

ного академізму сучасне суспільство пропонує досить великий вибір новітніх засобів на додаток до класичних. І хоча небезпек для академізму значно побільшало – але значно більшими стали можливості для філософії і особливо соціальної філософії завдяки своєму академізму ставити перед суспільством все більше нових і все більш амбіційних цілей, завдяки чіткішому проясненню базових цінностей – як своїх, так і суспільних.

М. И. Бойченко

АКАДЕМИЧЕСКИЙ СТАТУС СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ В ОТНОШЕНИИ К ЕЕ НЕАКАДЕМИЧЕСКИМ ВОПЛОЩЕНИЯМ

Современная академическая социальная философия претерпевает разнообразную теоретическую и практическую критику и одновременно получает от общества все больше социальных запросов. Доказано, что адекватный ответ на эти запросы возможен не на пути отказа от академичности, но наоборот – на пути ее более системного обеспечения.

Ключевые слова: академический статус, социальная философия, самодостаточность, критическая рациональность, принципы.

M. I. Boychenko

ACADEMIC STATUS OF SOCIAL PHILOSOPHY IN RELATIONSHIP TO ITS NON-ACADEMIC IMPLEMENTATIONS

Modern academic social philosophy suffers because of many kinds of theoretical and practical criticism and at the same time receives from society more social requests. We prove that an adequate response to these requests is not possible in the way of academic failure, but on the contrary – in the way of a more systemic support of its academic status.

Keywords: academic status, social philosophy, self-sufficiency, critical rationality, principles.

УДК 177

Н. М. Бойченко, канд. філос наук, доц.

ЕТИЧНІ АСПЕКТИ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

На прикладі аналізу етичного кодексу викладача вищої школи та етичного кодексу вченого виявлено основні етичні аспекти університетських цінностей. Предметом дискурсу має стати проблема міри відображення у спеціальних етичних кодексах взаємозв'язку академічних цінностей з тими університетськими спільнотами, які є їхніми носіями.

Ключові слова: етичний кодекс, цінності, університетські цінності, університет, етичний кодекс викладача вищої школи, етичний кодекс вченого.

Чимало 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). Дійсно, актуальний стан їх осмислення, безумовно, все ще залишається незадовільним. Не стільки тому, що їх осмислення за кордоном досягнуло певних завершених результатів (хоча насправді західні колеги набагато раніше почали аналізувати цю проблему і значною мірою більше артикулювали, якщо не проявили її), скільки тому, що невідрефлексованість академічних цінностей перешкоджає більш осмисленому і успішному розвитку вітчизняної системи вищої освіти, яка перебуває нині у стані системних змін.

Важливою етапною подією у осмисленні університетських цінностей є створення етичних кодексів, пов'язаних із прагненням системно втілювати в життя і ефективно захищати ці цінності, об'єднуючи і сприяючи узгодженню зусиль всіх причетних до справи вищої освіти. Як показує світова практика, за великим рахунком, йдеться про Етичний кодекс викладача вищої школи та Етичний кодекс вченого, які мають безліч менш всеохопних дублерів, як то етичні кодекси викладачів-дослідників, етичні кодекси окремих наукових напрямів, етичні кодекси окремих вищих навчальних закладів окремих регіонів тощо. У даній статті нашою метою буде проаналізувати стан справ з осмисленням теоретичних засад створення цих двох основних етичних кодексів у вітчизняній академічній сфері.

Новизна нашої роботи полягає, передусім, у спробі надати певні орієнтири для створення етичного кодексу викладача вищої школи, з одного боку, та у намаганні виявити взаємозалежність етичних кодексів вченого та викладача вищої школи. Ступінь розробленості проблеми зумовлений різною швидкістю розробки цих кодексів у вітчизняній академічній сфері: уже декілька

Список використаних джерел:

1. Бойченко М. І. Ціннісний функціоналізм як парадигмальне явище сучасної соціальної філософії / М. І. Бойченко // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2012. – № 21. – С. 23–26.
2. Вебер М. Три чисті типи легітимного панування / Макс Вебер; пер. з нім. О. Погорілого // Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. – К.: Основи, 1998. – С. 157–172.
3. Луман Н. Соціальні системи. Очерк общей теории / Н. Луман; [пер. с нем. И. Д. Газиева; под ред. Н. А. Головина]. – СПб.: Наука, 2007. – 648 с.

Надійшла до редколегії 25. 05. 2014

років тому було прийнято Етичний кодекс вченого України [6, с. 15–18], однак практично не помітні системні зусилля щодо розробки і прийняття аналогічного кодексу викладача вищої школи. Втім, прийняттю Етичного кодексу вченого України не передувало належно широке суспільне обговорення, та й прийняття його не було здійснено з належною інституційною всеохопністю – переважно він має статус певної декларації, до того ж лише певної ініціативної групи, а не корпоративного кодексу поведінки. Також лише частково можна вважати вирішеним завдання зв'язку двох основних вітчизняних етичних кодексів академічної сфери: у кодексі вченого спеціальний розділ присвячено діяльності вченого як викладача, однак практично відсутній аналіз етичних засад діяльності викладача як вченого.

