

---

---

## ОСВІТНІ СИСТЕМИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

---

---

**Абель ФРАНКО**

### **ДО КЛАСУ З РІЗНИМИ ЦІЛЯМИ: СПОЖИВАЧ VS. КЛЕРК. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ВІДНОСИН В АУДИТОРІЇ В США ТА ІСПАНІЇ**

*У статті подається порівняльна характеристика відносин в аудиторії (викладач — знання — студент) в американських та іспанських університетах. Аналіз зазначених відносин пояснює, зокрема, чому обидві моделі програють у створенні критично мислячих громадян.*



### **ВСТУП**

Просто сказати, що і американські, і іспанські університети програли (за різних причин) в плані створення критично мислячих громадян (незалежних, творчих соціальних агентів), недостатньо. До речі, така сама тенденція притаманна й іншим країнам та системам освіти. Проте компаративний аналіз іспанської й американської моделей, зокрема, відносин в аудиторії, становить певний інтерес. По-перше, обидві виявляються значною мірою обмеженими саме тими чинниками, що визначають відносини в аудиторії. По-друге, аналіз демонструє, наскільки місцева культура, яка просякає університетську систему, може бути як умовою, так і серйозною перешкодою змінам аудиторних практик. Хоча на перший погляд здається, що іспанська модель є більш саморуйнуючою для майбутнього, в обох моделях немає місця для розвитку критично мислячих громадян (за різних причин). Повноваження інструктора (можливо надмірні) в іспанській моделі супроводжуються ілюзією, яку поділяють і викладачі, і студенти, що знанням володіють лише деякі — знання постачається в клас в більш-менш завершеній формі шляхом односторонньої трансмісії. Надмірна влада в руках американських студентів ґрунтується на ілюзії

(можливо, також і викладачів, і студентів), що *задовольнити* студента — це майже те саме, що й задовольнити покупця на ринку. Щось змінити в обох випадках дуже нелегко. Зміни потребують перегляду культури, усередині якої знаходиться університет, і сприйняття функцій якої є частиною ширших соціальних практик.

## I. ІСПАНСЬКА МОДЕЛЬ

*Відносини в аудиторії*, які є результатом взаємодії професор — знання — студент, розкривають витoki, так би мовити, найбільшого зла, вкоріненого в системі іспанських навчальних закладів: відсутність їх голосу на міжнародній інтелектуальній арені. Ці відносини також пояснюють, чому іспанські університети неспроможні створити *критично мислячих громадян*, що стало принаймні теоретично парадигмальною метою західних університетів.

Є й інша причина, чому іспанські критики і коментатори неспроможні зосередитися на відносинах в аудиторії: можливо тому, що вони занадто переймаються деякими іншими, пов'язаними з першими, але більш фундаментальними справами (не потребує пояснень) — відсутність відкритого конкурсу вакансій для викладачів. Безсумнівно, інбридинг (або ендогамія як форма непотизму) є головною проблемою іспанських навчальних закладів. Пошук його коренів також приведе нас до розуміння специфіки відносин в аудиторії. Інбридинг — це ще один результат повсякденного *функціонування* університету, що опосередковано виховується і засвоюється в аудиторіях іспанських кампусів.

Сутність шкідливих наслідків тих відносин, що склалися в класах іспанських навчальних закладів, полягає у такому. В аудиторії іспанські студенти засвоюють певні навички навчання та "створені" (готові) знання, що визначатимуть, а, переважно, значно обмежуватимуть, надалі не тільки ставлення до просування у науках і мистецтві, але й основні риси, притаманні інституціональній структурі (тобто університету), де ці практики мають місце.

Однією з характерних проблем інтеракцій в іспанських аудиторіях, що призводять до поширення практик, винищуючи інтернаціональні прагнення й лімітуючи формування ідеалу критично-мислячого громадянина в системі вищої освіти Іспанії, є використання викладачами і студентами *"наперед створеного знання"*.

У широкому розумінні воно означає сукупність методичних прийомів та технік, які є застиглими, незмінними і які не активізуються під час викладання. Це знання, яке, так би мовити, є готовим до споживання. На відміну від відкритого, видимого знання, що є результатом критичних думок і дискусій, *"наперед створене знання"* є *закритим* знанням, із власними межами і призначенням тим, хто погоджується із ними. Таким чином, *"наперед створене знання"* не "готується" в класі: навпаки, викла-

дач подає його готовим до споживання, не потребуючи навіть приправи і не заохочуючи "перетравлення".

