

Про соціальну модель плагіату

Д-р Майк Редді та Вікторія Джоунз

Університет Південного Уельса

«Майбутнє – це не, те надається або отримується, а те, що створюється» (Freire, 1993)

Анотація

За десять років після проведення першої Міжнародної конференції з проблем плагіату мало що змінилося у ставленні до плагіату як виключно академічного правопорушення. Проте значення питання про плагіат зі студентської точки зору, а не лише академічної ієрархії, ще ніколи не було таким вагомим. У цій статті проаналізовані попередні практичні розвідки, що зумовило потребу подолати владний дисбаланс у післядипломній та вищій освіті, а також з урахуванням виняткової ролі Інтернету. Запропонована соціальна модель плагіату, яка будується на практичному визначенні плагіату – через виявлені 4 компоненти – та визначає причину плагіату як наслідок теперешніх владних стосунків та освітнього клімату в закладах вищої освіти. Це спонукає нас до одночасного розгляду соціальних і культурних факторів, які впливають на виникнення, виявлення та спробу контролювати плагіат. Нарешті, наголошується потреба визнати наявність факторів, які підтримують статус кво в освіті, та вживати прямих заходів проти «інституційного плагіату», який таким чином виникає.

Це – злочин, чи не так?

Теза про те, що плагіат є «академічним правопорушенням», стала майже загальновизнаною (Mallon 2001 р.). Хоча, якщо він є злочином, важко зрозуміти, хто є жертвою, або що насправді у неї, жертви, відбирають. «Жодна концепція не є справді унікальною, і всі ідеї створюються у контексті певного суспільства та культури, якими вони обумовлені. Тому не може існувати справжнього володіння або викрадання артефактів, оскільки вони є невід'ємною частиною навколишнього середовища, у якому відбувається процес навчання» (Reddy & Jones, 2004).

Одним з аргументів є те, що плагіат, або просто акт копіювання, – це академічне «самоскалічення», оскільки усуває можливості навчання для «плагіатора», навіть якщо таку поведінку можна виправдати фінансовими або особистими обставинами. Іссерман (2003) стверджує, що ми всі потрапляємо тут у зону невизначеності й, таким чином, не можемо судити, уникнувши звинувачення у власній мстивості. Зокрема, Гант (Hunt, 2002) стурбований прірвою між студентами та викладачами у тому, що стосується цитування, оскільки *«як правило, науковці прагнуть досягнути якогось конкретного, позитивного результату, а студенти прагнуть уникнути чогось негативного»*. Іссерман припускає, що деякі акти плагіату можна розглядати як найменш погане рішення, коли накладаються особисті та фінансові обмеження, і що плагіатори є так само жертвами, як і самі порушники. Отже, у світі, де ідеї нескінченно відтворюються, чи є справді злочином привласнення чужих ідей без належного обґрунтування?

Можливо, це справедливо для західних культур, таких як США та ЄС, де вільний ринок зумовлює значимість власності на ідеї. Фуко (1969) означив такий підхід, коли автори створюють не просто публікації, але самі ідеї, як «трансдискурсивний» підхід (с.114), але, можливо, це меншою мірою стосується інших культур, де поняття інтелектуальної власності не є таким жорстким. Це може розглядатися як загальноживане пояснення плагіату з точки зору студентів, які є виходцями з інших, незахідних країн. МакКейб (McCabe, 1997) припускає, що у такому стереотипі є зернятко правди, проте його робота не ставить під сумнів приховане переконання, що плагіат завжди є обманом, а не просто прикладом культурних норм; різниця міститься у тому, де проводити межу між «неприйнятним». Отже, якщо не зовсім точно говорити про незаконність плагіату, то чи є він аморальним?

Джозефсон (Josephson, 2000) висловлює занепокоєння тим, що «моральна безграмотність» є серйозною загрозою для суспільства, що підтверджується збільшенням кількості випадків академічної неналежної поведінки. Проте Гоффман (Goffman, 1961) у своїй праці про інтелектуальні інституції вбачає ролі служника (викладача) та тих, кому служать (студента), такими, що сприяють єдності та злагодженості. Щоправда, далі він пропонує поняття «мантії компетентностей», що може

пояснити, чому студенти стають (неодноразовими) порушниками – аби досягти оцінок, які вони повинні мати, на їхню думку (Goffman, 1963) «Уявлення про студента як радше жертви освіти, а не переможця, має певну традицію побутування: це не тому, що той, хто є плагіатором, того відчужують, а тому що той, кого відчужують, стає плагіатором» (Reddy & Jones, 2004).