Основні передумови виникнення будь-якого етичного кодексу, на нашу думку, мають відповідати основним напрямам відповіді на питання, для чого потрібен певний етичний кодекс. Як правило, кодекси створюються для певних професій, тому і напрями мають визначатися відповідно до цього. Такими напрямками є: цінність певної професії; професійні взірці етичної поведінки; основна соціальна база (потенційні носії) цього кодексу; інші основні соціальні групи, які залежать від поведінки носіїв кодексу, або від яких останні залежать у своїй поведінці; спільні принципи поведінки для всіх носіїв кодексу; організаційні питання дотримання кодексу. Спробуємо послідовно розглянути відповіді на ці питання щодо такої специфічної професії, як викладач вищої школи, або як їх іменує ЮНЕСКО "викладацьких кадрів вищих навчальних закладів" [13, с. 31].

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. 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 гарантованню передачі і засвоєнню корисної інформації іншими людьми (студентами). 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, 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 заслуговуючі на довіру етичні судження може заслуговувати лише успішний викладач. Етика не може підмінити собою професійну компетентність – вона може її лише поглиблювати і закріплювати, мотивуючи також до її дальшого розвитку.

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 загальноновизнані і об'єктивні знання та вміння, властиві певній професії, критерії етичності поведінки мають властивості не стільки універсальні, скільки контекстуальні. 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.

Особливо яскраво це ілюструє професія викладача, який постійно виявляється в ситуаціях таких 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. Все це розмаїття чинників поведінки викладач має привести у відповідність до академічних інтересів навчання, або хоча би нейтралізувати їх 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 перманентно виникають незбіги бачень основних проблем і перспектив розвитку навчального закладу. 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 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.

Нарешті, саме викладач є не лише носієм етичного кодексу власної поведінки, але і основним місіонером академічної етики загалом – на відміну від студентства та адміністрації навчальних закладів. Дійсно, якщо представники адміністрації крім своїх основних контрольних управлінських функцій візьмуть як обов'язкові і функції етичного контролю, це провокуватиме 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. Такий романтизм, на нашу думку, і невиправданий 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 дражливих 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. 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. Таким чином, саме професура як спільнота викладачів університету має стати джерелом суджень про моральний та етичний авторитет поведін-

ки 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.

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" [15, 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 Ю. Габермас і які втілені у вченні про ідеальний дискурс – дискурс, до якого можуть долучатися усі, хто здатен на раціональну аргументацію. Втім, коли йдеться про етичний кодекс викладача вищої школи, на нашу думку, все ж слід розрі-

зняти 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 спільнотам) і, нарешті, по-третє – усім тим, хто лише планує навчатися сам або отримувє 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 підмінити 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.

Чи можуть не лише окремі індивіди та їх спільноти, але і окремі університети виступати носіями професійних кодексів? На нашу думку, це було би кроком назад. Зважаючи на те, що провідні корпорації не лише світового, або транснаціонального масштабу, але і національного, а інколи і регіонального значення у розвинених країнах світу почали трансформувати положення щодо корпоративних цінностей у кодекси поведінки, все частіше починає заходити мова про потребу у кодексах не лише для окремих організацій, але і для певних професій в цілому. Інколи такі професійні кодекси цілком охоплюють діяльність певних організацій (у випадку їх вузької спеціалізації у певній професійній діяльності), а інколи діяльність великої організації, а отже і її етичний кодекс перетинається з декількома професійними кодексами, а підчас і іншими етичними регламентами, що зумовлює складне переплетення, а інколи і конфлікти етичного характеру щодо підпорядкованості та сумісності певних етичних норм. У будь-якому разі, професійний етичний кодекс, щойно його приймають, має бути один для всіх представників професії, інакше він втрачає свою силу.

Лише до певної міри можна проводити аналогію зі сферою освіти. З одного боку, тут також маємо значне розмаїття закладів освіти – різного рівня акредитації, різних форм власності, різного відомчого підпорядкування. З іншого боку – є Міністерство освіти та науки України, яке має відповідати за узгодження взаємодії різних освітніх закладів, а також регламентацію діяльності усіх учасників освітнього процесу. Однак, і окремі навчальні заклади як відносно автономні організації, і профільне міністерство не можуть замінити собою свідомість і волю професури як специфічної соціальної спільноти. Професура знаходиться по відношенню до цих організацій як громадянське суспільство – до своїх інститутів: останні сприяють розвитку громадянського суспільства, однак не є його причиною. Причинний зв'язок має прямо протилежну спрямованість: успішна діяльність професури уможливорює функціонування і взагалі доречність будь-яких організацій щодо забезпечення вищою освітою.