Природньо, такий підхід має негативні наслідки. Студент засвоює впродовж студентських і аспірантських років цей тип знання, не помічаючи ніяких вад системи. І, отже, ставши викладачем, він, не відчуючи ніякої аномалії, продовжуватиме впроваджувати, підтримувати і легітимізувати той самий метод викладання. Тоді йому вже бракуватиме не тільки мотивації, але й здатності щось змінити.

Звернемося безпосередньо до аудиторних звичок, які досить помітно руйнують можливість для Іспанії стати спроможним конкурентом на інтелектуальній арені, а також зводять до мінімуму сподівання створити критично мислячих громадян.

**1. Конспекти.** Зауважимо, що конспекти — важлива частина вищої освіти в Іспанії. Студент іде на заняття, щоб *законспектувати* (отримати) матеріал, який *дає* професор. *Dar apuntes* (дати конспект) — синонім *викладання*, який поширений серед іспанських студентів<sup>1</sup>. Усе інше (запитання викладача або студентів) просто заважає повільному плину головного дійства в класі — давати конспект і конспектувати. Конспектування — не тільки суть заняття *par excellence*, але й істотна частина курсу загалом. Для більшості студентів конспектування і є власне заняттям. Конспект є заняттям тією мірою, якою сам курс має фізичну реальність (іншими словами, для основної маси студентів, конспект — це курс у всій його реальності). Оволодіти курсом — оволодіти конспектом. Кількість анотованих сторінок, зібраних наприкінці семестру, відображає розмір курсу та його визначені межі. Більший конспект, зазвичай, означає більше роботи. Якісний конспект (передумова хорошої оцінки) означає *детальний* запис, який точно відтворює те, що професор *сказав* під час заняття (якщо хтось невпевнений у релевантності жарту професора — краще законспектувати). Хороший конспект і здатність його запам'ятати вважається достатнім для отримання вищої оцінки.

Однак парадоксально, що відвідування лекцій задля конспектування сприймається іспанськими студентами, свідомо чи ні, як *досконалий* шлях взаємодії із знанням, що *відповідає* університетському рівню. На відміну від школи, де вчать за підручниками, в університеті студент виступає як очевидець і співробітник процесу навчання того, що він має засвоїти. Він залучається до діяльності, пов'язаної із вивченням недослідженого, відкритого для дискусій, унікального знання. Однак, за всім цим стоїть конспект-підручник: фіксований, закритий і немобільний.

Окрім того, конспект є сумнівнішим за підручник, принаймні з двох причин: 1) усне подавання інформації; 2) відсутність автору. Усний спосіб подавання матеріалу заважає його зіставленню з іншими джерела-

<sup>1</sup>Нагадаємо, що українською мовою синонімом занять в аудиторії є вислів «прочитати лекцію» (примітки перекладача).

ми, а отже, можливості відкритої дискусії про занотовані ідеї (переважно через відсутність аутентичної версії). Ідея *орального тексту* є суперечливою. З іншого боку, анонімність такого тексту (викладачі мають визнати, вони є щонайбільше авторами своїх записів, але, водночас, вони наполегливо заперечують авторство записів, зроблених студентами) призводить до того, що студент не тільки не може критикувати голос, "присутній" в його записах (справжній автор невідомий, а переказ є не завжди точним), він має також поважати його з усією відданістю (незважаючи на вільний стиль подання матеріалу), якщо бажає добре скласти залік.

Таким чином, конспекти (конспектувати і давати конспект) в іспанських університетах стають на заваді розвитку плідного академічного досвіду. По-перше, це відбувається через устанавлення меж — що саме і як вивчати, що, звичайно, знищує будь-які спроби критицизму. По-друге, має місце дезактивація, а отже, закриття діалогу між студентом, об'єктом вивчення і тими, хто у минулому зробив внесок у його дослідження, — все це перетворює матеріал на догму, а знання стає *"наперед створеним"*. По-третє, шляхом приховування авторства (через усне передавання) конспект перетворюється на голос, який повторює або цитує інших (якщо це має місце), який походить нізвідкіля і є незапечеченим саме через свою недоторканість. По-четверте, конспект, помилково репрезентований як форма знання, яке відповідає університетському рівню, задовольняє студентське бажання перевершити знання з підручників, що було основою шкільних навчальних практик. В цьому сенсі, конспекти — опіум для студента, незважаючи на те, вони його *власні* чи ні. Достатньо того, що він законспектував матеріал із максимальною точністю (добре для отримання високої оцінки), намагаючись точно відтворити слова викладача, і таким чином, не був залученим до розвитку знання.