Якщо сприйняття плагіату визначати як культурний феномен, то можна стверджувати, що це є злочином «з боку суспільства», радше ніж злочином «проти суспільства». Проте студенти лише тоді помічають утиск, коли його негативні наслідки стають очевидними, що призводить до протистояння та фаталістичного прийняття ситуації вже як неоднозначної, після чого і виникають акти спротиву, такі як плагіат. Так відбувається тому, що належна реакція – яка передбачала б протистояння суперечностям у викладацькій практиці – потребує рефлексії/досвіду, аби призвести до легітимної відповіді. Надалі пропонується «практичне» визначення плагіату через спробу (шляхом виокремлення) детально розглянути кожну його важливу складову, що зрештою дозволяє надалі говорити про плагіат як соціальне утворення.

Плагіат: Чотири «К»

Для того щоб краще зрозуміти певний феномен, прийнято спершу дати дефініцію термінам. У цій роботі пропонується утилітарне визначення плагіату. Можливо, воно не зовсім добре сполучається з традиційними або формальними тлумаченнями цього терміну. *Плагіат означає: Свідоме копіювання змісту задля проходження певного оцінювання (отримання користі).* Поняття «змісту» може так само стосуватися «колег», і таким чином містити ознаки зговору. За таким визначенням, якщо хоч один елемент відсутній, то весь вчинок може бути просто чимось не бажаним, але це ще не буде плагіатом, на думку авторів статті. Про ненавмисні або несвідомі вчинки мова також йтиме нижче.

Перший компонент: «Свідоме»

Хоча багато установ вже не вважають навмисний характер вчинку як обов'язкову ознаку плагіату, з досвіду авторів статті, комісії, які розглядають порушення академічної поведінки, часто вимагають доказів «наналежної поведінки» або свідомих намірів; простий спосіб захисту через твердження на кшталт «Я не знав(ла) / не розумів(ла)» виявляється досить ефективним прийомом, принаймні у випадку першого порушення. Небагато університетів мають можливість зібрати неспростовні докази або провести перевірку безпосередньо місці, яка була б заснована радше на «балансі ймовірностей», аніж на суперечливішій тезі «поза будь-яким розумним сумнівом». Це призводить до браку доказів про наміри, хоча ненавмисний плагіат все ще вважається належною практикою, навіть якщо його можуть і не розглядати як академічне правопорушення. За іронією долі, комітети з порушень етики, будучи жорсткими по відношенню до викладачів, коли виявлено ненавмисний плагіат, не допомагають у такий спосіб студентам, оскільки останні ще з більшою вірогідністю будуть усвідомлювати власну потребу «академічного виживання». Це створює шкідливий прецедент як для студентів, так і для викладачів, навіть у випадках дійсного незнання. Переважна практика звинувачення викладачів і дослідників у тому, що вони «не виконують своєї роботи», зберігає свій статус-кво: дозвіл студентам на дрібний і незаконний напів-протест (копіювання, яке сходить з рук); прищеплення потреби виживати будь-якою ціною (стверджуй про своє незнання, і ти будеш виправданий за рахунок викладача); або висновок самих викладачів, що варто уникати розголосу про такі ситуації («Немає сенсу повідомляти про це ...»).

Другий компонент – «Копіювання»

Копіювання цікаве своїм умовчанням, оскільки може бути багато способів, якими студенти можуть використовувати матеріал – чи то з книжок, журналів чи Інтернету: їх можуть надихати концепції та структура статті; вони можуть ставити на меті поінформувати про кращі практики; або наслідування стилю інших вчених, аби писати тексти, як будуть опубліковані. Закономірним очікуванням від студентів бакалаврських програм є відтворення ними праць іншого автора. Але тут ми знову стикаємося із дилемою визначення, що є копіюванням, а що просто актом натхнення. Копіювання не обмежується відбитком тексту зі стенографічною точністю, оскільки дописування частин, перефразування та «імітація» (загальнопоширено у художніх або музичних творах) різною мірою розглядається як різні рівні «віднаходження матеріалу». Досвід проведення семінарів на тематику ознайомлення з плагіатом підкреслює необхідність враховувати також вплив предметної спеціалізації на необхідність посилення у власному тексті та виявлення власної оригінальності. Так, один викладач інженерної спеціалізації колись запитав: «Навіщо студентам інженерних спеціальностей знати, як оформлювати посилання на джерела?», тоді як колега з правознавства зазначив: «Найменше, чого потребує юрист, це чогось оригінального. Ми працюємо з прецедентами». Зрозуміло, що у кожній

дисципліні потрібно належним чином провести лінію між плагіатом і неплагіатом, але представники усіх галузей поділяють думку, що у якийсь момент зазначення авторства стає необхідним.

