боку, надання надмірних повноважень контролю за навчальним процесом, нехай навіть лише у одному, наприклад етичному, вимірі студентству створить загрозу перетворення навчального процесу у перманентну революційну ситуацію, коли авторитету знань намагатимуться протиставляти певні соціальні потреби під виглядом етичних вимог. Хоча деякі вітчизняні дослідники, очевидно саме студентству відводять мало не ключову роль у визначенні засад академічної етики [17]. Такий романтизм, на нашу думку, і невинуватий теоретично, і практично недоречний.

Наприклад, якщо стати на студентську точку зору, типовими стануть ситуації, коли неетичним вважатимуть поставити студенту низьку, хоча й заслужено низьку оцінку, оскільки у цього студента під час навчання були певні «особливі обставини» – стан здоров'я, матеріальний стан, політичні переконання тощо, які перешкодили належним

чином підготуватися до іспиту. Аналогічним чином, апелюючи до певних етичних норм, студентство може нав'язувати вибір викладачів, представників адміністрації тощо, базуючись не на їхній професійній компетенції, а на інших особистих характеристиках, привабливих або дразливих для студентства. Звісно, такі ситуації не обов'язково складатимуть основний зміст студентського етичного контролю, але спокуса використати такий важіль впливу на протипагу тим, які мають викладачі та адміністрація неминує буде призводити до поступової, але невпинної корупції самої ідеї етичного контролю. Втім, як студентство, так і адміністрація навчального закладу можуть мати і у провідних навчальних закладах або у розвинених національних системах освіти мають власні кодекси етичної поведінки [22]. Саме з цих позицій вони можуть брати участь у виробленні спільних для всіх учасників освітньої комунікації у вищій школі норм академічної етики.

Сказане не означає, що студентство або адміністрація навчальних закладів непричетні до вироблення етичного кодексу викладача вищої школи, або до участі у його дотриманні. Але означає, що вони не відіграють основну роль у цьому як окремі спільноти. Лише у взаємодії з професурою ці, як і деякі інші університетські спільноти створюють той освітній (та ширше університетський, який включає в себе елементи економічного, правового, політичного тощо просторів, окрім освітнього) простір, у якому формується також і етичний вимір, який у сталих закладах з часом утворює також етичний простір університетської освіти. Таким чином, саме професура як спільнота викладачів університету має стати джерелом суджень про моральний та етичний авторитет поведінки викладача вищої школи. Тут йдеться про класичну корпоративну етику як етику професійну [1, с. 210–211], адже всі викладачі університетів належать до однієї професії, однієї корпорації у широкому сенсі слова – зі спільними цінностями, які ми згадували вище. І ці спільні цінності вимагають узгодженого унормування самими їх носіями.

Тим самим, питання про спільноту викладачів вищої школи як основну соціальну базу цінностей професії викладача вищої школи і як джерело його професійної етики поєднує в собі дві передумови формування етичного кодексу викладача вищої школи. З одного боку, лише окремі вчинки, а не вся поведінка викладачів вищої школи (навіть найдосконаліших професійно та етично її представників) можуть виступати взірцями для створення такого кодексу. Сам викладач університету, навіть найдосконаліший у своїй професійній та етичній поведінці, не може одноосібно виступати зразком академічної етики чи навіть зразком для створення етичного кодексу викладача вищої школи. Тут необхідне залучення всієї спільноти викладачів – щонайменше як тієї експертної групи, яка може адекватно оцінити етичність такої поведінки. З іншого боку, ця спільнота виступає не безстороннім експертом і відстороненим спостерігачем такої етичної поведінки. Кожен представник професури «примірює» потенційно взірцеву етично поведінку на себе, виносячи судження про її якість. Тим самим йдеться вже про спільноту викладачів вищої школи (професуру) як про основних потенційних носіїв, тобто соціальну базу етичного кодексу викладача вищої школи. Це вже передбачає певну інституалізацію такого кодексу,

що суттєво відрізняє цю передумову від сукупності розрізнених взірців етичної поведінки викладача. Докладніше про етичний кодекс викладача буде сказано нижче, зараз же варто звернути на процедурний бік функціонування такого кодексу.

