

3. Lisovets, O., Uvarova, V. Organization of distance education of children with disabilities under the conditions of martial law. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, 2023. № 1(2), pp. 260–271.

4. Lockmun-Bissessur V., Samy M., Peeroo S. Inclusive Education in Higher Education Institutions. *Journal of Business and Social Sciences*. 2024. № 1. DOI: 10.61453/jobss.v2024no15

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-553-5-5>

## **ОСВІТНЬО-ІНКЛЮЗИВНИЙ КАПІТАЛ: ЗМІНИ ВИШ-ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ**

**Діденко Лариса Віталіївна**

*кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри філософії гуманітарних наук  
філософського факультету*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна*

*<https://orcid.org/0000-0003-1734-0055>*

Нині світ є динамічним й розгортальним у невизначеності обставин. Кожна антропоодинаця має право не тільки на отримання освіти (зі здобуванням відповідних ступенів), але й на повагу до своєї унікальності. Сучасні антропоодинаці постають реальними – зі своїми власними історіями життя, за якими приховані етапи боротьби за право бути гідними представниками суспільства (через досвідообмін) та отримувати вигоди від своїх компетенцій (або дещо одне – насолоду, радість, гроші, визнання, подяку; або й усе разом).

*Актуальність проблеми* – поліаспектна: 1) впроваджуваний капіталовектор окреслює вигодовість кожної дії антропоодинаці (насправді: зиски отримують тільки обране коло осіб); 2) освітній вектор наголошує на розвиванні антропоодинаць як особистостей через опанування навчальних дисциплін задля формування та/або вдосконалювання компетенцій (насправді: це орієнтирне гасло, яке намагаються реалізувати тільки частина викладачів – фанатів своєї справи – та меншість зі здобувачів, котрі постійно працюють над собою); 3) інклюзивний вектор передбачає доступність освітніх послуг незалежно від особливостей антропоодинаць (насправді: це так само

орієнтирно, оскільки потребує внесення відчутних змін як у викладання усіх навчальних дисциплін, так і в оновлення підходів, які одночасно мають бути дієвими для формування/розвивання компетенцій здобувачів та педагогічно оптимальними). Іншими словами: сучасний виш – це відкритий простір освітоздобування, в якому має бути комфортно навчатися й інтелектуально зростати кожному. У сучасних дослідженнях інклюзивність дедалі частіше розглядають не лише як педагогічну практику підтримки осіб з особливими освітніми потребами, а й як ціннісно-гуманістичний принцип організації будь-якого освітнього процесу. У цьому контексті поняття «освітньо-інклюзивний капітал» розкриває потенціал інклюзивності у виші як середовища для розвитку кожної антропоодиноці – незалежно від її особливостей, соціального статусу та/або життєвого досвіду.

*Теорезис (тобто наукові дослідження)* охоплює: «капітальну» та «освітню» частини. «Капітальна» частина включає: політекономічне розуміння капіталу як відтворюваного і самозростального ресурсу [11]; форми капіталу [7]; людський капітал [17; 6]; соціальний капітал [10; 7; 8; 9; 16; 12; 13; 14; 2] та його види – формальний (англ. «formal») і неформальний (англ. «informal») [16; 13; 14]; інклюзивний (англ. «inclusive») та ексклюзивний (англ. «exclusive») [13]; згуртовувальний (англ. «bonding») [13; 14; 19; 20; 18], мостовий (англ. «bridging») [15; 13; 14; 19; 20; 18] і субординативний (англ. «linking») [20]; освітній капітал [3; 4; 5]. Освітня частина повністю базована на практиці мого виш-викладання, що узагальнена до тез з поясненнями.

*Мета дослідження:* розтлумачити освітньо-інклюзивний капітал через зміни виш-викладання філософії.

*Результати мого дослідження* можна звести до ступеневого розгортання головної тези щодо сутності освітньо-інклюзивного капіталу.