*Розвиток* будь-якої академічної дисципліни (навіть якщо під розвитком розуміється самозбереження шляхом постійного діалогу) сьогодні напевно чи може бути пов'язаний з усним передаванням. Дискурс, який постійно перебуває у пошуку, спробах знайти нові шляхи і способи розуміння, не може загинути у конспектах або бути *останнім словом* про будь-що. Він радше розкриває себе для критики й відкладає можливість власної досконалості. Він визнає, що виник *ex nihilo*, тобто є частиною діалогу, який розпочався в минулому серед упізнаних і доступних джерел (людей і текстів), давніми як історія ідей і практик, що конституюють певну дисципліну. Активне залучення до цього діалогу і є, власно кажучи, *дослідженням* — участю в діалозі з джерелами, доступними для всіх.

**2. Письмові роботи.** Письмові роботи — тренувальне поле, де студенти вперше "закачуються", пересуваючись між різними точками зору. В іспанських навчальних закладах реальність цих завдань знижує можливий позитивний ефект для студентів. По-перше, іспанські викладачі рідко повертають із коментарями перевірені роботи. З власного досвіду зауважу,

що у мене такого ніколи не було: ні коли я вчився на факультеті філософії, ні під час навчання на факультеті філології в іспанських університетах, хоча скрізь письмові роботи були обов'язковими. Якщо й повернуть роботи, то все, що можна там побачити, це — цифра (оцінка) у верхньому куті першої сторінки.

Той факт, що все, на що вони можуть сподіватися, — побачити знову свою роботу, — є чітким симптомом, що коментарі навіть не очікуються. Не дивно, що роботи з ремарками ніколи й не заохочуються (абсолютно нечувана річ в іспанських університетах). Те, що студент задоволений просто отримати перевірену роботу, говорить про те, що робота без коментарів має ту саму цінність щодо освітніх цілей — жодної. Без нотаток на полях робота залишається мертвою, як голос в пустелі, поза академічним діалогом. Ця практика завдає значних збитків нашій системі освіти. Письмова робота — *перший* студентський крок у світ давнього діалогу, який конститує ту академічну дисципліну, яку він вивчає. Студентський внесок, який є необхідною складовою процесу здобуття/забезпечення академічної підготовки, буде непомітним, якщо не прислуховуватися до студентського голосу (а викладачі — насамперед повинні звертати на це увагу).

Таким чином, відмовляючись залучитися до діалогу зі студентами шляхом коментарів/нотатків у письмових роботах, викладачі блокують входження студентів до діалогу усередині академічної дисципліни, яку студент вивчає і яку професор викладає. Як наслідок — студент, який закінчив вищий навчальний заклад і який не був ніколи учасником діалогу, так і залишиться без "права голосу" або не буде знати, який саме голос має звучати.

**3. Відносини "викладач — студент".** Інтерація викладач — студент є, безумовно, серцевиною відносин у класі і відіграє значну роль у формуванні зовнішнього іміджу університету.

Інтерація викладач — студент в іспанських навчальних закладах визначається, передусім, майже її абсолютною відсутністю поза контекстом "оратор — публіка" під час лекцій. За цілий академічний рік навчання студенти не мають змоги поспілкуватися із викладачем віч-на-віч. Відсутність взаємодії — характерна риса як великих, так і малих потоків. Тому пояснення, що просто фізично неможливо поспілкуватися із кожним студентом протягом семестру, є недоречним.

Проте головна проблема не в тому, є можливість спілкування чи ні, один чи багато разів. Проблема полягає у *якості* відносин. Такі відносини визначаються *в класі*: чи визнають і викладач, і студент один одного рівноправними учасниками одного і того самого процесу. Оскільки один із них (викладач) уже є учасником, то головним питанням тут є сприйняття викладачем студента як рівноправного колеги, який ще *формується*. Все ж таки вони обидва є студентами певного курсу з першого дня занять.

