

УДК 14:37.014.53

**В. В. Лісіцин**

*старший викладач кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін  
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,  
кандидат філософських наук*

## ОСВІТНЯ РІВНІСТЬ ТА СПРАВЕДЛИВІСТЬ У ДИСКУРСІ ПОСТМОДЕРНОЇ ФІЛОСОФІЇ

**Постановка проблеми.** Освіта є одним із важливих факторів, що визначають можливість самореалізації особистості та впливають на її становище в суспільстві. Тому вона визнається однією з ключових цінностей, право на отримання якої в наш час гарантується кожному. Однак, незважаючи на проголошення рівних освітніх можливостей, реальний доступ до якісної освіти можуть отримати сьогодні не всі. Не останню роль у цій невідповідності відіграє невизначеність поняття освітньої рівності та узгодження підходів у його досягненні. Актуальною проблемою постмодерної епохи стало протиріччя між необхідністю надання дійсної рівності в освіті та тенденцією до зростання соціальної поляризації в умовах глобалізації.

Проблема освітньої рівності не перестає викликати інтерес тих, хто займається соціально-філософським осмисленням процесів, що відбуваються у сфері освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій** свідчить, що ця тема підлягала науковому розгляду з боку багатьох сучасних авторів, зокрема й українських. Різні аспекти освітньої рівності та її зв'язки із соціальними процесами розглядали Дж.С. Коулман, П. Мак-Ларен, П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон, Дж. Брунер, М. Фуллан, П. Фрейре, І. Ілліч. Серед авторів ближнього зарубіжжя значний інтерес до проблематики проявили такі дослідники, як А.Г. Здравомислов, М.В. Ковтун, Д.Л. Костянтинівський, Г.Б. Корабльова, Ф.Е. Шерегі, В.Г. Харчева, В.В. Серіков, Ф.Г. Зіятдінова, Г.А. Чередниченко. В Україні філософсько-педагогічному розгляду різних аспектів освітньої рівності присвячували роботи В.Г. Кремень, В.О. Гальперіна, І.І. Якухно, Г.І. Богославець та інші вчені. Незважаючи на зростаючий інтерес до питання про рівні можливості в отриманні якісної освіти, фундаментальних соціально-філософських досліджень проблеми освітньої рівності й справедливості в нашій країні не проводилося.

**Мета статті** полягає у визначенні змісту понять освітньої рівності та освітньої справедливості як концептів постмодерної філософії освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ідея загальної та рівної освіти, що виникла в епоху Просвітництва, продовжує викликати гострі філософські дискусії в наш час. За певну рівність освітніх можливостей виступають деякі представ-

ники філософії постмодернізму. Хоча постмодерна філософія формувалася як заперечення основоположних принципів філософії модерної, вона не відмовилася від ідеї освітньої рівності, запропонованої попередницею. Акцентування уваги на соціальному й політичному аспектах освіти можна вважати визначальною рисою постмодерної філософії освіти.

Хоча нині в багатьох країнах світу законодавчо закріплено право кожного на доступну якісну освіту, можна спостерігати процес збільшення освітньої нерівності.

Необхідність вирішення цієї проблеми визнається зв'язком освітньої нерівності з іншими видами нерівності в суспільстві, насамперед соціальною. М. Фуко писав: «Скільки б не стверджувалося, що освіта за невід'ємним правом є засобом, який відкриває для будь-якого індивіда в суспільстві, схожому з нашим, доступ до дискурсу будь-якого типу, добре відомо, що у своєму розподілі, у тому, що воно дозволяє та чого не допускає, освіта слідує курсом, який характеризується дистанціями, опозиціями й соціальними битвами. Будь-яка система освіти є політичним способом підтримки або зміни форм привласнення дискурсів, з усіма знаннями та силами, які вони за собою тягнуть» [7, с. 74].