Первинно капіталом вважали деякий використовуваний/застосовуваний актив, або ресурс, що уможливорює створення акумулювального й конвертувального (не)матеріального зиску [11]. Це – вже класичне – політекономічне розуміння капіталу дослідники розширили та почали сегментно уточнювати через фіксування різноманітних соціозмін та індивідуальних особливостей антропоодиноць. Так виникли форми капіталу П'єра Бурд'єо [8], конструкти «соціальний капітал» [10; 7; 8; 9; 16; 12; 13; 14; 2] та «освітній капітал» [4; 3; 5]. Поняття інклюзивності/ексклюзивності найімовірніше виводять від базових видів соціального капіталу – інклюзивного (англ. «inclusive») та ексклюзивного (англ. «exclusive») [13]. Якщо ексклюзивність перед-

бачає параметральну обраність і відповідно закрите коло учасників, то інклюзивність є максимально широкою, що уможливує безперешкодний доступ кожної антропоодиноці до ресурсів загалом.

З цього моменту і починаються утруднення. Виш-освіта вже є прикладом ексклюзивності, оскільки: 1) доступ до «індивідуального зростання» не є безперешкодним (за бажанням антропоодиноці), а радше наслідком критерійованого відбору (співбесід, іспитів, конкурсів); 2) освітня програма за назвою та описом фактично може відрізнитися від комплекту компетенцій, формованих/розвиваних навчальними дисциплінами; 3) різноакцентоване педагогування не завжди усім здобувачам підходить; 4) навчальний процес не є стабільним (хоча передбачає попереднє планування), оскільки його обставинно можуть коригувати тощо. Загалом усі згадані аспекти ще й накладаються на індивідуальні «не в ресурсі». Це, звісно, стосується здебільшого здобувачів освіти. Однак, з позиції викладачів простір освіти окремого вишу має розумітися саме як інклюзивне середовище, оскільки необхідно: 1) лекціювати зрозуміло та доступно; 2) семінарувати з максимальним залученням здобувачів; 3) віднаходити оптимальні педагогічні прийоми для опрацювання тематичних матеріалів, виконання завдань, формування/розвивання компетенцій здобувачів, перевіряння засвоєного; 4) упереджати конфліктні ситуації тощо.

Парадокс полягає якраз у розриві поміж викладачами та здобувачами. Йдеться не про поколіннєвий, віковий, гендерний або фаховий. Мова про інакшість сприйняття та різновекторовану прагматичність: здобувачі у виш-навчанні керовані індивідуальними цілями та тезою «як мені це нефахове застосувати у своїй професійній діяльності?»; натомість для викладачки філософії головоломкою є все – від оновлення навчальних матеріалів до адаптування лекціювання для здобувачів (залежно від курсу, освітньої програми, індивідуальних особливостей засвоєння нового навчального матеріалу та ін.).

За роки роботи виш-викладачем склалося враження, що я працюю наосліп: лекціювання відбувається за моїм «нав'язуванням» (тобто я практикую комбінований тип лекціювання: транслявання необхідних теорійних тез з розтлумаченням, використання фахових для здобувачів прикладів, залучення ситуативного педагогічного аватара [1] та ін.); семінарування здебільшого постає напівсценарійованим (тематичні завдання промірковані мною наперед і зафіксовані у робочих матеріалах з орієнтирами для виконання, на занятті ми слухаємо варіанти виконаного здобувачами, формулюємо запитання та коментуємо); а іспитування стандартоване (здійснюване за чітким алгоритмом). Гіпотетично: ніби ми рухаємось у одному освітньому просторі, проте чи дійсно він є інклюзивним?..

Питання навіть не в алогічності поєднання – освітнього (ексклюзивного) та інклюзивного (різнопотребового), а в майстерності вигодоуправління: вигоди виш-освіти – кращі можливості для життя, професійного зростання та самоповаги антропоодиноці; вигоди інклюзивності – максимальне врахування потреб кожної антропоодиноці. Проте хто саме отримуватиме ці вигоди (або доступи до них)? На перший погляд видається: здобувачі. Проте, за прискіпливішого – другого – погляду, виявиться дещо неочевидне: йдеться про обобільні вигоди – і для здобувачів, і для викладачів. Вони паралелізовані: навчаються і зростають одночасно, докладають зусилля рухатися вперед через долання різних – не тільки навчальних – перешкод, віднаходять точки можливої співпраці, співнадихаються та ін. Тобто освітньо-інклюзивний капітал – це не тільки навчати виш-здобувачів нюансовим аспектам фаху, але й навчатися самим викладачам у здобувачів. Іншими словами: освітньо-інклюзивний капітал передбачає викладацьке створення комфортних умов для опанування навчальної дисципліни, а також очікування від здобувачів його/її (тут: викладача/викладачки) інтегрування у міні-спільноту на час співпраці (тобто опанування навчальної дисципліни).