Третій компонент – «Зміст»

Ця ознака стосується прихованого наміру запозичити саме певний матеріал із певних джерел, але слід пам'ятати, що особа, яка є автором оригінального матеріалу, зазвичай мусить пройти крізь процедуру розгляду академічного правопорушення, якщо тільки той, хто запозичив, сам не зізнається.

3. За яких умов цей компонент може не враховуватися серед інших компонентів? Найперше, це у випадку само-плагіату, але нерідко університетські правила ігнорують само-плагіат або приділяють йому лише формальне значення.

Можливо, з появою програмних засобів для електронного виявлення плагіату можливість копіювання попередніх робіт ставатиме все більш проблематичною в майбутньому. На даний час, проблема цього, третього компоненту передусім пов'язана з питанням авторських прав, і видавці розглядають це зовсім в інший спосіб. Разом із тим, освітній досвід студента до початку навчання в університеті завжди передбачав певне копіювання: це природний спосіб вчитися від моменту нашого народження. Ми копіюємо обличчя нашої матері, коли вона посміхається. Ми ретельно копіюємо літеру «б» і намагаємося не написати помилково «д». Ми копіюємо записане вчителем на дошці. Мабуть, усе, що ми вивчаємо, передбачає певний процес копіювання. <...> Тільки коли постає питання підсумкового оцінювання, «володіння» ідеями стає значимим. Самих викладачів оцінюють на основі їхнього рівня здатності продукувати ідеї, і тому власність на ідеї ретельно охороняється. І тут постає корінь усілякого зла – плагіат. Коли ми зважуємо на той вплив, який Інтернет мав на освіту, традиційним уявленням є те, що він, Інтернет, просто підсилив певні тенденції. «Особливо для студентів Інтернет може підірвати саме потребу а акті творення. Адже там вже все є, [...] або так принаймні видається; всі знання з певної теми та всі різні точки зору вміщуються у пристрій, який можна носити із собою як книгу. І що там ще можна – і навіщо копати криницю, якщо можна просто повернути кран?» (Merton, 2001, с.246)

Останній компонент – «Посилання»

Це є остаточною ознакою, але критично важливою для нашого визначення справжнього плагіату. Зважаючи на загальне бачення Інтернету як певної форми «глобального фотокопіювального апарату» (Reddy 2000), питання про позначення приналеженості матеріалу, який так легко знайти сьогодні, з очевидністю ставатиме чимдалі нагальнішим у майбутньому. Водночас, це потребує від нас розширити уявлення про те, що означає теза «зادля проходження оцінювання»; потенціальний матеріальний прибуток визначає потребу врахування економічного змісту «проходження оцінювання», що не є типовим предметом обговорення навколо плагіату. Там де професійні політики, автори і журналісти, а також старші дослідники все частіше оцінюються на підставі їхніх теперішніх і майбутніх робіт, копіювання без авторства, що раніше визначалося як «науковий злочин», стає дедалі поширенішим у засобах масової інформації. Такі історії достатньо впливові й можуть зумовити незручне становище або й втрату обличчя, якщо не посади. З іншого боку, внаслідок все більш масштабного виявлення плагіату «істеблїшмент» рішуче «замикає ряди», але при цьому публічно засуджуючи/переслідуючи порушників нижчого рівня. Це є випадком подвійних стандартів, коли лише певні порушення регулярно висвітлюються у ЗМІ.

Соціальна модель плагіату

Стара приказка про те, що знання дорівнює владі, повинна, якщо вона справедлива, означати, що досвід навчання в університеті є процесом, який наділяє можливостями та змінює індивіда. Основною темою цієї розвідки є розгляд ідеї «тиску» у вищій освіті; ця проблема є визнаною (Martin 1986), але мало дослідженою за останні десятиріччя. Це веде до наступних питань про контроль з боку влади і несправедливу практику оцінювання, що дозволяє далі означати плагіат як акт неконтрольованого, а у деяких випадках, несвідомого бунту. Однак, корисно знати, куди ми намагаємося потрапити, перед тим як розглядати, яким чином ми маємо туди дістатися.