Особливо справедливим це є, якщо йдеться про етичну поведінку: адже основними носіями етичного кодексу викладача вищої школи мають бути не певні соціальні групи чи організації, а саме комунікуючі між

собою індивіди, яких можна зарахувати до спільноти викладацьких кадрів ВНЗ. Згідно Рекомендації про статус викладацьких кадрів ВНЗ, прийнятою Генеральною конференцією ЮНЕСКО в листопаді 1997 р. під "викладацькими кадрами вищих учбових закладів розуміють всіх осіб в навчальних закладах або програмах вищої освіти, які протягом повного або неповного робочого дня займаються викладанням та/або науковою (дослідницькою) діяльністю, і/або ті, хто надає освітні послуги тим, хто навчається або суспільству в цілому" [13, с. 33].

У цьому визначенні вчених фактично прирівнюють у правах з професурою, що не завжди доречно, особливо у рамках вітчизняної традиції розмежування Міністерства освіти та Академії наук. Але і загалом, нам видається, що вчені є окремою групою, нехай навіть і дуже близькою до професури, яка має специфічні етичні цінності, а відповідно повинна мати власний, відмінний від викладацького, етичний кодекс. Дійсно, так і є – і у світі, і в Україні. Хоча не можна не визнати, що до справи створення етичних кодексів повсюдно починають залучатися вчені як експерти. Вони активно беруть участь у формуванні професійних кодексів поведінки. Тим більше дивно, що досі в Україні не розпочато належне обговорення і підготовка до прийняття Етичного кодексу викладача вищої школи. Тоді як в Україні все частіше оприлюднюються етичні кодекси різних професій, набагато віддаленіших від вчених, аніж викладачі – як то Етичний кодекс лікаря, Кодекс професійної етики нотаріуса, Кодекс професійної етики українського журналіста тощо. Втім, навіть власний кодекс – Етичний кодекс вченого України – вітчизняні вчені спромоглися оприлюднити зовсім недавно.

До інших основних соціальних груп, які залежать від поведінки носіїв етичного кодексу викладача вищої школи, або від яких залежать у своїй поведінці самі викладачі, окрім вчених належать адміністрація навчальних закладів та студентство. Втім, про них уже дещо згадувалося вище.

Що стосується спільних принципів поведінки для всіх носіїв кодексу, то їх ще належить сформулювати вітчизняній спільноті викладачів вищої школи. Тут можливі такі основні джерела для наслідування або для концептуалізації: запозичення вже наявного успішного досвіду формування таких принципів (переважно у західних аналогічних асоціацій), а також залучення вчених-етиків. Якщо перше джерело є доволі відкритим – той же Інтернет рясніє кодексами переважно американських асоціацій та університетів, то друге джерело ще належить віднайти і розчистити від упереджень і хибних уявлень.

І, нарешті, організаційні питання дотримання етичного кодексу викладача вищої школи варто продумати і підготувати на них відповіді до того, як почнеться прийняття самого кодексу як документу. Інакше він ризикує повторити долю деяких інших кодексів, які не отримали не лише юридичної чи хоча би моральної сили, але навіть не стали відомими широкому колу представників відповідної професії. Тобто, починати варто, безумовно, з якнайширшого обговорення етичного кодексу викладача вищої школи – таке обговорення має супроводжувати і всі етапи його прийняття та впровадження в життя. Однак, крім обговорення слід надати такому кодексу певні інституційні та організаційні риси, створивши ініціативну групу, певні органи, які взяли би на себе функції вирішення спірних життєвих ситуацій у конкретних ВНЗ України – хоча би на рівні їх аналізу, а краще й включення у групи щодо прийняття необхідних управлінських рішень. Варто започаткувати видання спеціалізованого друкованого видання – як в усіх шанованих професіях. На перших порах такі функції могли би на

себе взяти існуючі фахові часописи, передусім ті, які спеціалізуються на етичній проблематиці.

Перед тим, як переходити до таких обговорень і інших практичних дій, все ж варто було би звернутися до вивчення досвіду створення етичного кодексу вченого України – з усіма його здобутками і недопрацюваннями.