Автори, які зверталися до питання про зв'язок різних видів суспільних нерівностей, намагалися з'ясувати, який із них є визначальною детермінантою в цій системі відносин. Інакше кажучи, вони шукали той вид нерівності, що став першопричиною всіх інших нерівностей. П. Бурдье і Ж.-К. Пассрон закликали вийти за межі подібної емпірицистської альтернативи. На їх думку, вона прирікає здоровий глузд на напівнаукові коливання між засудженням системи освіти, що визнається єдиною винуватицею всіх форм нерівності, і викриттям соціальної системи, яку вважають єдиною відповідальною за нерівності, передані в спадок системі освіти [1, с. 182]. Можна знайти безліч прикладів того, як освітня нерівність призводила до нерівного становища в суспільстві, і того, як соціальна нерівність детермінувала нерівний доступ до освітніх ресурсів. Оскільки ці види суспільної нерівності здатні здійснювати визначальний взаємовплив одна на одну, то їх можна вважати взаємопов'язаними, тобто такими, що перебувають у діалектичній взаємозалежності.

У такому ж діалектичному взаємозв'язку знаходяться також різні види суспільної рівності. Тому можна стверджувати, що зусилля, спрямовані на забезпечення однієї з рівностей, сприятимуть досягненню й інших. Освітня рівність може стати одним із факторів вирішення соціальних проблем. Проте як домогтися встановлення такої рівності в реальних умовах? Необхідною передумовою для її реалізації має стати визначення змісту відповідного поняття. Дуже важко шукати шляхи запровадження того, про що не маєш чіткого уявлення. Серед дослідників проблеми рівності в освіті виникають розбіжності в питаннях, кого вважати суб'єктами й об'єктами такої рівності, у чому полягає її предмет, чи є реальним і виправданим її втілення в життя, яким способом це досягається.

Освітня рівність і справедливість можуть виявляти себе у відносинах між учителем та учнем, учителем та учителем, учнем та учнем. Прихильники лібертарної педагогіки головну увагу звертають на відносини між учителем та учнями. На думку Л.М. Толстого, якість освіти завжди й скрізь, у всьому роді людському, визначається лише тим, повільно чи швидко досягається рівність між тим, хто навчає, і тим, кого навчають: чим повільніше, тим освіта є гіршою, чим швидше, тим вона є кращою. Лише те навчання вважали добрим в усі часи, за якого учень цілком зрівнювався з учителем [4, с. 268, 270].

Постмодерна філософія також вважає актуальною проблему рівності між учителем та учнем, проте не менше значення надає питанню рівності між учнями.

Якщо освітня рівність здатна бути реальною, то вона може забезпечуватися на стадії організації навчально-виховної діяльності, гарантуватися в процесі здійснення цієї діяльності або досягатися в результаті її успішного завершення. З огляду на це визначаються такі різновиди освітньої рівності, як стартова, процесна та результатна. Як предмет кожного із цих різновидів здатні розглядатися відповідні підстави, умови й можливості. Перші є суб'єктивним фактором та залежать від якостей того, хто отримує освіту, другі – об'єктивними детермінантами, обумовленими обставинами, у яких здійснюється навчально-виховний процес. Можливості або шанси забезпечуються взаємодією підстав та умов.

Поняття рівних освітніх можливостей сьогодні іноді асоціюється з політикою, що забезпечує компенсаторну й спеціальну освіту для учнів, які мають проблеми з навчанням через певні причини (економічний рівень сім'ї, її соціальний стан, расу, інвалідність або стать) [3, с. 75]. Намір зрівняти освітні можливості на перший погляд здається справедливим, проте фактично таким не є. Люди від природи мають

неоднакові здібності, отримати рівні освітні можливості вони можуть лише тоді, коли для менш обдарованих і забезпечених із них будуть створюватися більш сприятливі умови. Такий підхід, названий «позитивною дискримінацією», застосовувався в деяких західних країнах, зокрема США, однак не отримав широкої громадської підтримки. Будь-яка дискримінація більшістю людей сприймається як несправедливість. Усе це приводить до висновку, що рівності освітніх підстав не може бути через різницю природних задатків тих, хто навчається, а зрівняння їх можливостей в отриманні освіти не відповідає імперативам справедливості.