Такий підхід для іспанських викладачів є дещо дивним, що знову-таки підкреслює відсутність відкритості, незавершеності, мобільності та діалогічної природи у їхньому розумінні знання. Викладач, який вважає себе володарем знання й істини, є несхильним сприймати студента як джерело питань, ідей, альтернатив, тобто як джерело знання, яким він *сам* володіє. Радше він розглядатиме відносини як ієрархічні, де знання *приходить від* викладача *до* студента.

Подібне ставлення також пояснює іншу особливість *іспанської моделі: недоступність* іспанського викладача як для студентів, так і колег. Іспанські викладачі добре вміють створювати штучну дистанцію від студентів (і часом інших викладачів) шляхом конструювання іміджу (мовчання, відсутність, безпричинне використання привілейованої посади), сподіваючись, що інші сприйматимуть їх як таких, що стоять *вище*. Цікаво, що існує пряма залежність між *створюванням дистанцій* і кількістю *"наперед створеного знання"*. Недивно, що інтелектуальний догматизм супроводжується формальним.

Дехто сказав би, що практики *мовчання щодо студента* (звичка недооцінювати його роль як рівноправного учасника діалогу) є прихованим визнанням викладача, що він сам не бере участі у діалозі, де "грає" студент. Через бракування справжнього голосу серед активних учасників дисципліни, що вивчається, викладач, можливо, обрав деякі штучні способи здобути *статус* усередині спільноти. З цієї точки зору, його мовчання може бути розцінено як вираження його/її *щирості*: він не має голосу. Але чи не повинен він бути відповідальним, якщо не за обман, то за маскування обману? Незважаючи на те, чи має місце таке замасковане *визнання* у створенні дистанції, кількість викладачів, які не вважають себе *студентами* (пошукачами-дослідниками), є вражаючою в іспанських навчальних закладах. Саме тому пояснимо: їх мовчання може розглядатися як *нездатність* (ніж просто небажання) бачити студента як *колегу-науковця*. Причина в тому, що вони самі сформувалися в такій системі і не здатні вийти за її межі.

**4. Аспірантура.** Майже те саме пропонується й тим, хто був *обраний* самою системою стати викладачами. Аспірантура не намагається зупинити інституціоналізацію практик, що мали місце впродовж п'яти років здобуття вищої освіти. А шляхом офіційних пре-докторських стажувань система стає ще більш жорсткою.

Внаслідок тривалого засвоювання *"наперед створеного знання"* через односторонні відносини з майбутніми колегами, магістранти і аспіранти відточують свої професійні здібності не на першоджерелах, а на *коментарях* до них. Тоді як в інших країнах студенти навчені писати великі тексти власних рефлексій, іспанські студенти, які добре натреновані збирати, засвоювати і відтворювати матеріал, здатні робити лише виноски, прологи, епілоги і резюме. Це також є результатом отриманої освіти, вимоги якої — вивчати детально думки інших, але не досліджувати і не критикувати їх.

## II. АМЕРИКАНСЬКА МОДЕЛЬ

В американській моделі студенти не тільки усвідомлюють свою роль в аудиторії і мають певні експектації щодо програми курсу й викладача, але, на відміну від іспанців, вони також застосовують певні інституціоналізовані механізми, що гарантують реалізацію їхніх очікувань. Крайньою формою цієї моделі є те, що студент сприймається університетом і оцінює себе як *споживача*. Ще однією важливою різницею, хоча й обидві моделі неспроможні створити критично мислячих громадян, є наявність потужних докторських програм, завдяки яким з'являються оригінальні думки на міжнародній інтелектуальній арені.

### а) Відносини в аудиторії.

**1. Конспекти.** На відміну від іспанських колег, американські студенти не цікавляться конспектами. Більшість студентів у середньостатистичному університеті занотовує декілька думок (водночас як іспанський *ідеал* — відтворити лекцію *дослівно*). Хоча в кінці семестру, американський студент, також як і іспанський, хвилюється за оцінку, він не потурбується про якісний конспект (до того ж, він не бачить у цьому нічого корисного з педагогічної точки зору). Американський студент очікуватиме і вимагатиме *легкого доступу* до літератури і до матеріалу загалом. На відміну від іспанського студента, який шукатиме додаткові посібники для підготовки (не зазначені в "рекомендованій літературі" для курсу і за роботу над якими він не отримає жодного балу), американець навіть не буде витрачати на це ні часу, ні грошей.