Освітній капітал розуміють підґрунтям саморозвитку й самореалізації антропоодиноці, оскільки він постає як: 1) «комплекс накопичених людиною знань і практичних навичок, що сприяють перетворенню особистості в самостійний суб'єкт досягнення життєвого успіху через переосмислення існуючих і творення нових фреймів життєдіяльності» [3, с. 55]; 2) «сукупне освітнє багатство, віддзеркалене у формі та рівнях загальної й професійної культури науково-педагогічних працівників, а також складова їхнього культурного капіталу, поряд із морально-етичним та інтелектуальним» [4]. Але його не слід зводити виключно до акумулювання знань-та-навичок, оскільки останні потрібно постійно оновлювати, що оптимально здійснювати ситуативно та в різних умовах. Іншими словами: освітній капітал автоматично передбачає обобільну інклюзію (викладач не тільки уможливорює безбар'єрне середовище опанування окремої навчальної дисципліни здобувачами у виші, готує їх до життя через розгляд хитких ситуацій, демонструє лідерські якості, векторує поведінкові орієнтири, але й очікує у свій бік схожих кроків). Інклюзія – це про рівність не фахову, а радше людську. Тому освітньо-інклюзивний капітал – це ситуативне поглиблення багатьох переплетених складників фахового і людського ресурсів. Останні найчіткіше проявлені у діях викладачів-предметників.

Практичне осмислення концепції освітньо-інклюзивного капіталу у виш-викладанні філософії уможливило виокремлення педагогічних

дороговказів: 1) «будь собою» (людиною передусім, котра може помилитися у формулюванні й скоригувати його відразу, зачіплюватися за край столу, чихати та посміхатися); 2) «пам'ятай: ти знаєш не все» (це закономірно, оскільки щомиті у світі з'являється дещо нове); 3) «формулою завдання чітко з усіма орієнтирами до виконання» (це забирає час, але економить сили, спрощує розуміння здобувачів чого саме від них очікують, векторує їх пошуки, сприяє самовдосконаленню); 4) «дозволяй здобувачам формулювати самостійно» (це і є справжня свобода для розгортання індивідуального аргументованого бачення); 5) «не всі бувають в ресурсі для семінарування» (краще підтримати і надихнути на віднайдення сил для відповіді наступного заняття); 6) «хвали щиро» (це надихає здобувачів рухатися далі в опануванні твоєї навчальної дисципліни); 7) «оцінуй справедливо» (але з поясненням де саме була неточність); 8) «практикуй різні завдання» (це сприяє нейропластичності); 9) «запитуй та відповідай» (відкритий діалог уможливує порозуміння); 10) «кажи, що вони найкращі» (можливо, це й перебільшення, але надихальне). Як викладачка – я маю практикувати субординативний (англ. «linking») вид соціального капіталу, проте з нинішніми студентами результативнішими постають: 1) згуртовувальний (англ. «bonding»), завдяки якому відбувається єднання представників академічної групи та моє пластичне включення у їхній мікросвіт (на час занять та співпраці впродовж семестру); 2) мостовий (англ. «bridging»), на основі якого ми спільно формуємо поліспектрове бачення опановуваних тем через вибудовування зв'язків між філософією та їхнім майбутнім фахом. Опанування філософії у виші можна звести до стандартного «записав, завчив, відтворив», але це не рухає здобувачів уперед. Моє завдання – як викладачки філософії – не тільки посприяти успішному опануванню навчальної дисципліни, а ще й скоригувати кут сприйняття реальності (тобто: зорієнтувати здобувачів на розуміння світу та його феноменів глибше та багатоаспектніше, що автоматично гармоніює їхні зв'язки з собою, іншими антропоодинами та світом).

Отже, освітньо-інклюзивний капітал – це не теоретизування щодо оптимованого викладання у середовищі для всіх без винятку, а конкретні кроки-дії викладача-предметника, завдяки яким освітній процес переформатовується на комфортний простір саморозвитку, довіри та людяності.