Етичні кодекси втілюються у інституалізованих документах, які мають нормативний характер – більш чи менш формалізованих і більш чи менш обов'язкових до виконання. Варто зазначити, що нормативний зміст, зафіксований в етичних документах, вимагає постійного впровадження. Якщо кодекс традиційно передбачає етичну інфраструктуру у вигляді комісій або комітетів, що мають, зокрема, контрольні функції, то для американського дослідника Б. Макфарлейна професійна етика повинна спиратися на два альтернативні механізми впровадження. По–перше, на особистий приклад або моральне лідерство. У монографії про академічне служіння Б. Макфарлейн вводить спеціальний розділ з характерною назвою «Професор як моральний лідер» [29, с. 127–145]. Останній покликаний виступати як рольова модель для всіх тих, хто знаходиться на інших ступенях академічної кар'єри. Моральне лідерство професора, на його думку, повинно підтримувати сильне й здорове академічне співтовариство та слугувати противагою все зростаючого впливу університетських менеджерів–управлінців. По–друге, опорою академічної етики повинні бути не процедури контролю і стягнення, а процедури обговорення конкретних питань в світлі принципів та цінностей. Саме таке обговорення по–справжньому залучає працівників до рефлексії з приводу моральної складової їх діяльності, створює стурбованість моральною якістю своєї професійної поведінки. Тому й має бути інституціоналізованим не розслідування випадків та винесення санкцій, а саме безперервний процес «спільного мислення» в області етично значущих питань.

У останньому випадку явно йдеться про ідеали деліберативної демократії, які артикулює Юрген Габермас і які втілені у вченні про ідеальний дискурс – дискурс, до якого можуть долучатися усі, хто здатен на раціональну аргументацію [2]. Втім, коли йдеться про етичний кодекс викладача вищої школи, на нашу думку, все ж слід розрізняти щонайменше три рівні компетентності у такому раціональному дискурсі. По–перше, це найвищий рівень, властивий самим викладачам, по–друге, середній рівень компетентності, властивий іншим соціальним групам, причетним до освітньої комунікації у вищій школі (передусім, адміністрації вищих навчальних закладів і студентству як двом відносно внутрішньо інтегрованим і відносно автономним академічним спільнотам) і, нарешті, по–третє – усім тим, хто виконує в університеті обслуговуючі щодо навчального процесу функції, а також тим, хто лише планує навчатися сам або отримує опосередковану вигоду від навчання у вищій школі інших.

Таким чином, слід чітко розрізняти джерела появи етичного кодексу викладача вищої школи, з одного боку, кращі взірці для створення такого кодексу, з іншого, та можливих його послідовників і дотримувачів, з третього. Можна помітити, що лише викладачів вищої школи можна розглядати в усіх трьох відношеннях беззастережно. Це не лише підтверджує справедливості викладених нами вище міркувань, але й підкреслює небезпеку непомітно і безпідставно підняти одну іншою ці три функції,

які викладач вищої школи виконує щоразу у іншому відношенні. Ця небезпека не набагато менша, аніж та, коли пропонують академічну етику і академічні цінності висновувати не на підставі аналізу поведінки викладача вищої школи, але звертаються до аналізу поведінки представників студентської спільноти та адміністрації вищої школи.

З іншого боку, не слід применшувати ролі не лише адміністрації та студентства, але й усіх інших університетських спільнот як учасників (прямих чи опосередкованих) освітнього процесу. Побудова рівних етичних стосунків з усіма учасниками освітнього процесу не лише дає змогу уникнути зарозумілості та штучної винятковості професурі, студентству чи адміністрації університетів, але й є необхідною передумовою успішності самої процедури навчального процесу. Лише на підставі такої невидимої сторонньому оку соціальної рівності як вираження етичної рефлексії та взаємної поваги, можливе встановлення видимої ієрархії академічних рангів, адміністративної структури та інших виявлень нерівності соціальних статусів, зумовлених неминучою відмінністю компетенцій тих учасників університетського життя, які виконують кожен своє завдання на різних ділянках спільної роботи за спільним покликанням – робити це життя приємним для себе і корисним для суспільства.