Отже, було би доречно розглянути, звідки походить сам вираз «соціальна модель». Так, соціальна модель неповносправності (Social Model of Disability) – альтернативна інтерпретація способу, яким суспільство бачить та поводить з особами з інвалідністю. Глибокий опис соціальної моделі неповносправності виходить за рамки цієї роботи. Читач може звернутися до дослідження, яке провели Шейспір та Еріксон (Shakespeare & Erickson, 2000). Дослідники означили цю модель як дихотомію між медичною моделлю, згідно з якою певне психічне або фізичне порушення – це саме

те, що і наділяє когось інвалідністю, та соціальною моделлю, яка наголошує, що суспільство дискримінує осіб із психофізичними порушеннями, перетворюючи їх на осіб з інвалідністю. Ми пропонує вважати, що теперішня інституційна реакція на плагіат як «академічне порушення» подібна до «медичної моделі» освіти у тому, що плагіат розглядається як якась «вада» лише у студентів, аніж як така, що створюється через (обмежені) можливості та нерівноправності, яких студенти зазнають. Проблема у ставленні до такої соціальної моделі плагіату пов'язана не так з окремими викладачами, як із системою освіти та суспільства взагалі, яке потребує і навіть зумовлює таку модель.

Про правильну постановку питання

Люк (Luke, 1975) описує основну, врешті-решт, силу освіти як здатність «ставити запитання». Наразі очевидно, що працедавці та викладачі контролюють владу вирішувати, що включатиметься у навчальну програму, та яким чином і коли той зміст оцінюватиметься. Хоча «Педагогіка придушених» Фрейра (Freire “Pedagogy of the Oppressed”) була розгромлена критиками – особливо Беллуксом (Bellhooks (1996), який, щоправда, пізніше стає одним із найпалкіших прихильників Фрейра – у ранніх працях цього дослідника стільки ентузіазму, який політичним опонентам так і не вдалося придушити...⁵ Фрейр (1993) стверджував, що студентів прийнято розглядати як «порожні посудини, які потрібно наповнити знаннями», що він означає як «банківську модель» освіти. Замість підпорядкованої ролі для студентів Фрейр обстоював ідею «conscientizacao», як здатність «вчитися сприймати соціально-політичні та економічні суперечності та вживати дій супроти репресивних елементів дійсності» (Freire 1993, p19).

Студенти чи споживачі?

Одна з особливостей, які Фрейр міг і не передбачити, пов'язана з економічними обмеженнями, які зараз впливають на вищу освіту, де багато освітніх ступенів професійно та економічно зорієнтовані, а студент розглядається як «клієнт, що платить», очікуючи якийсь папірець для підтвердження навичок, що ніколи й не доведеться демонструвати. За Фрейром, проблема в тому, що будь-яка освітня система (включно зі студентами та викладачами) працюватиме над збереженням статусу кво, якщо тільки її не спланували одразу таким чином, аби цього уникнути. «Пригноблені бояться отримати свободу; гнобителі бояться втратити «свободу» пригноблювати» (Freire, 1993, с.28). Фрейр стверджує, що свободу не можна просто так комусь надати, оскільки інша особа повинна постійно за неї боротися. Це означає наявність ризику для тих, хто при владі та інших, що боїться відплати, і інтерпретація Фрейром існуючої освітньої практики як «банківської» моделі наголошує на прагненні утримувати поточну реальність від аналізу або трансформації. «Гнобителі використовують свій «гуманітаризм» для збереження вигідної ситуації. Тому вони майже інстинктивно реагують проти будь-якого експерименту в освіті, який стимулює критичне мислення серед викладачів...» (с.54). У такому випадку можна стверджувати, що такі ситуації мають лелітися навіть (і особливо), якщо це передбачає критику конкретного викладача, який спровокував таку реакцію. Таким чином, освіту необхідно вибудовувати *«разом із, а не для»* (с.30) студентів. Автори цієї роботи стверджують, що студентам також необхідно взяти на озброєння той факт, що вони є «активними учасниками» у навчальному процесі, а не просто покупцями під час якоїсь угоди.⁶

Плагіатор як терорист у сфері знань чи борець за свободу?