Більш реальними й справедливими мали б стати рівні освітні умови. Однак люди, діючи за однакових обставин, досягають різних результатів. Одні з них за певних умов зможуть розкрити свої здібності й удосконалити їх, для інших це може виявитися не під силу. Чи має сенс намагання забезпечувати таку рівність, яка не гарантує можливості реалізації потенціалу кожної людини? Рівність не може бути самоціллю, вона буде виправданою лише тоді, якщо виконуватиме функцію засобу для гармонізації освітніх відносин і не допускати при цьому обмеження чиїх-небудь освітніх перспектив. Необхідно формувати такі освітні умови, які, з одного боку, будуть рівними для всіх, а з іншого – забезпечуватимуть створення акмеологічного середовища для кожного. Очевидно, що таке середовище не може виникнути там, де обставини дозволяють реалізувати себе лише тим, хто потребує для цього мінімальних витрат. Умови повинні бути настільки сприятливими, щоб вершини зміг досягти навіть той, кому це зробити найважче та хто потребує для цього найбільше ресурсів. Зрозуміло, що такий підхід призведе до максимально великих витрат на систему освіти. Рівність може бути справедливою не тоді, коли всі отримують однакову мінімальну підтримку, а тоді, коли кожний забезпечується всім необхідним для всебічного розвитку своїх здібностей.

Надання однакового освітнього ресурсу не гарантує різним його споживачам досягнення однакових освітніх результатів і зрівняння їх життєвих шансів. Навіть за ідеальних умов менш здібні від природи учасники освітнього процесу не зможуть мати такі ж досягнення, як і більш здібні, оскільки останні також будуть діяти в найбільш сприятливих для себе умовах. Тому освітня рівність може реалізуватися лише у вигляді процесного варіанту та не може виступати стартовим і результатним різновидами.

Рівні освітні умови навряд чи можливі в ситуації, коли учні навчаються в різних навчальних закладах із різними вчителями й учнівськими колективами, не маючи при цьому можливості їх

вільного вибору. Принцип елітизму, який іноді застосовується під час диференціації шкіл та є відлунням середньовічної становості, може розцінюватися як один із проявів дискримінації, а отже, і несправедливості.

Порушенням принципів рівності й справедливості, на наш погляд, є також негласний поділ шкільних дисциплін на головні та другорядні. Щоб у цьому переконатися, достатньо подивитися на перелік предметів, з яких проводяться директорські контрольні роботи, моніторинги, державна підсумкова атестація та зовнішнє незалежне оцінювання. Якщо припустити, що дисципліни, які не потрапляють до цих списків, дійсно є другорядними, то чому тоді їх віднесено до предметів, обов'язкових для вивчення, і чому державні структури, а не сам учень, визначають ступінь важливості кожного з них?

Нерівність між педагогами, яка визначається різним рівнем їх кваліфікації та професійної майстерності, призводить до нерівності освітніх умов для учнів. Ті з них, хто не має можливості взаємодіяти з найбільш компетентними викладачами, опиняються в стані об'єкта дискримінації. Уникнути цього в межах існуючої шкільної системи, де існують географічні, кількісні, вікові, гендерні та інші обмеження в комплектації груп, з якими безпосередньо взаємодіє певний учитель, не видається можливим.

Ще одним недоліком класичної шкільної системи, що впливає на нерівність освітніх умов, є випадковий підбір партнерів з освіти. В одному випадку особистість може виявитися в оточенні таких учасників освітнього процесу, які сприятимуть конструктивній і плідній її діяльності. В іншому ж випадку її може бути залучено у взаємодію із членами учнівського колективу, який не сприяє реалізації її освітнього потенціалу. Вирішення цієї проблеми деякі теоретики бачили в очищенні суспільства від традиційних шкіл. І. Ілліч переконаний: «Звільнившись від шкіл, ми могли б знайти інститути, що збільшують шанси зустрітися людей з однаковими інтересами, незалежно від того, чи є в них ще щось спільне» [2, с. 107]. Найбільш радикальною альтернативою школі була б комунікативна мережа, яка змогла б забезпечити рівність у виборі наставників і партнерів в освітній діяльності.