Список використаних джерел

1. Аболіна Т. Г. Прикладна етика: [навч. посіб.] / Т. Г. Аболіна, В. Г. Нападиста, О. Д. Рихліцька та ін.; за наук. ред. Панченко В. І. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – С.210–211.
2. Габермас Ю. Залучення іншого: Студії з політичної теорії / Юрген Габермас; [переклад з нім. А. Дахній]. – Львів: Астролябія, 2005. – 416 с.
3. Ермоленко Т. А. Преподаватель – ключевая фигура в вузе, творец оптимизации учебного процесса [Электронный ресурс] / Т. А. Ермоленко, Н. Ю. Павлова // Международная научно–практическая Интернет–конференция «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/Arhiv2010s1>.
4. Конфуций. Луньюй. Изречения / Конфуций; [пер. с кит. И. И. Семененко]. – М.: Эксмо–Пресс, 2000. – 462 с.
5. Култаева М. Пострадянські та західні етичні норми освіти: компліментарність чи конфлікт інтерпретацій? / М. Култаева // Покликання університету: [Зб. наук. пр.] / Відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО», «ВЕСЕЛКА», 2005. – С.92–99.
6. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц; [пер. с нем.]. – М.: Изд. гр. «Прогресс», 1994. – 272 с.
7. Півнева Л. Академічна нечесність та політична культура: порівняльний досвід (Україна – США) / Любов Півнева // Покликання університету: [Зб. наук. пр.] / Відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО», «ВЕСЕЛКА», 2005. – С.105–109.
8. Платон. Держава / Платон; [пер. з давньогр. Д. Коваль]. – К.: Основи, 2000. – 355 с.
9. Покликання університету: [Зб. наук. праць] / Відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО», «ВЕСЕЛКА», 2005. – 304 с.
10. Пролєв С. Культурно–історичне покликання університету / С. Пролєв // Покликання університету: [Зб. наук. пр.] / Відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «Янко», «Веселка», 2005. – С.31–38.
11. Пронкевич О. Кодекс честі чи конфлікт цінностей? / О. Пронкевич // Покликання університету: [Зб. наук. праць] / Відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО», «ВЕСЕЛКА», 2005. – С.110–115.
12. Рансьєр Ж. На краю политического / Жак Рансьєр; [пер. с фр. Б. М. Скуратов]. – Москва: Практика, 2006. – 238 с.
13. Рансьєр Ж. Несогласие. Политика и философия / Жак Рансьєр; [пер. с франц. В. Е. Лапицкого]. – СПб.: Machina, 2013. – 192 с.
14. Рансьєр Ж. Учитель–незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму / Жак Рансьєр; [пер. з франц. А. Репи]. – К.: Ніка–Центр, 2013. – С.17–164.
15. Рашидов С. Ф. Университет как институт формирования ценностей гражданского общества / С. Ф. Рашидов // Наукові праці Донецького національного технічного університету. – 2010. – №8. – С.64–79.