Зв'язок між етикою та наукою досліджувався нами раніше [2, с. 66–75]. Лише врахувавши багатовимірність буття науки, можна отримати шанс знайти певний компроміс у вирішенні гострих проблем співвідношення науки та етики. Сьогодні наука розглядається не тільки як система знань, як вид професійної діяльності людини, але і як соціальний інститут. Наука може не потребувати нагального етичного обґрунтування в тому випадку, якщо підходить до науки лише як до системи знань. Оскільки наукове знання як таке не може бути ані етичним, ані аморальним, то, в цьому сенсі, наука, дійсно, виступає як нейтральна в етичному плані. Але коли ми розглядаємо науку як людську діяльність і як певну систему організацій та відносин у суспільстві, то неминуче приходимо до висновку, що в цьому сенсі вона задовольняє загальним умовам всякої діяльності, а саме – схильна до впливу на неї ціннісних (у тому числі й етичних) чинників, що приймаються суб'єктами наукової творчості та суспільства в цілому.

Втім, в усіх офіційних документах, які продукувала міжнародна наукова спільнота, чітко не розрізняється етичний аспект поведінки вченого як фахівця, тобто його професійна етика, та етичний аспект поведінки вченого як представника особливого соціального інституту. В принципі, професійна етика вченого має враховувати також і останній аспект поведінки. Однак, на практиці рідко доходить до усвідомлення такого загально-суспільного аспекту поведінки вченого, не кажучи вже про брак системного теоретичного осмислення цієї важливої складової етичної поведінки вченого. Як правило, розуміють професійну етику як систему моральних принципів, норм та правил поведінки фахівця з урахуванням особливостей його професійної діяльності та конкретної ситуації. Така професійна діяльність включає загально-суспільні обставини хіба що як доволі абстрактний і хоча й обов'язковий у своїй фактичності, але переважно невизначений або доволі акцидентально визначений змістовно складник. Безумовним і субстанційним у професійній етиці вченого визнають те, що вона повинна бути невід'ємною складовою підготовки кожного фахівця. Однак, при з'ясуванні тієї незаперечної обставини, що зміст будь-якої професійної етики складається із загального та конкретного, це загальне виявляється нерідко чимось на кшталт вимушеної політоректності. Щось на зразок обов'язкових згадок про рішення чергового з'їзду КПРС на початку філософських монографій радянського періоду – які всіма сприймалися як не завжди доречна рамка, вимушена передмова, яка не мала жодного стосунку до суті справи, про яку йшлося в основному тексті. Так би мовити, це був елемент більше етикету, аніж етики. Так само і сьогодні більшість науковців сприймають як основні питання професійної етики ті, які впливають безпосередньо з конкретики їхньої професійної діяльності, а обставини функціонування науки як соціального інституту до такої конкретики мало хто відносить – мовляв, наука потрібна будь-якому суспільству. Така самовпевненість на межі із зарозумілістю своїм наслідком має не лише поступову, але неминучу втрату поваги суспільства до людей науки (від сприйняття як диваків до урізання державного бюджету на науку). Більш небезпечним наслідком є втрата науковцями ангажованості суспільними проблемами і болями. Науковці починають жити у вежі

зі слонової кістки, ними самими ж і побудованої. Наука перетворюється на самодостатні екзерсиси, на кшталт мистецтва заради мистецтва, а наступним кроком неминує стає і повна дегуманізація науки – вчений втрачає відчуття межі, переступати яку не дано нікому. Тоді і з'являються "доктори Менгеле", які ставлять досліди на людях, які більше нагадують катування, а також трапляються ситуації соціальної та політичної дезорієнтації, коли вчений робить наукове відкриття, а потім усе життя намагається від нього "відхреститися", спокутувати заподіяне, як це було, наприклад, у біографії винахідника водневої бомби академіка Сахарова.

Таким чином, бурхливий розвиток наукового знання висуває перед вченими низку етичних проблем і вимагає їх дотримання. Це, як в цілому справедливо зауважує В. С. Мовчан, в першу чергу, "усвідомлення науковцями себе як певної духовної спільноти, а наукового знання, що складається в спільному творчому пошуку фахівців певної галузі, як цілісного процесу, всередині якого іде розширення та поглиблення меж знаного" [8, с. 398]. Втім, якщо з думкою щодо вихідної духовної єдності вчених як єдиної спільноти важко не погодитися (хоча варто докладніше з'ясувати підстави виникнення і розвитку такої спільноти), то визначення знання як процесу не виглядає досконалим, не кажучи вже про невизначеність основних аспектів цього процесу та їх зв'язку у цитованому уривку з підручника В. Мовчана. Видається необхідним вирізняти щонайменше три аспекти процесу наукового пошуку та організації знань: когнітивно-символічний (де знання, поєднані у систему наукових знань, постають як особлива самодостатня символічна система, організована на принципах когнітивної досконалості), ціннісний (де знання постають як особлива цінність, яка займає своє місце у ціннісній ієрархії науковців, та дещо відмінне місце у ціннісній ієрархії інших соціальних спільнот та суспільства як цілого), інституційний (наукового знання як втілення наукової раціональності як особливої типу соціальної інституційної раціональності). У кожному з цих аспектів існує можливість розробляти дещо відмінні етичні позиції щодо наукової діяльності.