Особистість, яка за допомогою освітніх засобів розвиває свої здібності, потребує не лише рівного доступу до необхідних ресурсів, а й дотримання принципів рівності та справедливості в оцінюванні її досягнень. Фактори, що забезпечують можливість особистості розвивати свої здібності, визначають її як суб'єкта освіти. Тому рівний доступ до освітніх ресурсів можна трактувати як суб'єктну освітню рівність. Під час оцінювання результатів навчально-виховної

діяльності, якщо воно здійснюється не самим учнем, останній виступає вже як об'єкт. Це дає підстави виділяти об'єктний різновид рівності.

Незважаючи на актуальність постулату про перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогами й учнями, останнім у сучасній системі освіти насправді відводиться роль не лише суб'єкта, а й об'єкта навчально-виховної діяльності. Підтвердженням цього слугує наявність навчальних програм, державних вимог і критеріїв для визначення рівня навчальних досягнень, а також контролюючих та перевіряючих інституцій. Якби особистість, що набуває знання, вміння й навички, розглядалася лише як суб'єкт, то їй було б надано можливість самій визначати завдання та зміст освіти, здійснювати самоконтроль і самооцінювання. Іспанський педагог і революційний діяч Ф. Феррер-і-Гуардія більше ста років тому в книзі «Сучасна школа» виступав проти відміток, заохочень, покарань, конкурсів та іспитів, які вважав засобами фізичного, інтелектуального й морального підпорядкування дітей школі. Породжуючи нерівність серед учнів, вони сприяють формуванню марнославства, егоїзму та ворожих відносин. Автор концепції раціонального виховання писав: «Усе починається, коли нам виповнюється п'ять або шість років, коли нас вчать читати, і в цьому ніжному віці, якщо нас змушують цим займатися, то не заради історій, про які ми можемо дізнаватися завдяки цьому новому навичку, не заради більш-менш красивих букв, а заради призив за читання, за які ми повинні змагатися. І найгірше, що ми повинні червоніти від сорому, якщо відстаємо від інших, або роздуватися від гордості, якщо перемагаємо інших, викликаючи їх заздрість і ворожість» [5, с. 26]. Справедливість цих слів не можуть не визнавати ті, хто стоїть на позиціях особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Якщо виходити з положення, що учень є суб'єктом навчально-виховної діяльності та отримує освіту для себе, то чому хтось інший повинен його заохочувати чи карати?

Отже, сучасна педагогічна наука обґрунтовує необхідність збільшення суб'єктних можливостей учня, однак в умовах існуючої шкільної системи до нього продовжують ставитися як до об'єкта навчання й виховання. Проти такої системи відносин виступав бразильський мислитель П. Фрейре. У книзі «Педагогіка пригноблених» він показав, як нерівність між суб'єктом-учителем та об'єктом-учнем призводить до того, що останній виявляється в стані «речі», якій пропонуються чужі цілі та яка піддається гнобленню з боку «освітянина» [6]. До тих пір, доки учень перебуватиме об'єктом, для нього не перестане бути актуальною проблема об'єктної освітньої рівності.

Погоджуючись із тим, що учні в умовах традиційної освіти не мають можливості впливати на зміст і форми навчання, ми вважаємо доцільним поставити питання, чи дійсно є справжнім суб'єктом освітньої діяльності вчитель? Якщо він не бере участь у визначенні стандартів освіти та змісту навчальної програми, якщо він обмежений у виборі форм і методів навчання імперативами педагогічної науки та уявленнями адміністрації про те, які дії слід вважати педагогічними, то хіба його можна розглядати як суб'єкта? Фактично педагог виконує функцію реалізатора чужих освітніх ідей і виконавця чужих рішень.