16. Репа А. Прощай, а баба галамага! (Передне слово перекладача) / А. Репа // Рансьєр Ж. Учитель-незнайко. П'ять уроків із розкриття розуму / Жак Рансьєр; [пер. з франц. А. Репа]. – К.: Ніка-Центр, 2013. – С.7–16.
17. Ромакін В. В. Академічна етика як передумова верховенства права / В. В. Ромакін // Наукові праці Миколаївського гуманітарного університету імені Петра Могили. – Педагогіка. – Миколаїв: Видання ЧДУ імені Петра Могили, 2006. – №46. – Вип.33. – С.174–179.
18. Сковорода Г. Разговор, называемый Алфавит или Букварь мира / Г. Сковорода // Повне зібрання творів: У 2-х т. – К.: Наукова думка, 1973. – Т.1. – С.411–464.
19. Тинберген Н. Социальное поведение животных / Н. Тинберген; [перевод с англ. Ю. Л. Амченкова; под ред. П. В. Симонова]. – М.: Мир, 1993. – 152 с.
20. У Чен Энь. Путешествие на Запад. В 4 тт. Роман / Чен-Энь У; [Пер. с кит. А. Рогачева]. – Рига: Полирис 1994. – 456 с. + 447 с. + 487 с. + 534 с.
21. Хлопок одной ладони. Золотая коллекция притч мастеров дзэн-буддизма. – Ростов н/Д: Феникс, Неоглори, 2008. – 256 с.
22. AASA's Statement of Ethics for Educational Leaders [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.aasa.org/content.aspx?id=1390>.
23. Bourdieu P. Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste / Pierre Bourdieu; [Trans. R. Nice]. – Cambridge: Harvard University Press, 1984. – 640 p.
24. Bourdieu P. Homo academicus Le sens commun / Pierre Bourdieu. – Paris: Editions de Minuit, 1984. – 302 p.
25. Bourdieu P. La noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps / Pierre Bourdieu. – Paris: Minuit, 1989. – 576 p.
26. Bourdieu P. La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. – Paris: Minuit, 1970. – 284 p.
27. Bourdieu P. Les Héritiers: Les étudiants et la culture / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. – Paris: Minuit, 1964. – 192 p.
28. Cohen R. S. Ethics and science / R. S. Cohen // Boston Studies in the Philosophy of Science. – 1974. – Vol. XIV. – P.23–49.
29. Macfarlane B. Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice / Bruce Macfarlane. – London and New York: Routledge Falmer, 2004. – 184 p.
30. Rancière J. La method of l'egalité / Jacques Rancière // La Philosophie Déplacée: autour de Jacques Rancière, eds. L. Cornu and P. Vermeren. – Paris: Éditions Horleu, 2009. – P.507–523.
12. Rans'er Zh. Na kraju politicheskogo / Zhak Rans'er; [per. s fr. B. M. Skuratov]. – Moskva: Praksis, 2006. – 238 s.
13. Rans'er Zh. Nesoglasie. Politika i filosofija / Zhak Rans'er; [per. s franc. V. E. Lapickogo]. – SPb.: Machina, 2013. – 192 s.
14. Rans'jer Zh. Uchytel'–neznaiko. P'jat' urokov iz rozkripachennja rozumu / Zhak Rans'jer; [per. z franc. A. Rjepu]. – K.: Nika-Centr, 2013. – S.17–164.
15. Rashidov S. F. Universitet kak institut formirovanija cennostej grazhdanskogo obshhestva / S. F. Rashidov // Naukovi праці Donec'kogo nacional'nogo tehničnogo universytetu. – 2010. – №8. – S.64–79.
16. Rjepa A. Proshhavaj, a baba galamaga! (Perednje slovo perekladacha) / A. Rjepa // Rans'jer Zh. Uchytel'–neznaiko. P'jat' urokov iz rozkripachennja rozumu / Zhak Rans'jer; [per. z franc. A. Rjepu]. – K.: Nika-Centr, 2013. – S.7–16.
17. Romakin V. V. Akademichna etyka jak peredumova verhovenstva prava / V. V. Romakin // Naukovi праці Mykolai'vs'kogo humanitarnogo universytetu imeni Petra Mogyly. – Pedagogika. – Mykolai'v: Vydannja ChDU imeni Petra Mogyly, 2006. – №46. – Vyp.33. – S.174–179.
18. Skovoroda G. Razgovor, nazyvaemyj Alfavit ili Bukvar' mira / G. Skovoroda // Povne zibrannja tvoriv: U 2-h t. – K.: Naukova dumka, 1973. – T.1. – S.411–464.
19. Tinbergen N. Social'noe povedenie zhivotnyh / N. Tinbergen; [perevod s angl. Ju. L. Amchenkova; pod red. P. V. Simonova]. – M.: Mir, 1993. – 152 s.
20. U Chen Jen'. Puteshestvie na Zapad. V 4 tt. Roman / Chen-Jen' U; [Per. s kит. A. Rogacheva]. – Riga: Poljaris 1994. – 456 s. + 447 s. + 487 s. + 534 s.
21. Hlopok odnoj ladoni. Zolotaja kolekcija pritch masterov dzjen-buddizma. – Rostov n/D: Feniks, Neoglori, 2008. – 256 s.
22. AASA's Statement of Ethics for Educational Leaders [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.aasa.org/content.aspx?id=1390>.
23. Bourdieu P. Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste / Pierre Bourdieu; [Trans. R. Nice]. – Cambridge: Harvard University Press, 1984. – 640 p.
24. Bourdieu P. Homo academicus Le sens commun / Pierre Bourdieu. – Paris: Editions de Minuit, 1984. – 302 p.
25. Bourdieu P. La noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps / Pierre Bourdieu. – Paris: Minuit, 1989. – 576 p.
26. Bourdieu P. La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. – Paris: Minuit, 1970. – 284 p.
27. Bourdieu P. Les Héritiers: Les étudiants et la culture / Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. – Paris: Minuit, 1964. – 192 p.
28. Cohen R. S. Ethics and science / R. S. Cohen // Boston Studies in the Philosophy of Science. – 1974. – Vol. XIV. – P.23–49.
29. Macfarlane B. Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice / Bruce Macfarlane. – London and New York: Routledge Falmer, 2004. – 184 p.
30. Rancière J. La method of l'egalité / Jacques Rancière // La Philosophie Déplacée: autour de Jacques Rancière, eds. L. Cornu and P. Vermeren. – Paris: Éditions Horleu, 2009. – P.507–523.

