

**САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
УНИВЕРСИТЕТА:
*путь реально-должного***

Коллективная монография

**Под редакцией
В.И. Бакштановского,
Н.Н. Карнаухова**

**Тюмень
2008**

ББК 18.75

УДК 17: 378.4.013

Самоопределение университета: путь *реально-должного*. Коллективная монография / Под ред. В.И.Бакштановского, Н.Н.Карнаухова. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2008. – 699 с.

ISBN 978-5-9961-0046-0

Монография исследует проблему императивно-ценностного – выходящего за пределы функциональных обязательств – самоопределения университета в диапазоне от метафизической идеи до «анализа случая». В четырех частях книги последовательно представлены: смысло-ценностные основания рефлексивной биографии университета; характеристика пути университета от «смены имени» к *институциональному* проектированию этических ориентиров; анализ дискурса проектирования *индивидуальных* биографий университетских интеллектуалов в контексте биографии научно-образовательной корпорации; программирование *этических образов* базовых профессий самой научно-образовательной деятельности и профилирующих специальностей университета.

Книга адресована специалистам в сфере философии, социологии и этики научно-образовательной деятельности, стратегического менеджмента, университетским преподавателям, научным работникам и администраторам.

Редколлегия: В.И.Бакштановский (отв.ред.), М.В.Богданова, Н.Н.Карнаухов (отв.ред.), Ю.В.Казаков, И.М. Ковенский, Ю.В. Согомонов

Рецензенты: Сектор этики Института философии РАН; д.ф.н. Л.А.Громова

Редактор выпуска И.А. Иванова. Оригинал-макет И.В. Бакштановской. В подготовке выпуска участвовали: М.В. Богданова, Г.В. Жуганов, И.А. Михайлова, А.П. Тюменцева

© Научно-исследовательский институт прикладной этики (НИИ ПЭ), 2008.

Издательство «Нефтегазовый университет» Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тюменский государственный нефтегазовый университет». 625000, г.Тюмень, ул. Володарского, 38.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Миссия-Кредо ТюмГНГУ	8
Введение. Самоопределение университета как «никогда не завершающийся проект»: от метафизической идеи к case study	11
Часть первая. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА: ценностные основания рефлексивной биографии	
Глава 1. Самоопределение как императив	
1.1. Университет в ситуации перманентного самоопределения	35
1.1.1. Современный университет в ситуации кризиса идентичности	37
1.1.2. Ответственность университета: «фрагментариум»	51
1.2. Самоопределение: рационализация идеи-метафоры	68
1.3. Ценностные основания самоопределения	81
Глава 2. Дилемма самоопределения	
2.1. «Высокая профессия» или «образовательные услуги»?	92
2.1.1. Концептуальные тезисы	92
2.1.2. Экспертиза концептуальных тезисов	94
2.1.3. <i>Высокая</i> профессия: «готовность быть орудием однажды выбранного дела»	100
2.1.4. О необходимости понимания природы менеджеристского и гуманитарного подходов в решении ключевой дилеммы университета и возможности их коэволюции	107
2.1.5. Фрагментариум	115
2.1.5.1. «Профессия не может быть <i>высокой</i> или <i>низкой</i> . Она либо есть, либо ее нет. Все остальное от лукавого»	115
2.1.5.2. «Дискуссия о самоопределении университета – дискуссия о самоопределении общества»	128

2.2. Университет как научно-образовательная корпорация	142
2.2.1. Проблемная ситуация	142
2.2.2. Концептуальные тезисы о дуализме корпоративной самоидентификации университета	144
2.2.3. Фрагментарий	149
2.2.3.1. Становится ли нефтегазовый университет образовательной корпорацией?	149
2.2.3.2. Профессия и Университет как корпорации	158
2.2.3.3. «Университет остается единственным местом для тех, кто считает необходимой «высокую» профессию»	173
2.2.4. Университетский приоритет корпоративных ценностей «высокой профессии» над корпоративными ценностями «хозяйствующего субъекта»	183
Глава 3. Регулятивы самоопределения	204
3.1. Структура ценностного мира научно-образовательной деятельности университета	205
3.1.1. «Этика образования»: традиционная «повестка дня» и «новое освоение»	205
3.1.2. «Моральное измерение» профессионализма	215
3.1.3. Мировоззренческий и нормативный ярусы этики научно-образовательной деятельности	231
3.2. Институционализация «духа университета» в этических документах	252
3.2.1. Этические документы университетов: анализ российского и зарубежного опыта	253
3.2.1.1. Обзор текстов университетских миссий	254
3.2.1.2. Обзор текстов университетских кодексов	259
3.2.2. Предварительные выводы	289

Часть вторая. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА:
от «перемены имени» к проектированию
этических ориентиров