Через такий зсув у мисленні плагіат дійсно можна почати розглядати як «дезінформовану революцію», оскільки студент відчуває певне пригноблення/несправедливість: викладачеві байдуже; оцінювання не є відповідним; крайній термін здачі роботи занадто близько; робоче навантаження занадто велике; або ж відчувати тиск особистого і фінансового характеру. Очевидно, студентів тоді не можна звинувачувати за таку відповідь, якщо вона є їхньою спробою (у межах чинної системи) уникнути подальшого тиску або надає шанс самим гнобителям усвідомити те, що вони чинять тиск. Але ми стверджуємо, що легітимна відповідь вимагає дії та осмислення(рефлексії).

Тільки тоді, коли студенти відчувають вразливість викладача, вони можуть почати протидіяти фаталістичному, пасивному прийняттю. Активність поодинці легко відкидається освітньою системою, а якщо викладач намагається підняти рівень обізнаності або запровадити запобіжні заходи, що накладаються на студента, це ще далі дегуманізує; наприклад, програмне забезпечення, яке запобігає використанню студентами будь-якого тексту в своїх письмових роботах без зазначення посилань, що видає пізніше аудиторський перелік «доказів», є класичним актом пригноблення та позбавлення прав. Студенти та співробітники можуть бути дієвим чином ізольовані і, таким чином, виключені як агенти змін, якщо їх розглядати як «особливі випадки» або «індивідуальні достоїнства /

обставини», що коварним і прихованим чином ніби передбачає, що всі інші є такою собі гомогенною групою із правильною поведінкою.

Коли студенти не мають вільного «коридору» для відповідальних дій або відчувають, що такі дії будуть проігноровані / зірвані, цілком імовірно, що вони відчувають ще більший стрес через відчуття свого безсилля. Альтернативні пошуки ототожнення з тими, хто вважається вільним для дій, часто просто зміщує порушення рівноваги; проте ця вторинна відповідність ще є сприйнятною, оскільки вона дає ілюзію співучасті. Одним із прикладів такої ілюзорної співучасті може бути символічне представництво від студентів в особі інституційно схвалених лідерів із невеликим, насправді, впливом.

Хто обвинувачений, а хто жертва?

Ті, хто висувають звинувачення в плагіаті, у той момент можуть і не прагнути безпосередньо тиснути на когось, а радше бажають показати, що вони вірять у необхідність посилення та свої очікування щодо поведінки студентів. Студенти, які потрапляють під розгляд комітетів з етики, рідко, якщо взагалі коли-небудь, виступають прикладами для інших студентів, але скоріше їх використовують як додатковий вплив на інших викладачів, якщо єдиний захист таких студентів постає у тому, аби, перш за все, піддати сумніву професіоналізм викладача («Ніхто ніколи нічого не казав...» тощо).

В обох випадках, саме окремі фізичні особи (як викладач, так і студент) потрапляють під мікроскоп, а не вся система. Після такого досвіду в однієї або обох сторін може залишитися відчуття, що їх було «покарано занадто жорстко», і обидві сторони можуть перестати брати участь у процесі боротьби з плагіатом. Це не приносить користі нікому, а ще менше користі дає студентам, оскільки веде до певного різновиду освітньої корупції, яка заважає майбутньому навчання. Абсолютно необхідні викладачі, які відходять від такої практики, але, за словами Фрейра (1993, с. 44): «Справжнього гуманіста можна визначити більше через його довіру до людей, внесок до їхньої боротьби, ніж тисячею дій без такої довіри» (с. 42) «У своєму відчуженні пригноблені хочуть будь-якою ціною нагадувати гнобителів, імітувати їм та слідувати за ними. Це явище особливо характерне для середнього класу...»

Говорячи про проблеми підбору належних фахівців для університетського викладання, у своїй роботі «Жіночі студії» Ганна (Hannah, 1986) зазначає: «Складність у тому, що багато хто з тих, котрі мають кваліфікацію, прийнятну для керівництва, можуть бути занадто добре налаштовані на ортодоксальне мислення, аби відповідати вимогам трансдисциплінарного мислення та інноваційного навчання <...> тоді як ті, хто є достатньо радикально налаштованими, навряд чи мають такий рівень кваліфікації, щоб викладати на університетському рівні».