References

1. Abolina T. G. Prykladna etyka: [navch. posib.] / T. G. Abolina, V. G. Napadysta, O. D. Ryhlic'ka ta in.; za nauk. red. Panchenko V. I. – K.: Centr uchbovoi' literatury, 2012. – S.210–211.
2. Gaberman Ju. Zaluchennja inshogo: Studii' z politychnoi' teorii' / Jurgen Gaberman; [pereklad z nim. A. Dahnij]. – L'viv: Astroljabija, 2005. – 416 s.
3. Ermolenko T. A. Prepodavatel' – ključevaja figura v vuze, tvorec optimizacii uchebnogo processa [Jelektronnyj resurs] / T. A. Ermolenko, N. Ju. Pavlova // Mezhdunarodnaja nauchno-praktičeskaja Internet-konferencija «Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke». – Rezhim dostupa: <http://www.t21.rgups.ru/Arhiv2010s1>.
4. Konfucij. Lun'juj. Izrečhenija / Konfucij; [per. s kit. I. I. Semenenko]. – M.: Jeksno-Press, 2000. – 462 s.
5. Kultajeva M. Postradjans'ki ta zahidni etychni normy osvity: komplimentarnist' chy konflikt interpretacij? / M. Kultajeva // Poklykannja universytetu: [Zb. nauk. pr.] / Vidp. red. O. Gomiłko. – K.: RIA «JaNKO», «VESELKA», 2005. – S.92–99.
6. Lorenc K. Agressija (tak nazyvaemoe «zlo») / K. Lorenc; [per. s nem.]. – M.: Izd. gr. «Progress», 1994. – 272 s.
7. Pivneva L. Akademichna nechesnist' ta politychna kul'tura: porivnjal'nyj dosvid (Ukrai'na – SShA) / Ljubov Pivneva // Poklykannja universytetu: [Zb. nauk. pr.] / Vidp. red. O. Gomiłko. – K.: RIA «JaNKO», «VESELKA», 2005. – S.105–109.
8. Platon. Derzhava / Platon; [per. z davn'ogr. D. Koval']. – K.: Osnovy, 2000. – 355 s.
9. Poklykannja universytetu: [Zb. nauk. prac'] / Vidp. red. O. Gomiłko. – K.: RIA «JaNKO», «VESELKA», 2005. – 304 s.
10. Prolejev S. Kul'turno-istoryčne poklykannja universytetu / S. Prolejev // Poklykannja universytetu: [Zb. nauk. pr.] / Vidp. red. O. Gomiłko. – K.: RIA «Jank», «Veselka», 2005. – S.31–38.
11. Pronkevych O. Kodeks chesti chy konflikt cinnostej? / O. Pronkevych // Poklykannja universytetu: [Zb. nauk. prac'] / Vidp. red. O. Gomiłko. – K.: RIA «JaNKO», «VESELKA», 2005. – S.110–115.