### Література

1. Діденко Л. В. Ігропрактика у виш-викладанні філософії: ситуативний педагогічний аватар. *Ігропрактика у формальній та неформальній освіті: базовий курс для фахівців* : матеріали

всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 26 травня – 6 липня 2025 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2025. 44 с. С. 11–14.

2. Діденко Л. В., Кондрашова-Діденко В. І. Соціальний капітал: філософсько-економічні візії. *Гілея: науковий вісник*. 2016. Вип. 110. С. 237–141.

3. Маркозова О. О. Освітній капітал – ключовий фактор досягнення життєвого успіху людини в умовах інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2016. № 1. С. 54–58.

4. Чернишова С. Р. Освітній капітал навчальних закладів післядипломної освіти: концептуальні підходи. *Проблеми освіти*. 2013. № 76. С. 85–96.

5. Якимчук О. І. Філософські засади стратегії збереження освітнього капіталу в умовах війни. *Культурологічний альманах*. 2024. № 4. С. 287–292. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.33>

6. Becker G. S. Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education. 3<sup>rd</sup> edition. Chicago : The University of Chicago Press, 1993. 414 p.

7. Bourdieu P. Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 1980. Volume 31. P. 2–3. URL: [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_31\\_1\\_2069](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069) (дата звернення: 08.10.2025).

8. Bourdieu P. The forms of capital. Handbook of theory and research for the sociology of education / edited by J. G. Richardson. New York – Westport, CT – London : Greenwood Press, 1986. P. 241–258.

9. Coleman J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*. 1988. Volume 94, Number 1, Supplement: Organizations and institutions: Sociological and economic approaches to the analysis of social structure. P. S95–S120.

10. Hanifan L. J. The rural school community centre. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 1916. Volume 67. New Possibilities in Education. P. 130–138.

11. Marx K. Das Kapital. Kritik der politishen Ökonomie. Erster Band. Hamburg, 1890. (MEGA II/10: ‘Das Kapital’, 1. Band, Druckfassung 1890. 694 S.) *MEGAdigital. Ökonomische Texte von Karl Marx im Internet*. Berlin : Berlin–Brandenburgische Akademie der Wissenschaften & TELOTA, 2012. URL: [https://telota.bbaw.de/mega/#?doc=MEGA\\_A2\\_B010-00\\_ETX.xml&book=10&part=0&pageNr=1&startPage=&endPage=&startLine=&endLine=&startTerm=&endTerm=](https://telota.bbaw.de/mega/#?doc=MEGA_A2_B010-00_ETX.xml&book=10&part=0&pageNr=1&startPage=&endPage=&startLine=&endLine=&startTerm=&endTerm=) (дата звернення: 08.10.2025).

12. Portes A. Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*. 1998. Volume 24. P. 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
13. Putnam R. D. Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York : Simon & Schuster, 2000. 544 p.
14. Putnam R. D. (Ed.). Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society. New York : Oxford University Press, 2004. 522 p.
15. Putnam R. D. Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *Political Science and Politics*. 1995. Volume 28, Number 4. P. 664–683.
16. Putnam R. D., Leonardi R., Nanetti R. Y. Making democracy work: Civic traditions in modern Italy. Princeton, NJ : Princeton University Press, 1993. 274 p.
17. Schultz T. W. Investment in human capital. *The American Economic Review*. 1961. Volume 51, Number 1. P. 1–17.
18. van Staveren I., Knorringa P. Unpacking social capital in economic development: How social relations matter. *Review of Social Economy*. 2007. Volume, 65, Issue 1. P. 107–135. <https://doi.org/10.1080/00346760601132147>
19. Woolcock M. Microenterprise and social capital: A framework for theory, research, and policy. *The Journal of Socio-Economics*. 2001. Volume 30, Issue 2. P. 193–98. [https://doi.org/10.1016/S1053-5357\(00\)00106-2](https://doi.org/10.1016/S1053-5357(00)00106-2)
20. Szreter S., Woolcock M. Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health. *International Journal of Epidemiology*. 2004. Volume 33, Issue 4. P. 650–667. <https://doi.org/10.1093/ije/dyh013>