Загалом же, варто більш системно підійти до розгляду питання про етику науковця. Цікавою спробою такого підходу у вітчизняній науці та науковій спільноті було проголошення Етичного кодексу вченого України (далі по нашому тексту – Кодексу) у 2009 році [6, с. 15–18]. Спробою цікавою, але не досить системною. Адже у цьому документі перелічено багато іпостасей науковця: як дослідника (розділ 2), як автора (розділ 3), як керівника (розділ 4), як викладача (розділ 5), як консультанта чи експерта (розділ 6), нарешті як громадянина (розділ 7). Перший розділ Кодексу присвячено загальним принципам, що цілком зрозуміло, але наступна послідовність розділів виглядає дещо довільною, але в усякому разі відкрито не обґрунтованою. Зокрема, не завжди зрозуміло, як чинити науковцю, якщо його поведінка у одній іпостасі вступатиме у суперечність з поведінкою у іншій іпостасі. А за цією практичною проблемою стоїть невирішене теоретичне питання: якщо є ієрархія цінностей для науковця і чи є вона взагалі? Відповідь на це питання, на нашу думку, могла би дати теорія соціальних систем, і загальні підходи до такої відповіді спробуємо зараз накреслити.

Передусім, як соціальна система наука має обов'язковий стосунок до кожного члена суспільства і будь-яка поведінка вченого не повинна перешкоджати доступу інших членів суспільства до знайомства, оцінки і висунення власної думки щодо наукових знань або поведінки вченого. Як тільки науковець починає замикає символічну систему науки на себе, або навіть на своїх ко-

лег (обраних), відразу ця символічна система починає втрачати не лише шанси на відтворення, але й шанси на розвиток. Як Ньютону допомогло відкрити закон фізики яблуко, що впало йому на голову, так і науковцю допомагають навіть "профанні" ідеї не-науковців (майже як Шерлоку Холмсу наївні погляди доктора Ватсона). Причому не завжди у режимі парадоксу чи винятку (свіжого погляду збоку). Приймаючи ідеали Просвітництва, мусимо визнати, що колективний розум завжди сильніший індивідуального – як стратегічно, так і комунікативно. І тут варто подолати хибне уявлення, що символічні системи можуть існувати самі по собі, навіть поза комунікацією. На нашу думку, саме те, що сприймають нерідко як комунікативний "контекст" насправді є комунікативною основою, визначальним смисловим полем для символічної системи. Згадаймо ідею Боргеса щодо того, що один і той самий текст ("Дон Кіхот") може мати зовсім різний смисл для різних людей [3, с. 123–124]. Але ще більше підтвердженню цьому є у релігійних практиках, коли одні й ті ж символічні системи продукують інколи не лише відмінні, але й ворогуючі соціальні практики: згадати хоча б сюжети Старого заповіту у іудейській, мусульманській та багатьох християнських інтерпретаціях. Комунікативна практика визначає смислове наповнення символічної системи, а тому чим більш широкою є така практика, тим більше комунікативних підтверджень вона отримує. Тим самим навіть з вузько професійної, партикулярної позиції інтересів вченого наука як соціальна система має значні переваги перед наукою як справою обраних.

Деякі положення Кодексу схиляють до думки, що інтуїтивно його автори розуміють логіку функціонування соціальних систем – наприклад, постійні згадки про необхідність враховувати взаємодію спільноти вчених із суспільством та враховувати інтереси останнього. Але виглядає така позиція переважно як відома формула ЮНЕСКО "діяти у кращих інтересах дитини", маючи на увазі, що дитина (у нашому випадку – суспільство) цих своїх "кращих інтересів", як правило, не усвідомлює. Тобто це позиція зверхності, яка йде врозрід з духом теорії соціальних систем, адже створює неререфлектовані, а отже несистемні, шкідливі перешкоди для комунікації (на відміну від корисних перешкод, які учасники комунікації свідомо перед собою створюють для заострення уваги на найбільш важливих напрямках). Щодо справедливості такої оцінки хибної позиції авторів Кодексу свідчить уже його перше речення, у якому дія Кодексу обмежується спільнотою вчених і викладачів (чому вже тоді не обмежилися лише вченими, або не додали до викладачів також консультантів-експертів тощо). Кодекс має бути регулятивом не лише для професіоналів, але для кожного, хто має дотичність до науки, а з позицій теорії соціальних систем – це кожен член суспільства.