Зусилля і гроші збільшуються напередодні вирішального дня (оцінки). Конспектування — надзвичайно напружена справа, якої можна уникнути шляхом отримання конспектів навіть у викладача. На відміну від іспанського студента, який ніколи не проситиме конспект у викладача, американський колега вимагатиме розміщення слайдів Power Point на інтернет-сторінці, хрестоматію для курсу або резервування книжок у бібліотеці, ксерокопій або замовлення матеріалів із книжкового магазину у кампусі. Студент *сплачує* за ці послуги, що викладач добре розуміє.

**2. Домашні завдання.** Американський студент записується на курс і приходять до класу, щоб *отримати* те, за що він заплатив. Він приходять за оцінкою, найвищою оцінкою, яка має ринкову ціну (знайти кращу роботу, заробити більше грошей). Він розуміє, що плати за навчання недостатньо: він має щось *виконувати* (домашню роботу) за оцінку. Така робота розглядається як *інвестиція* і тому має бути визнана належним чином. Таким чином, викладач повинен з усією *справедливістю* поставитися як до фінансового боку питання, так і кількості годин, витрачених студентом на домашню роботу. Що до першого, викладач демонструє *якість* викладання. Що до другого — дає *відповідну* оцінку. (Нездатність викона-

ти перше і друге може призвести до серйозних наслідків для викладача, про що йтиметься далі).

Отже, не тільки необхідний матеріал має бути доступним студенту, а й усе інше, що студент виконує в межах курсу, має бути виміряне *в годинах за залікований бал*. Саме тому американські студенти на першому занятті запитують, скільки точно годин потрібно витратити на тиждень для виконання домашньої роботи (скільки на читання, на письмові завдання і т. п.). Якщо кількість годин не відповідає можливостям і експектаціям студента, він відмовиться від цього курсу і перейде на інший (що іспанський студент у принципі не може зробити).

З іншого боку, це також пояснює надмірну кількість робіт (порівняно з іспанськими колегами), які американський студент має здати протягом навчання. Це не означає, що коледж вимагає стільки роботи. Зокрема, деякі завдання можуть видатися такими, що не відповідають університетському рівню в західних країнах. Радше така ситуація є результатом постійного роз'яснювання: яка оцінка і чому.

**3. Програма курсу.** Програма курсу (сілабус) дуже добре ілюструє зазначене вище. Американський сілабус, крім розкладу занять, тем, літератури для курсу, також містить *звід інструкцій*, де детально прописано, за яких умов і правил гри можна отримати вищу оцінку. В ідеалі ці інструкції мають бути схожими на правила користування технічним приладом. Вони вказують студенту не на те, як досягти певного ідеалу або дати оцінку будь-чому ("критично обговорити...", "показати альтернативний..."), а що саме робити — "показати логічну структуру судження", "вирішити рівняння", "назвати суперечливі ідеї у парадоксі Зенона про стрілу".

Ніякої дискусії з приводу оцінки, або у випадку, коли викладач *вжив* або ні певних *заходів*, або коли ці заходи були застосовані неправомірно. (Зауважимо, що це схоже на скаргу покупця, якщо він не отримав те, за що сплатив, хоча в деяких ситуаціях складно знайти вірне рішення). Якщо правила детально не прописані, і навіть якщо й прописані, а оцінка, на думку студента, не узгоджується із вжитими *заходами* (відповідно до сілабусу), є вірогідність, що студент скаржитиметься викладачу або завідувачу кафедрою чи декану на те, що "критерії оцінки" не чіткі (тобто у зводі інструкцій не написано, як отримати А, вищу оцінку). Отже, викладач, з метою мінімізації рівня незадоволеності має зменшити завдання типу "*як*" і збільшити "*що*", тобто перейти від *якості* до *кількості* та застосувати інші методи, які можуть виявитися об'єктивнішими при оцінюванні роботи.

**б) Атестація викладача студентами.**

Американський студент не тільки діє як споживач, його голос усередині університетської структури має ту саму значущість, що й голос споживача/покупця в ринковому суспільстві (нижче зупинюся на цьому).



Проте американські студенти як споживачі, на відміну від іспанських, не беруть участі в управлінні навчальним закладом — не обирають Президента закладу, деканів або завідувачів кафедрами.