Глава 4. Опыт самопознания университета	
в ситуации «смены имени»	295
4.1. Дискурс об университете в ситуации «смены имени»: внутренняя экспертиза	296
4.2. «Чем инициация отличается от переписывания вывески»: внешняя экспертиза (Фрагментариум)	307
4.3. «Примерка» университета к ценностным ориентирам гражданского общества	313
4.4. «Нужна ли университету рефлексия образа человека гражданского общества?» (Фрагментариум)	321
Глава 5. «Десять лет спустя»: состоялся ли университет?	
5.1. «Чтобы соответствовать имени...»	341
5.2. Критерии <i>оправдания имени</i>	343
5.3. «Десять лет спустя...»: анализ случая	346
5.3.1. Общий замысел	346
5.3.2. «Состоялся ли университет?»	348
5.3.3. «Образовательная деятельность» и/или «образовательные услуги»?	358
5.3.3.1. «Образовательная деятельность» = «образовательные услуги»	358
5.3.3.2. «Образовательная деятельность» и «образовательные услуги» – две вещи несовместные»	360
5.3.3.3. «Важно определить интервал приемлемости термина “образовательные услуги”»	362
5.3.4. Коммерциализация образования: шансы и риски «оправдания имени»	364
5.3.4.1. Шансы	365
5.3.4.2. Риски	366

Глава 6. Университет в поиске миссии: опыт пути к «Миссии-Кредо»	
6.1. Идеология и методология проекта	372
6.2. «Декларация о миссии ТюмГНГУ»	374
6.2.1. Первая версия	375
6.2.2. Пилотаж	379
6.2.3. Комментарий к третьей версии	384
6.2.4. Экспертиза в формате ректорского семинара	388
6.2.5. Экспертиза в формате фокус-групп	395
6.2.5.1. Ситуация ТюмГНГУ в координатах «перепутья»	397
6.2.5.2. Рефлексия научно-образовательной деятельности университета в категориях «сверхнагрузка», «сверхзадача», «служение»	402
6.2.5.3. Научно-образовательная деятельность: «сфера услуг» или «высокая» профессия?	411
6.2.5.4. Уроки Декларации	413
6.3. Проектирование Миссии-Кредо	415
6.3.1. Модель Миссии-Кредо	415
6.3.1.1. Алгоритм текста Миссии-Кредо	417
6.3.1.2. Место Миссии-Кредо в нормативно- ценностной инфраструктуре университета	420
6.3.2. Проект Миссии-Кредо как предмет <i>освоения</i>	422
Глава 7. Проектирование этического кодекса научно-образовательной корпорации: концептуальное «техзадание»	429
7.1. Критерии этической идентичности кодекса университета	430
7.2. Модель этического кодекса университета	439
7.2.1. Формат «техзадания»	439
7.2.2. Модель этического кодекса университета: версия для экспертизы	464
7.3. Экспертная система как субъект и технология проекта	472
Часть третья. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА: индивидуальные биографии профессионалов	

как «островки успеха» в биографии
научно-образовательной корпорации

Глава 8. «Жизнь в профессии»: проектирование индивидуальных биографий	
8.1. Идея, предпосылки, эскиз проекта	479
8.2. Опыт рефлексивных биографий: избранные тексты	495
Глава 9. «Жизнь в профессии»: опыт комментирования «историй успеха» университетских интеллектуалов	
9.1. Судьбы университетских интеллектуалов на стыке времен	586
9.2. Самоопределение университетских интеллектуалов на перекрестках «жизни в профессии»	598
9.2.1. «Вы свою биографию строите или чаще всего просто реагируете на жизненные обстоятельства?»	598
9.2.2. «Какие наиболее важные решения вы принимали на своем жизненном и профессиональном пути?»	606
Часть четвертая. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА: этическое обеспечение практики научно-образовательной деятельности	616
Глава 10. Этический образ базовых профессий в сфере научно-образовательной деятельности	
10.1. Этика университетского профессора	617
10.2. Этос науки (Фрагментариум)	628
Глава 11. Концептуальные ориентиры этико-прикладного образования для профилирующих специальностей университета	649
11.1. Этика связей с общественностью	650
11.2. Экологическая этика	672
Заключение	695

Миссия-Кредо Тюменского государственного нефтегазового университета

МИССИЯ-КРЕДО университета – формула его предназначения, мировоззренческий ориентир научно-образовательной корпорации: оправдание-смысл служения в профессии для профессорско-преподавательского корпуса; мировоззренческий ярус профессионально-этического кодекса университета как научно-образовательной корпорации; «цель целей», основание стратегического целеполагания для управления университетом. Воплощенная в этическом кодексе университета, стратегических документах, университетской концепции воспитания, Миссия-Кредо ТюмГНГУ как его притязание на самоопределение – осознание ответственности за возложенный на себя долг (не просто «функцию»), «демонстрация флага» – сигнал о новых моральных обязательствах нашего университета в становящемся «обществе знания».