З цих позицій видається більш близьким по духу до теорії соціальних систем підхід англійського філософа і соціолога К. Поппера, до якого звертається В. С. Мовчан при розгляді питань етики вченого [8, с. 397–404]. Поппер висунув ідею, згідно з якою фактом науки слід вважати не досвід окремого вченого, а те, що визнане за факт науковою спільнотою. Тут до визначення наукового знання як символічної системи явно додається його визначення як елементу певної ціннісної ієрархії. Таким чином, пропонуваній Поппером підхід зумовлений складністю процесу творення достовірного знання внаслідок складності його перевірки. Наукова спільнота виступає носієм морально-ціннісного відношення до змісту знання, що має містити в собі також моральнісно визначений підхід до процесу його творення. Як бачимо, лише на перший погляд тут йдеться про цінності

самої спільноти вчених – насправді Поппер враховує і ціннісну картину в суспільстві в цілому: наука в нацистському суспільстві має інші "сигнали" від суспільства, аніж наука у суспільстві демократичному.

Варто також підтримати думку В. С. Мовчана, що таку ціннісну ангажованість науки Попперу вдається врахувати завдяки зверненню до процедури фальсифікації як такої, що визначає науковий статус знань. Згідно з Поппером, "інструментом" творення об'єктивного знання є "теорія фальсифікацій" або "теорія критичного раціоналізму". Вона виходить з того, що наукове пізнання базується на перевірюваності фактів. Досвід (сфера фактів) не констатує, а лише контролює, "відбраковує" теорії. Скільки б фактів не свідчило на користь теорії, за наступної перевірки вона може виявитися хибною. Можливість заперечення (фальсифікації) складає принципову відмінність наукового знання. Таку можливість, на нашу думку, слід надавати для кожного члена суспільства, а не лише "записного" науковця. Лише це може вберегти науку від неминучої некритичності в межах однієї дослідної групи, традиції тощо. Критика може прийти будь-який момент і з будь-якого джерела – такою має бути реальність наукових досліджень. Оскільки наукова теорія формується так, що зберігається можливість фальсифікації, наявність принципу заперечення (доповнення, зміни) є принциповою ознакою наукового знання.

Отже, етичною нормою для вченого є визнання принципової можливості помилковості висунутої ним теорії, що сформувалася на основі неповної кількості фактів. Як справедливо зауважує В. Мовчан [8, с. 400], таку моральну позицію засвідчив, скажімо, Ч. Дарвін, доповнивши свою теорію міжвидової боротьби як закону виживання природних видів теорією взаємодопомоги всередині виду. Жоден вчений не може претендувати на володіння абсолютною істиною. Звертаючись до еволюціонізму у своїй епістемології, Поппер стверджує, що наукове знання, що існує у вигляді істин-гіпотез, може бути уподібнене до біологічних видів у їх еволюційному розвитку: воно народжується, вдосконалюється і відмирає внаслідок заміни досконалішим знанням.

Розвинув цю ідею свосереднього демократизму в науці американський філософ, представник постпозитивізму Пол Фейєррабенд. Згідно його позиції, меті запобігання авторитаризму в науці, а отже, догматизму і фальсифікації, покликаний служити принцип "розмноження" теорій. Створення теорій, альтернативних існуючим, навіть якщо останні підтверджені та загальноновизнані, сприяє пошуку різноманітних нових засобів, що дозволяють давати різні пояснення тим самим експериментальним даним. Цей процес сприяє розвитку творчих здібностей кожного вченого. Розмаїття думок методологічно необхідна для розвитку науки. Оскільки в науці завжди існують альтернативи, їх боротьба є рушійною силою наукового прогресу. З іншого боку, в атмосфері творчого пошуку і висунення нових ідей науковці сповнюються наснаги на подальше поглиблення знання.

В цьому ж ключі етичні аспекти дослідницького пошуку формулює американський соціолог, один із засновників соціології науки Р. Мертон: "базовими" нормами етики вченого він називає: "універсалізм", "колективізм", "безкомпромісність", "організований скептицизм". Чотири виміри моральної доброчесності дослідника, названі Мертоном, його колега Б. Барбер, за свідченням Є. Мірської, доповнює ще двома, а саме: "раціоналізм" та "емоційна нейтральність" [7, с. 131]. Виникає запитання: у чому моральна цінність науки не лише щодо фахівців, зайнятих творчим пошуком як самоцінним? М. Вебер відповідає: "Науковий прогрес є складником, і

найважливішим, того процесу інтелектуалізації, який відбувається з нами упродовж тисячоліть і щодо якого нині займають, як правило, вкрай негативну позицію" [4, с. 315]. Наука визначилася як значна суспільна сила завдяки соціальним наслідкам її застосування. Працюючи на прикладні сфери, вона якісно змінила природне середовище, створила нову, технічно оснащену цивілізацію. Моральне покликання науки служити інтересам людства сформулював ще Ф. Бекон, який розглядав науку як засіб опанування людиною свого життя.