Міру задоволеності студента — на що витрачені гроші і скільки часу на це витрачено — можна простежити в анкеті, де оцінюється викладач. Студент отримує таку анкету наприкінці семестру (цього зовсім немає в іспанських навчальних закладах, що, мабуть, суттєво відрізняє дві моделі). Мета анкети — дізнатися, наскільки студент задоволений викладачем і курсом. Досить отримати низький рейтинг за курс одного семестру, щоб заплямити себе як викладача. Крім того, окремі скарги можуть бути подані завідувачу кафедри або декану.

Вплив атестаційних анкет виявляється в тому, наскільки їх беруть до уваги, коли визначають *якість викладання*, підвищення за посадою, призначення на постійну посаду, надання грантів, розробки нових курсів і т. д. Таким чином, більше задоволених студентів — більше їх в аудиторії, більше грошей університету (в тому числі, факультету і кафедрі).

Це також пояснює, чому (ще одна особливість американської системи) атестаційні анкети завдають більше шкоди викладачам в, так званих, *викладацьких* інститутах (особливо в державних, без магістратури та аспірантури), ніж у *дослідницьких*. Різниця не стільки у відмінному розумінні якісного викладання, а в тому, що соціальний статус викладацьких інститутів — пропорціональний кількості студентів-клієнтів. А дослідницькі інститути отримують репутацію шляхом якісних досліджень (а студентів завжди більше, ніж вони можуть прийняти).

Атестація викладачів студентами, можливо, є найкращим прикладом системи, заснованої на відносинах компанія — споживач, або, так би мовити, на диктаті попиту. В американській системі поширена думка, хоча й суперечлива, що якщо студенти задоволені, то продукт (викладання) є якісним. І переважно вона визначає останнє, особливо якщо згадати про пряму залежність між оцінкою і мірою задоволеності. Залучення атестаційних анкет детермінує *a priori* стилі викладання, зміст програми курсу, перебіг занять і т. п. У такому випадку будь-який добре обґрунтований педагогічний метод має пройти тест на *попит*. Якщо метод не пройшов тесту, то він перебуває майже під загрозою винищення. Ці обмеження (в їх крайній формі — погроза скаржитися керівництву — завідувачу, декану, президенту) досить сумнівно вписуються до атмосфери академічної свободи і незалежності, якої бракує викладачу як оцінювачу.

### *с) Магістратура і докторантура.*

Цікаво, що на цьому рівні ситуація дещо інша, порівняно з першими п'ятьма роками навчання. Магістрант, докторант в американському університеті обирається на конкурсній основі з усього світу. Він сприймається як колега, його роботи ретельно коментуються професорами і колегами-аспірантами. Після двох-трьох років навчання від нього очіку-

ється публікація (із власними ідеями). З магістратури і докторантури виходять справжні спеціалісти, здатні брати участь у діалозі на високому професійному рівні. У цьому полягає головна відмінність між двома моделями — іспанською й американською. Інше питання — чи впливає вона на створення *критично мислячих громадян*. Причини *успішності* програм магістратури/докторантури є частково негативною відповіддю на це питання. Так, вони зрощують *професіоналів*, поступаючись при цьому вихованню критично мислячих громадян.

На відміну від студентів молодших курсів, у аспірантів досить неоднозначна позиція: з одного боку, вони розглядаються як члени кафедри (часом виконуючи функції викладача), а з іншого — сприймаються як колеги (в процесі становлення) і як студенти. Можливість навчання залежить від отримання фінансової підтримки від університету чи кафедри/факультету. Зазначене суворо обмежує і зазвичай не заохочує певний критицизм щодо обраної професії; немає місця і соціальному залученню, що очікувалося б від *критично мислячих громадян*. З самого початку вступу до програми було зрозуміло, що стати успішним, тобто професіоналом, можна лише за умов навчання й увібрання мови й методів, притаманних обраній професії.

## ВИСНОВКИ

**I. Іспанська модель.** Причина песимізму щодо ситуації з іспанськими навчальними закладами полягає в тому, що, як не парадоксально, вона влаштовує і викладачів, і студентів. І інбридинг як соціальна практика, і відсутність голосу на міжнародній інтелектуальній арені є результатом обмеження природної плинності знання — тільки б останнє нікуди не зникло з нашої провінції, не привело нас у невідомі світи або не принесло якихось дивовижних створінь на наші пляжі. За таких умов студент почувається як риба в воді (його детальні конспекти — світ знання), а викладач турбується про свою недоторканість (його посада, статус, зарплата і т.п.).