Парадокс компетентності

Якщо хтось відчуває відсутність контролю або компетенції, у такій ситуації може розвинути відчуття певної неповноцінності. Стосовно студентів це може означати стан, коли вони не в змозі «нічого» зробити, поки не знатимуть «все», що, у свою чергу, може призвести до браку академічної зрілості. Цілком можливо, що таке самообмеження і невпевненість у собі може бути причиною стресового стану, який студенти відчувають, коли їх просять здати свої оригінальні роботи. На нашу думку, саме «попередні знання та досвід студентів недооцінюється й ігнорується обома сторонами; винятком є дорослі студенти або ті, хто продовжують свій професійний розвиток, які мають свої власні «спільноти для практики». Однак ці групи можуть так само відчувати себе нижчими за молодших студентів, які можуть виглядати компетентнішими у загальному навчальному процесі; один із показових прикладів – потреба в ІТ-навичках у більшості навчальних програм. Щоб екстраполювати цю потребу в «новій ІТ-грамотності», варто розглянути, чи посилення на джерела і цитування є елементами якоїсь «нові» грамотності, що вимагає здатності продемонструвати не тільки зібраний матеріал, а і його джерела.

Мета полягає в тому, щоб заохотити дослідження навчальних закладів та суспільства, в якому воно перебуває. Чому це необхідно? Коли вчені обговорюють ймовірність соціальних наслідків для міжнародних студентів, наприклад, з точки зору культурних відмінностей – наприклад, шанування сказаного старшими і досвідченішими, або коли «краще за все вже сказано в оригіналі, тож як я можу ще його покращити» тощо – представники академічної спільноти часто не усвідомлюють, що їх власна культура теж постає як щось звичне для них, і часто ігнорується, оскільки для них вона прозора. Однак важливо визначити культуру західного університету у певному контексті, а не розглядати її як щось само собою зрозуміле, як «правильну поведінку» за умовчанням. Брак

критичного розгляду природи будь-чого, включно з університетськими відносинами, має негативний побічний ефект у вигляді збереження наявних дисбалансів владного дискурсу: «Коли ми бачимо обмеження, що стримують наш вибір, ми усвідомлюємо присутність владних відносин. Коли ми бачимо лише варіанти вибору, у яких ми живемо і які відтворюємо... Потенціал ідеологічного аналізу полягає в тому, що він зміщує центр припущень, які визначають наші запитання» (Lannamann, 1991, с.198).

Спільний процес, а не конкуренція

Оцінюючи вищу освіту, цілком імовірно, що основна увага приділяється індивідуальній роботі, без заохочення до співпраці, комунікації та визнання соціального впливу від навчання, який може бути більш актуальним для життя після навчання. Це може спонукати до порівняння між студентами на противагу відчуттю спільноти та призвести до переконання, що вони більше конкурують між собою за оцінки, аніж сприяють розвитку культури навчання. Там, де студенти із більшим попереднім досвідом могли б принести користь усій групі через свою підтримку спільного навчання, насправді відбувається протилежне: студенти або мають легший шлях, тому що вже знають певний матеріал, або інші студенти відчувають, що вони відстають, тому що не такі продвинуті. Знову ж таки, оцінка переважно кінцевого результату, а не процесу навчання, відіграє свою роль у відчуженні між обома сторонами: досвідчений студент може відчувати себе відірваним значно попереду, а новачки можуть відчувати, що попри свої намагання їм ніколи не наздогнати. Така ситуація потребує перегляду базових варіантів вибору способів оцінювання та співпраці викладача і студентів у розробці систем оцінювання.

«О, ні... цей Інтернет!»

Ностальгічний погляд на академію, з її походженням на Заході як відгалуження богословських коледжів, розтанув разом із настановою на розширення, якої вимагає уряд, аби пропускати все більше і більше студентів крізь її освячені традицією стіни. Фінансові обмеження також змінили демографію студентства, хоча вона й не однакова між різними класовими кордонами. Такий тиск на академію відбувається на двох рівнях: з одного боку, вимога більшої продуктивності з боку промислового виробника шляхом «додавання вартості» студентам, які мають менше навчальної підготовки; а з іншого, споживчий акцент на студенті як на клієнті з усіма властивими йому правами, якістю обслуговування тощо. Проте, існує, очевидно, ще більш руйнівна сила, яка пронеслася через усі академічні середовища протягом останніх 30 років. Ця сила, яку не спинити, – Інтернет.