Американський філософ Р. Коен у праці "Етика і наука" визначає низку аспектів зв'язку етики і науки. По-перше, наукові відкриття можуть примушувати до прийняття етичних рішень. По-друге, вони роблять можливі деякі етичні рішення. По-третє, наукові методи можуть допомогти в раціональному контролі та етичному плануванні суспільного та особистого життя. По-четверте, наука може запропонувати модель демократичного способу життя тим, хто цікавиться нею [14, с. 28].

Більш докладно простежити ціннісні взаємозв'язки науки та суспільства, а точніше спільноти вчених та інших спільнот, які утворюють усі разом суспільство – завдання, яке за своїм масштабом виходить за рамки окремої статті. Тут ми лише намітили основні напрями його розробки.

Нарешті, варто звернутися до інституційного аспекту процесу наукового пошуку та організації знань. Тут якраз варто підтримати позицію авторів Кодексу, які намагалися "вписати" вченого у якомога більшу кількість інституційних практик: освітню, управлінську, експертну, митецьку тощо. З одного боку, кожна така практика є відносно самодостатньою, і у цьому автори Кодексу праві: вчений як митець не обов'язково той самий, що й вчений як професор чи керівник. Кожна практика має свої правила застосування. Однак, не можна забувати, що ці правила не можуть переступати ані за рамки базової символічної системи науки, ані за рамки етичних цінностей науки. Інакше – інституційні практики почнуть радикально і незворотно конфліктувати між собою, що в кінцевому результаті призведе до непродуктивних і непередбачуваних перешкод у науковій комунікації, тобто до її припинення, що аж ніяк не збігається з основним завданням етики вченого. Таким завданням є надати системне підґрунтя науковим дослідженням, вписавши їх у систему соціальної комунікації, надаючи їм смисл, цінність і забезпечуючи відкритість будь-яких наукових досліджень для подальших удосконалень. У цьому полягає чи не основна "мораль" етики вченого – не менш важливим за особисту відповідальність щодо точності наукового дослідження є створення можливості його продовження, тобто боротися варто не стільки за особисте досягнення ідеального результату, скільки за залучення до його досягнення якомога більшої кількості професійних науковців та інших членів суспільства.

Таким чином, як висновок, можна стверджувати, зокрема, що порівняно з етичним кодексом викладача вищої школи, який орієнтований передусім на саму вищу освіту, а вже потім на окремі соціальні системи, пов'язані з освітою – економіку, політику, право тощо, етичний кодекс вченого більшою мірою встановлює зв'язки між системою науки та інтересами суспільства в цілому. На нашу думку, тут є потенціал для взаємного доповнення обох кодексів: науковому кодексу не завадить звернути увагу на необхідність більш відкритих зв'язків науковців з іншими соціальними системами, а кодексу викладача – концептуалізувати освіту не просто як підготовку майбутнього громадянина (тобто громадянську чи, ширше, політичну освіту), як це трапляється у вітчизняних дослідників, але подивитися на освіту у вищій

школі як на частину освіти, як набуття всього життєвого досвіду людиною протягом життя, тобто у найширшому значенні поняття освіта (як у концепції історії як навчального процесу Клауса Едера). Так, етичний кодекс викладача вищої школи своїм носієм повинен мати професуру, однак він має бути зрозумілим кожному члену суспільства: кожен повинен мати змогу і вміти приміряти на себе цінності викладача вищої школи (хоча б у режимі самоосвіти), так само як кожному члену суспільства корисно поширювати академічні чесноти на усі інші суспільні взаємини.

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. В. І. Панченко. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – С. 210–211. 2. *Бойченко Н. М.* Етичний кодекс ученого як ядро його професійної етики (коментар до етичного кодексу вченого України) / Н. М. Бойченко // Політологічний вісник : зб. наук. праць. – К. : ІНТАС, 2012. – Вип. 61. – С. 66–75. 3. *Борхес Х. Л.* Пьер Менар, автор "Дон Кихота" / Х. Л. Борхес // Борхес Х. Л. Колекція: Рассказы; Эссе; Стихотворения. – СПб. : Северо-Запад, 1992. – С. 123–124. 4. *Вебер М.* Про внутрішнє покликання до науки / М. Вебер ; [пер. з нім. О. Погорілого] // Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. – М. : Политиздат, 1991. – С. 310–337. 5. *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>. 6. Етичний кодекс ученого України. Затверджено зборами Національної академії наук 15 квітня 2009 р. // Бюлетень ВАК. – 2009. – № 6. – С. 15–18. 7. *Мирская Е.* Этические регулятивы функционирования науки / Е. Мирская // Вопр. философии. – 1975. – № 3. – С. 131–138. 8. *Мовчан В. С.* Етика : навч. посіб. / В. С. Мовчан. – К. : Знання, 2007. – 483 с. 9. *Півнева Л.* Академічна нечесність та політична культура: порівняльний досвід (Україна – США) / Любов Півнева // Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА "Янко"; Веселка, 2005. – С. 105–109. 10. *Пролеєв С.* Культурно-історичне покликання університету / С. Пролеєв // Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА "Янко"; Веселка, 2005. – С. 31–38. 11. *Пронкевич О.* Кодекс честі чи конфлікт цінностей? / Олександр Пронкевич // Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА "Янко"; Веселка, 2005. – С. 110–115. 12. *Рашидов С. Ф.* Университет как институт формирования ценностей гражданского общества / С. Ф. Рашидов // Научные праці Донецького національного технічного університету. – 2010. – № 8. – С. 64–79. 13. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений // Генеральная конференция ЮНЕСКО, XXIX сессия. – Париж, ООН, 1997. – Т. 1. Резолюции. – С. 31–45. 14. *Cohen R. S.* Ethics and science / R. S. Cohen // Boston Studies in the Philosophy of Science. – 1974. – Vol. XIV. – P. 23–49. 15. *Macfarlane B.* Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice / Bruce Macfarlane. – London ; New York : Routledge Falmer, 2004. – P. 127–145.