Boychenko N. M., Doktor of philosophical sciences, docent, docent of the Department of Philosophy at the Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education (Ukraine, Kyiv), n_boychenko@ukr.net

Social equality/inequality as the values of the university communities

The issue of social equality/inequality in education should be considered from the standpoint of combining efforts of educational philosophy and ethics. University values are not common and the same for all participants of university life, but made up of several groups of rather heteronymous systems of values of some university communities. For disclosure issues of inequality in education it is important to reactivate controversy between Pierre Bourdieu and Jacques Rancière: if the first stated class stratification in education as a social fact, and moreover, as part of the objective reproduction of social inequality, than Rancière breaks this determination and considers inequality in education, first as an independent from external mean of enslavement and deepening of other forms of social injustice. Rancière's main thesis: it should begin to explore how education and society from the point of apriority of social equality, not inequality. He sees in inequality not a priori feature of our approach to society, but acquired, class characteristic. Respect to the mind of another person, whoever it may be – that is the pathos of a new society. Rancière's teaching ideal is far from institutionalization – is rather ideal of the artist, representative of the free profession. Yet such guidelines laid a strong value potential that gives a reference point for rethinking the objectives of education on new ethical principles. The value of the profession of teacher is his mission to be a source of knowledge as good. Indeed, from the teacher nobody is expected just knowledge, which is always (and now more than ever before) were also available from other sources, but the knowledge that gives

benefits and satisfaction to those who receive it. The teacher has to teach students not only the knowledge as certain information, but the ability to use knowledge to get them benefit and delight, that meet both social and personal needs. That is why the teacher is not only a carrier of information, but a mentor – because he knows himself to work with information, and because he knows how to teach others to work with information. Thus, high school teachers should be competent first on values that help find and organize information, and then be the carrier of the information. All the above mentioned components of the educational process acquire teaching force only refracted through the personal moral and ethical stance of teacher.

Keywords: social equality, social inequality, values, and academic values of the university community.

Бойченко Н. М., доктор философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Национальная медицинская академия последипломного образования им. П. Л. Шупика (Украина, Киев), n_boychenko@ukr.net

Социальные равенство/неравенство как ценности университетских сообществ

Вопрос социального равенства/неравенства в образовании следует рассматривать с позиций объединения усилий философии образования и этики. Университетские ценности не являются общими и тождественными для всех участников университетской жизни, но состоят из нескольких групп довольно гетерогенных систем ценностей отдельных университетских сообществ. Для раскрытия сути вопроса неравенства в образовании важно реанализировать полемику Пьера Бурдьё и Жака Рансьера: если первый констатировал классовое расслоение в образовании как социальный факт, и более того, как элемент воспроизведения объективной социальной несправедливости, то Рансьер разрабатывает такую детерминацию и рассматривает неравенство в образовании, прежде всего, как независимое от внешних причин средство порабощения и углубления других видов социальной несправедливости. Главный тезис Рансьера: следует начинать исследовать как образование, так и общество с позиций априорности социального равенства, а не социального неравенства. Он видит в неравенстве не априорное свойство нашего подхода к обществу, а приобретенное, классовое. Уважение к разуму другого человека, кем бы он ни был – вот в чем пафос нового общества. Педагогический идеал Рансьера далек от институционализации – это скорее идеал художника, представителя свободной профессии. И все же, в таких установках заложен мощный ценностный потенциал, который дает ориентиры для переосмысления задач образования на новых этических принципах. Ценность профессии преподавателя заключается в его миссии быть источником знаний как блага. Действительно, от преподавателя ожидается не само знание, которое всегда (а сейчас в большей степени, чем когда-либо ранее) можно было получить также из других источников, но такое знание, которое приносит пользу и удовольствие тем, кто его получает. Преподаватель должен научить студента не столько самим знаниям как определенной информации, сколько умению пользоваться знаниями, получать от них выгоду и удовольствие, то есть удовлетворение как социальных, так и личных потребностей. Поэтому преподаватель является не столько носителем информации, сколько наставником – благодаря тому, что он умеет сам работать с информацией, а также благодаря тому, что он умеет учить работать с информацией других. Таким образом, прежде всего преподаватель высшей школы должен быть компетентным относительно ценностей, которые помогают находить и упорядочивать информацию, а уже потом носителем самой информации. Только преломляясь через личную морально-этическую позицию учителя, приобретает педагогическую силу все упомянутые компоненты образовательного процесса.

Ключевые слова: социальное равенство, социальное неравенство, ценности, академические ценности, университетские сообщества.