Можливо, неймовірне мовчання як характерна риса *відносин в аудиторії* є зацікавленим мовчанням. Так сталося, що ті, хто *критикував* систему, є або професорами або колишніми професорами, які зараз на адміністративних посадах. Зваживши на те, що викладач несе більшу відповідальність за перебіг заняття, ніж студент, зазначимо, що ретельної експертизи потребують саме відносини в аудиторії. А це, своєю чергою, може поставити під сумнів взагалі всю діяльність викладача.

Інбридинг шкодить університетській системі, оскільки схвалює свавілля у процесі відбору кандидатів на посаду викладача. Крім того, він створює підстави для провінціалізму і догматизму, що є несумісним із освітніми цілями. Власне кажучи, немає нічого нового в цих поганих звичках. Вони відображають один із шляхів розуміння знання, а освітні

інститути сприяють його поглибленню, розповсюдженню і підготовці спеціалістів. Те, що відбувається в класі першого дня — ще одне підтвердження зазначеної точки зору щодо знань. Але останнє посилює самозбереження *status quo*. Шлях до посади постійного професора не фільтрується несподівано симпатіями або антипатіями: ці фільтри встановлені від початку кар'єри (вони поступово виявляються). Розподіл стажувань і номінацій на отримання статусу почесного професора є двома різними етапами одного й того самого *природного руху* усередині навчального закладу, що відбувається з моменту вступу до нього. В тому й справа, що все настільки виглядає *природним*, що стає непомітним.

**II. Американська модель.** *Відносини в аудиторії* в середньостатистичному американському університеті (тільки з бакалавратом) мають три основні риси: а) *продукт* споживання (чому навчитися) має бути чітко окресленим і доступним як і будь-який ринковий товар; б) будь-яка робота, зроблена студентом, має бути визнана (витрачений час, зазвичай наголошують на "зусиллі"): будь-який платіж є оплатою за *щось*; в) все це перетворює викладача із педагога (шляхом атестації студентами) на бізнесмена. Таким чином втрачається повноваження оцінити *формування* або *розвиток* студента — він просто фіксує поведінку.

Академічна свобода і незалежність перебувають під серйозною загрозою в цій системі. Вони не можуть розвиватися, якщо 1) науковий ступінь розглядатиметься і студентами, і викладачами як рядок в *Curriculum Vitae* зі специфічною ринковою ціною; 2) заняття перетворюватимуться на місце, де студент збирає необхідний матеріал і засвоює правила гри (як йому потрібно поводитися); 3) оцінка залежатиме винятково від кількості дій (завдань) і того, як студент із ними вправився відповідно до інструкцій; 4) на атестації студентами викладача і курсу ґрунтуватиметься уявлення про якість викладання.

Зрозуміло, що створення критично мислячих громадян навряд чи є можливим за таких умов. Відсутня можливість для *розвитку* (якщо йдеться про *формування себе як людських істот* в певному сенсі), *критичного мислення* (якщо єдиним завданням викладача є задоволення потреб студента, буквально, апетиту), *соціального залучення* (якщо *замовлення* студентом певного продукту — того або іншого викладача, курсу, оцінки — стає імперативом). Таким чином, повертаємось до того, з чого розпочали *освітній* процес: сплативши за товар, покупці йдуть із магазину (вони отримали продукт за гроші). Якщо товар із дефектом, споживачі повертаються до супермаркету, щоб поскаржитися менеджеру.

*Пер. з англ. В. Гайденко*

***A. B. Franko. К классу с разными целями: потребитель vs. клерк. Компаративный анализ отношений в аудитории в США и Испании***

В статье дается сравнительная характеристика отношений в аудитории (преподаватель — знание — студент) в американских и испанских университетах. Анализ этих отношений раскрывает, в частности, причины проигрыша двух моделей в создании критически мыслящих граждан.

***A. B. Franko. To Classroom with the Different Aims: Consumer vs. Clerk. The Comparative Analyses of Classroom Relation in USA and Spain.***

This article is a comparison of the classroom relations (professor — knowledge — student) that take place in American and Spanish universities. The analysis of given relations explains, among other things, why both models fail to create critical citizens.