Надійшла до редколегії 20. 05. 2014

Бойченко Н. М.

ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

На примере анализа этического кодекса преподавателя высшей школы и этического кодекса ученого выявлены основные этические аспекты университетских ценностей. Предметом дискурса должна стать проблема степени отображения в специальных этических кодексах взаимосвязи академических ценностей с теми университетскими сообществами, которые являются их носителями.

Ключевые слова: этический кодекс, ценности, университетские ценности, университет, этический кодекс преподавателя высшей школы, этический кодекс ученого.

Boychenko N. M.

ETHICS ASPECTS OF ACADEMIC VALUES

The basic ethics aspects of academic values are exposed on the example of analysis of ethics code of educator of high school and ethics code of scientist. The subject of the discourse has to become a problem of the reflection of the degree of relationship the academic values with those university communities, which are their bearers, in special ethical codes.

Keywords: ethics code, values, academic values, university, ethics code of educator of high school, ethics code of scientist.

УДК 130.2:304:37

П. Ю. Саух, д-р філос. наук, проф.,
Ю. П. Саух, канд. філос. наук, доц.

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ: ОПТИМІЗМ ТЕОРІЇ Й НЕСПРОМОЖНІСТЬ ПРАКТИКИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті, на основі аналізу сучасних турбулентних процесів міжкультурної взаємодії, обґрунтовується ідея так званої культурної глобалізації, яка заперечує можливість повного подолання культурної різноманітності. У зв'язку з цим розкриті реальні можливості теорії мультикультуралізму й обґрунтована практична неспроможність його освітнянських стратегій. Запропонована нова модель полікультурної освіти, що будується на алгоритмі демократично-егалітарної політики, центром якої є життєдайна парадигма особистості.

Ключові слова: глобалізація, мультикультуралізм, ідентичність, глокалізація, полікультурна освіта, толерантність.

Ще наприкінці ХХ ст. багато хто щиро вірив, що вікові надії на досягнення людством стадії толерантної єдності, верховенства гуманності починають збуватися. Ці надії пов'язували з процесами глобалізації, які уявлялися багатьма вченими і політиками важливим фактором усунення постійних конфліктів та розвитку інтеграції. Але згодом з'ясувалось, що глобалізація не лише руйнує, але й консервує планетарну ієрархію народів і націй. Усе це, враховуючи об'єктивні глобалізаційні процеси, змушує нас переоцінювати пріоритети у всіх сферах суспільного життя, у тому числі й в освіті. Оскільки саме вона та її технології практичного вирішення проблем мають відповідати на питання: якою повинна бути міра відповідальності людства на шляху пошуку вирішення глобальних проблем? і якими повинні бути пріоритети та цінності у майбутньому? Особливої гостроти у контексті глобалізаційних проце-

сів додає турбулентність реальних тенденцій культурного самовизначення і культурного самознищення. Глобалізація культур постала найбільш проблематичною частиною культурної взаємодії. Це змушує вносити серйозні корективи в стратегію розвитку сучасного полікультурного типу цивілізації.

Глобалізація як матеріалізація універсалізації світу, його гомогенізація не знімає, а загострює геополітичні протиріччя, національно-етнічну нетерпимість і міжнародні суперечності, протистояння культур і світових релігій. Й будемо відверті, ці дезинтегруючі сили та складні процеси міжкультурної взаємодії неспроможні подолати ані Організація Об'єднаних Націй, ані інші міжнародні організації, особливо коли справа доходить до глибинних мотивів й установок мас людей та їх об'єднань, що сформувалися історично. Корені усіх цих процесів лежать у глибинах культурно-ментальної несуміс-