Повний опис того впливу, який технологічні засоби комунікації привнесли в освіту на всіх рівнях, виходить за межі цієї роботи. Проте, можна погодитись, що Інтернет є винятково «проривною технологією», дуже швидко забезпечуючи студентів і співробітників великим обсягом інформації. Старі форми оцінювання чимдалі стають застарілими. Викорінення плагіату із системи оцінювання вимагає, аби ми повністю усвідомили таке «вторгнення». Це проблематично для викладачів, які звикли до використання припорошених пилюгою анотацій, тижнями чекаючи на міжбібліотечні абонементи, і які не можуть зрозуміти, що ми зараз існуємо в умовах економіки знань, де доступ до інформації практично миттєвий без потреби докладати ті зусилля, які раніше були необхідні для отримання даних.

Уточнення соціальної моделі

Вище ми відчували потребу розглядати академічну практику не як типовий «спосіб поведінки, тому що завжди так чинили», а як культурний артефакт, який має стільки ж довільного у своїй природі, як і водіння автомобіля по правому боці дороги. Вище ми намагалися дати прозоріше визначення плагіату (чотири компоненти), яке можна використовувати як основу для розгляду плагіату у якості політичного акту. У такому світлі була запропонована соціальна модель плагіату, згідно з якою «злочинність» плагіату є тим, що довільно накладається (можливо, виправдано, але все одно довільно) на акт копіювання. Замість того, щоб лише казати «Не робить цього, бо інакше вам буде...!», нам, очевидно, варто залучати студентів не як клієнтів, а як рівних (хоча б у певних вимірах) учасників для спільного пошуку тих варіантів «бо інакше вам буде!» під час навчального процесу. Однак питання у тому, як залучити студентів до всіх складових освіти. Перший крок – визнати наявність боротьби між нав'язливим контролем та фаталізмом викладачів і студентів, які приймають і адаптуються до положення статус-кво.

Академічна культура, здається, розглядає освітній диплом як «академічне учнівство». Це може не відповідати дійсності для більшості студентів, які можуть розглядати університет як інструмент

подальшого працевлаштування. Проте професійна спрямованість може бути такою ж обмежувальною, як і інші освітні обмеження, оскільки у такому разі метою вищої освіти є лише підготовка студентів до майбутніх робочих місць. Хоча більшість вчених погодилися би, що нам немає потреби задаватися питанням про те, як виправдати необхідність навичок робити посилання у навчальному плані, а також чому це необхідно оцінювати серед тих результатів навчання, які студенти матимуть на виході. Просто нам необхідно гарантувати, що процес цитувань і посилань у навчальному тексті буде практично орієнтованим, зрозумілим і доступним для опанування студентами, і найголовніше – буде пов'язаним із майбутньою кар'єрою випускників. Навіщо ж все-таки інженерам ТРЕБА знати, як писати есе?

Висновки

У роботі запропонована соціальна модель плагіату разом із політичним підтекстом визначення плагіату. Хоча це може виглядати спірним питанням, але все ще потрібно визначити роль суспільства у феномені плагіату та зв'язки між ролями правопорушника, слідчого та судді. Встановлено кореляцію між суб'єктивною нездатністю студентів та, що є точнішим, неможливістю здійснити довільний освітній акт. Це недвозначно наділяє педагогів соціальною відповідальністю. Проте подолання таких освітніх прогалин є завданням не тільки для викладачів, але насправді лише самі студенти мають прийняти таке зобов'язання. Сучасна академічна спільнота практиків, за своєю природою, є репресивною та самостверджувальною; ті, хто виживають у навчальному процесі, або приймають статус-кво, або відкидаються ним. У цій статті ми намагалися обґрунтувати потребу всіх учасників навчального процесу подолати олігархію викладачів, яка протистоїть і перешкоджає розвиткові освіти, шляхом сумнівів у потребах змін із середини. Тільки за участі та підтримки студентів, а також викладачів, залучених до активного діалогу зі студентами, ці зміни можуть бути життєздатними. Через запропоновану соціальну модель плагіату ми намагалися представити «академічні правопорушення – їх визначення, виявлення та випадки – як наслідки владних відносин та освітнього клімату в подальшій і вищій освіті сьогодні» (Reddy & Jones, 2004). Необхідно подолати вроджену владну структуру сучасної освіти для дорослих, для того щоб усунути соціальні та культурні причини «інституційного плагіату». Таким чином, необхідна спільна участь у розробці навчальних програм, способів оцінювання та проблемно-орієнтованого навчання, коли лектори і студенти приймають те, що Фрейр (1993) визначив як «ролі викладача-студента та студента-викладача». Тільки тоді можна побачити плагіат у своєму історичному обрамленні як непродуктивний і помилковий протест проти системи освіти. Університети та викладачі не мають достатньо повноважень, аби зробити систему освіти ліберальною. Це має виходити від студентів та тих, хто проявляє солідарність із ними, через визнання практичної необхідності освіти та своєї боротьби за неї. Пригноблення не подолати, якщо перетворитися на гнобителів, але для цього потрібно звільнити як гнобителів, так і пригноблених. Не через подолання, а становлення.