Через відсутність суб'єктних якостей та постійне збільшення навантаження й вимог до нього сучасний учитель відчуває гостру несправедливість. Становище, у якому сьогодні опинилися українські вчителі, не дозволяє їм усебічно розвивати свої здібності та оптимально реалізувати власний творчий потенціал. Навіть якщо не брати до уваги матеріальні проблеми й зниження соціального статусу педагогів, а зосередити увагу лише на професійній діяльності, можна побачити, що працювати вчителям стає все важче. Зменшення кількості дітей, скорочення робочих місць посилюють конкуренцію серед освітян. Скориставшись такою ситуацією, керівники навчальних закладів іноді вимагають від своїх підлеглих результатів, які потребують витрат усіх життєвих сил і вільного часу. Учителя, з одного боку, ставлять перед необхідністю віддавати всього себе викладацькій діяльності, а з іншого – вимагають від нього розвивати свої інтелектуальні здібності. Очевидно, що скорочення вільного часу, а також фізичне й психологічне виснаження жодним чином не можуть бути сприятливими для інтелектуального самовдосконалення особистості.

На фоні зменшення суб'єктних можливостей педагога спостерігається тенденція до посилення контролю за його роботою та її результатами. Діяльність учителя стала більше контролюватися як із боку державних інституцій, так і з боку батьків. Контроль може здійснюватися безпосередньо або через аналіз результатів моніторингів, предметних олімпіад, конкурсів, державної підсумкової атестації чи зовнішнього незалежного оцінювання.

Необхідність повинна врівноважуватися можливістю. Якщо цей паритет порушується, у людини виникає відчуття порушення принципів справедливості.

Слід визнати, що для досягнення об'єктної рівності сьогодні зроблено набагато більше, ніж для забезпечення рівності суб'єктної. Однак ця рівність є формальною, оскільки обмежується лише створенням однакових умов для всіх без урахування особливостей кожного. Держава

підкується про уніфікацію вимог до рівня освітньої підготовки учнів, однаковість цілей і завдань в освоєнні предметів, єдність критеріїв оцінювання. Адміністрація навчальних закладів стежить за тим, щоб педагоги не виявляли особливого ставлення до різних вихованців.

Досягти подібного зрівняння суб'єктних можливостей учнів виявляється набагато складніше. Цьому перешкоджають, з одного боку, різні освітні здібності, а з іншого – нерівність матеріального й соціального становища сімей школярів. І. Ілліч переконливо доводить, що бідні діти, навіть перебуваючи в ідентичних шкільних умовах, позбавлені більшості освітніх можливостей, постійно доступних дитині більш заможних батьків. На думку вченого, такі переваги охоплюють спектр від домашніх книг і сімейних розмов до подорожей під час канікул та іншого самовідчуття, якими можна користуватися в школі й поза нею [2, с. 30].

Суб'єктність передбачає наявність можливості робити вибір. Суб'єктна рівність в освіті може досягатися через однакові підстави й умови здійснення вибору навчальних закладів, предметів, викладачів, програм, форм, засобів навчання тощо. Під час розгляду ситуації, що склалася в сучасній шкільній системі, можна помітити, що освітній вибір переважної кількості учнів донині є значно обмеженим. Крім того, представники різних населених пунктів, соціальних і національних груп не мають рівних шансів у реалізації освітній уподобань.

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що освіта є сферою діяльності людини, яка впливає на визначення її життєвих шансів і пов'язана з його соціальним становищем. Освітня рівність здатна виступати в ролі одного з факторів, що сприяють зняттю соціальних протиріч. Однак така рівність не може розглядатися як рівні освітні можливості, як це робилося деякими представниками постмодерної філософії освіти, оскільки вона досягається дискримінацією більш здатних суб'єктів і суперечить принципу справедливості. Для того щоб відповідати цьому принципу, освітня рівність повинна визначатися як однакові умови, за яких вершини у своєму розвитку досягає навіть найменш обдарований учень.