* * *

УДК 130.122:37.013

Петренко Н. В.,
здобувач, Дніпропетровський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти
(Україна, Дніпропетровськ), grunval@bk.ru

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКО–ОСВІТНЯ ПРОБЛЕМА

Розглянути питання саморозвитку особистості у контексті проблематики філософії освіти. На основі використання системної та синергетичної методології, поєднання підходів соціальної філософії, та філософії освіти розкрито малодосліджений аспект проблеми, пов'язаний з категоріальною визначеністю феномена саморозвитку у освітньому процесі з використанням потенціалу таких понять як самореалізація та самоактуалізація. Показано, що саме саморозвиток особистості має лежати в основі сучасного розуміння процесу соціалізації. Обґрунтовано пріоритетність зусиль особистості стосовно власного розвитку у порівнянні з цілеспрямованим соціокультурним впливом середовища буття та соціалізації.

Ключові слова: філософія освіти, особистість, саморозвиток, самореалізація, самоактуалізація, інформаційне суспільство, соціалізація, особистість.

В умовах формування постсучасних соціальних та освітніх практик особливо гостро встали проблеми людини, її сутності й існування, її розвитку й призначення. Майже всі зміни, які відбуваються у світі й характеризуються кардинальними перетвореннями людського буття, виникненням нових форм спілкування, поглибленням діалогу культур, формуванням нової системи орієнтації життєдіяльності людину, так чи інакше, зводяться до спільного знаменника – утвердження переваги гуманістичних цінностей серед інших цілей суспільного розвитку.

Ускладнення форм життєдіяльності людини, зміна соціально-історичних умов її буття супроводжуються виявленням нових аспектів проблеми її розвитку, що вимагають теоретичного й практичного вирішення. І чи не найголовніша з них пов'язана з питанням сутності особистісного розвитку, умов розкриття потенціалу людини. Який спектр талантів, здатностей і можливостей може розгорнути кожна людина; які способи самоствердження її у світі, необхідні умови, форми самореалізації й самоактуалізації особистості й становлення її творчих сил – усі ці питання вимагають аналізу феномену саморозвитку та філософських понять, у межах яких він розкривається.

Проблема саморозвитку розглядається у філософській літературі в контексті передумов, умов і механізмів особистісного самоздійснення (Л. І. Антропова, Т. А. Ветошкіна, Н. І. Шаталова). Різноманітні аспекти саморозвитку викладені в роботах М. А. Недашківської, А. А. Дінова, В. І. Муляра та інших авторів. У вітчизняній філософії й педагогіці існує тісний зв'язок між поняттями «самоактуалізація», «самореалізація» та процесами саморозвитку й самоствердження особистості (С. Л. Березін, І. Ф. Ведін, Л. Н. Коган, Д. А. Леонтьєв). Разом з тим концепт саморозвитку не обґрунтовується як філософська основа аналізу освітнього процесу.

Відтак постає завдання визначення філософсько-освітнього виміру проблеми саморозвитку особистості.

У загальнофілософському плані поняття «розвиток» розглядається як теоретичний концепт, що реферує, описує, відображає певну групу процесів зміни, що відбуваються в наявній дійсності. Поняття «розвиток» у європейській філософії має відтінки спрямованості та поступальності процесів, що відбуваються у природі й суспільстві у зв'язку з гіпотезами філософів і впевненістю релігії, що і світ, і люди мають цільове призначення. Цільовий характер розвитку об'єкта чи системи дозволяє на рівні елементів і підсистем включати в розвиток не тільки прогрес, але й регрес, не тільки створення й відновлення, але й руйнування, відмирання, не тільки елементи самоствердження, але й елементи самодеструкції. Розвиток дозволяє людині свідомо збільшувати роль власної активності, ставити перед собою цілі й завдання, що сприяють подальшому саморозвитку через спілкування й спільну діяльність у соціумі.

Уявлення про наявність мети розвитку, навіть і у випадку її суб'єктивної визначеності, дозволяє у філософському плані увести коло понять, що характеризують протилежні розвитку за спрямованістю процеси «виродження», «деградації», «інволюції». Ці поняття методологічно необхідні для того, щоб комплексно оцінювати динаміку змін, які відбуваються в об'єкті дослідження у зв'язку з більш широким контекстом, у якому він існує й змінюється.