Література

- Bell hooks (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge
- Bruner J.S. (1966), *A Study of Thinking*, Wiley
- Foucault, M. (1969). *What is an author?*, translated by Bouchard D. F. & Simon, S. (1977), in Bouchard, D. F. (Ed.), *Language, Counter-Memory, Practice*, Cornell University Press
- Freire, P. (1993), *Pedagogy of the Oppressed*, 20th anniversary edition, Penguin Books
- Goffman, E. (1961), *Asylums – Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*, Penguin Books
- Goffman E. (1963), *Stigma*, Penguin Books
- Hannah, C. (1986), *Who listens when women speak? The struggle for feminist critique in universities*, In Martin, B., Baker, C.M.A., Manwell, C. & Cedric Pugh (editors), *Intellectual Suppression: Australian Case Histories, Analysis and Responses* (Sydney: Angus & Robertson, 1986), pp. 200-212. Accessed 4/4/14, Also available from <http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/86is/Hannah.html>
- Hunt, R. (2002), *Four Reasons to be Happy about Internet Plagiarism*, Teaching Perspectives (St. Thomas University), Accessed 4/4/14, from <http://www.stu.ca/~hunt/4reasons.htm>
- Isserman, M. (2003), *Plagiarism: A Lie of the Mind*, Chronicle of Higher Education, Section: The Chronicle Review, Volume 49, Issue 34, May 2nd 2003, cited in Howard, R.M. (2004), *The Search for a Cure: Understanding the Plagiarism Epidemic*, Accessed 4/4/14, from <http://www.mhhe.com/socscience/english/tc/howard/HowardModule03.htm>
- Josephson, M. (2000), *The Ethics of American Youth Preliminary Results: Press Release*, Accessed 28/4/04, <http://www.josephsoninstitute.org/Survey2000/survey2000-pressrelease.htm>

Revised version accessed 4/4/14, <http://charactercounts.org/programs/reportcard/2000/index.html>

Lannaman, J. W. (1991). *Interpersonal communication research as ideological practice*, *Communication Theory*, 1, 179-203

Lukes, S.S. (1975), *Power: A Radical View*, Palgrave Macmillan

Martin, B. (1986) *Academic exploitation*, in Martin et al (1986), Accessed 4/4/14,

<http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/pubs/86is/exploitation.html>

Mallon, T. (1989), *Stolen Words: Forays into the origins and ravages of plagiarism*, Harcourt, cited in Sutherland-Smith (2003)

McCabe, D.L. (1997), *Research on Academic Integrity: Some Research Highlights*, Accessed

28/4/04 but now unavailable, <http://www.northwestern.edu/uacc/cai/research/highlights.html>

Summary accessed 4/4/14, <http://www.drkenhunt.com/pubs/12.htm>

Merton R. K. (1993), *On the Shoulders of Giants: A Shandian Postscript*, University of Chicago Press

Reddy M (2000), *The Cyber-dog wrote my homework!*, Invited Speaker for LTSN QUILT Seminar "Plagiarism: Prevention is better than Cure", Glamorgan Building, Cardiff University, Cardiff, 15th September 2000.

Reddy, M & Jones, V (2004), *A Socio-cultural approach to Plagiarism: A Practical Exercise*, PLAGIARISM: PREVENTION, PRACTICE AND POLICIES 2004, A conference for FE and HE organised by the JISC Plagiarism Advisory Service on 28th June 2004 - 30th June 2004 at St James' Park, Newcastle upon Tyne

Shakespeare, T.W. & Erickson, M. (2000), *Different strokes: beyond biological essentialism and social constructionism*, in S.Rose & H.Rose (Eds.) *Coming to life*, Little, Brown

Sutherland-Smith, W. (2003), *Hiding in the shadows: risks and dilemmas of plagiarism in student academic writing*, Joint AARE-NZARE Conference 2003, pp. 1-18, Australian Association for

Research in Education: Educational research: the risks and dilemmas, 26 November- 3 December 2003, Auckland, New Zealand, Accessed 4/4/14,

<http://www.aare.edu.au/data/publications/2003/sut03046.pdf>

Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press