**Висновки.** Таким чином, у забезпеченні об'єктної освітньої рівності існує позитивна динаміка, а в реалізації її суб'єктного різновиду спостерігається протилежна тенденція. Вирішити це протиріччя в межах модерної парадигми освіти неможливо, оскільки вона обмежує свободу вибору учнем навчального закладу, викладацького складу, партнерів з освіти, програм і форм освітньої діяльності, способів оцінювання й контролю.

**Література**

1. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон ; пер. Н.А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
2. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: фрагменты из работ разных лет / И. Иллич ; пер. под ред. Т. Шанина. – М. : Просвещение, 2006. – 160 с.
3. Смит У. Связь между равенством и качеством в образовании / У. Смит, Ч. Лустхаус ; пер. с англ. Е.С. Фруминой // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 74–89.
4. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой ; сост. Н.В. Вейкшан. – М. : Педагогика, 1989. – 542 с.
5. Феррер-и-Гуардия Ф. Современная школа = La escuela moderna / Ф. Феррер-и-Гуардия ; пер. с исп. Э. Саттарова ; вступ. ст. Д.И. Рублева. – М. : URSS ; Либроком, 2012. – 127 с.
6. Фрейре П. Педагогика пригноблених / П. Фрейре. – пер. з англ. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
7. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко ; пер. с фр. С.В. Табачниковой. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.

**Анотація**

**Лисицын В. В. Освітня рівність та справедливість у дискурсі постмодерної філософії.** – Стаття.

Статтю присвячено дослідженню проблеми постмодерного розуміння рівності в отриманні якісної освіти та справедливості в освітніх відносинах, а також аналізу факторів, якими вони обумовлюються. Освітня рівність відповідно до постмодерної концепції розглядається в соціальному аспекті та розуміється як засіб зняття не лише освітніх, а й соціальних протиріч. Пошуки можливостей для реалізації зазначеного виду рівності здійснюються на стартовому, процесному й результатному етапах освітнього процесу. Особливу увагу звернено на сучасні підходи щодо забезпечення об'єктної та суб'єктної рівності в освіті. Обґрунтовується ідея про те, що за традиційної парадигми освіти неможливо забезпечити таку освітню рівність, яка не суперечила б імперативам справедливості.

**Ключові слова:** освітня рівність, освітні підстави та умови, рівність освітніх можливостей, справедливість, об'єкт і суб'єкт освіти.

**Аннотация**

**Лисицын В. В. Образовательное равенство и справедливость в дискурсе постмодерной философии.** – Статья.

Статья посвящена исследованию проблемы постмодерного понимания равенства в получении качественного образования и справедливости в образовательных отношениях, а также анализу факторов, которыми они определяются. Образовательное равенство согласно постмодерной концепции рассматривается в социальном аспекте и понимается как средство снятия не только образовательных, но и социальных противоречий. Поиски возможностей для реализации указанного вида равенства осуществляются на стартовом, процессном и результатном этапах образовательного процесса. Особое внимание уделено современным подходам по обеспечению объектного и субъектного равенства в образовании. Обосновывается идея о том, что при традиционной парадигме образования невозможно обеспечить такое образовательное равенство, которое не противоречило бы императивам справедливости.

**Ключевые слова:** образовательное равенство, образовательные основания и условия, равенство образовательных возможностей, справедливость, объект и субъект образования.

**Summary**

**Lisitsyn V. V. Educational equality and justice in the discourse of postmodernism.** – Article.

The article investigates the problem of postmodern understanding of equality in quality education and equity in educational relationships. Subject to review as there are factors that determine this equality and justice. Educational equality is considered in the social aspect and is understood as a means of removing not only educational, but also social contradictions. Particular attention is paid to modern approaches to ensure equality in the acquisition and provision of education. The article substantiates the idea that the traditional paradigm of education can not provide such educational equality, which is not contrary to the imperatives of justice.

**Key words:** educational equality, educational foundations and conditions, equality of educational opportunity, justice, object and subject of education.