Поиском своей миссии университет добровольно возлагает на себя выходящую за пределы функциональных обязательств сверхзадачу служения Идее университета.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ университета исходит из идентификации базовых профессий научно-образовательной деятельности – преподавателя, исследователя – как *высоких* профессий. Профессий, в которых мотив «служения в профессии» приоритетен перед интересом «жизни за счет профессии». Именно ценностный мир науки и образования как профессий, призванных к служению (не отменяя стремления к честному заработку профессионала), – системообразующий ориентир самоопределения ТюмГНГУ.

ТЮМЕНСКИЙ государственный нефтегазовый университет идентифицирует себя как ценностно-ориентирующий

субъект становящихся в России гражданского общества и правового государства – социальный институт ценностной ориентации, призванный образовывать:

общество и государство, ориентируя их на выбор системы ценностей гражданского общества и правового государства;

человека, адекватного гражданскому обществу; независимую личность с чувством собственного достоинства, способную принимать в ситуации выбора свободное решение – и быть ответственной за него, умеющую жить в условиях открытого общества, в ситуации неопределенности. Личность, не исчерпываемую ролью профессионала, а потому ожидающую от университета не только прагматичных знаний в сфере избранной специальности, но и гражданских знаний (значимых в современном мире не меньше, чем первые) и приобщения к миру культуры.

ТЮМЕНСКИЙ государственный нефтегазовый университет стремится к идеалу современной научно-образовательной корпорации, в которой *высокие* профессионалы, объединенные «духом университета», призваны готовить своих выпускников к служению в профессии.

ТЮМЕНСКИЙ государственный нефтегазовый университет стремится формировать у своих выпускников потенциал успешных профессионалов: конкурентоспособных личностей (с равной значимостью как прилагательного, так и существительного), профессионалов, атрибутами компетентности которых является не только уровень владения специальностью, но и профессионально-этическая компетентность, и гуманитарная компетентность в целом; которые умеют ставить задачи, а не только выполнять их; компетентных личностей, мобильных, предприимчивых, способных к самостоятельному проектированию профессиональной биографии.

СТЕПЕНЬ соответствия Тюменского государственного нефтегазового университета идеальному образу научно-образовательной корпорации определяется мерой успешности осознания и решения дилеммы самоопределения современного отечественного университета: университет – «хозяйствующий субъект» или научно-образовательная

корпорация? научно-образовательная деятельность университета – «сфера услуг» или *высокая* профессия?

В такой проблемной ситуации Тюменский государственный нефтегазовый университет занимает рациональную позицию, проектируя свою миссию в координатах *реально-должного*. Это предполагает, что ценностные приоритеты университетской корпорации не тождественны духу и «правилам игры» бизнес-корпорации – промышленной или финансовой, производящей товар как предмет купли-продажи и, как правило, ориентированной только на прибыль. Не имея возможности и права пренебрегать требованиями «заказчика», университет, во-первых, видит своим «заказчиком» не только производственную сферу, но общество в целом и, во-вторых, не сводит свое назначение к роли «делового предприятия» в индустрии образования, считая своей Миссией возвышение соответствующей рынку утилитарной функции «кузницы кадров» до *высокого* смысла «духовного производства человека». Университет подчиняет свою прагматическую стратегию ценностным ориентирам базовых профессий научно-образовательной деятельности. Даже в сложных рыночных обстоятельствах, ограничивающих независимость *высоких* профессий, их миссия не отменяется: именно в таком самоопределении – шанс прагматического успеха университета.

ВЫБОР миссии – важнейший предмет ответственности современного университета. Ответственности перед регионом, государством, обществом. Ответственности за профессиональные и жизненные биографии своих выпускников. За профессиональные и жизненные биографии преподавателей и сотрудников самого университета.

Введение

Самоопределение университета как «никогда не завершающийся проект»: *от метафизической идеи к case study*

- Скажите, пожалуйста, куда мне идти?
- Это во многом зависит от того, куда ты хочешь прийти, – ответил Кот.
- Да мне почти все равно, – начала Алиса.
- Тогда все равно, куда идти, – сказал Кот.
- Лишь бы попасть куда-нибудь, – пояснила Алиса.
- Не беспокойся. Куда-нибудь ты обязательно попадешь, – сказал Кот, – конечно, если не остановишься на полпути.

Льюис Кэрролл. Алиса в стране чудес

Проблемная ситуация императивно-ценностного самоопределения университета: вызовы и варианты «ответа»; задача удержания Идеи университета в условиях развития «индустрии образования»; смысло-ценностное самоопределение как антикризисный проект. – Самоопределение университета как выбор в ситуации вариативности императивно-ценностных ориентиров идентичности университета. – Алгоритм исследовательского поиска: метафизика самоопределения, путь университета от «перемены имени» к институциональному проектированию ориентиров; «истории успеха» как проектирование индивидуальных биографий университетских интеллектуалов в контексте биографии научно-образовательной корпорации; этические образы базовых профессий самой научно-образовательной деятельности и профилирующих специальностей университета. – Методологические подходы: рациональный смысл метафоры «путь университета»; идея «реально-должного» как ориентир «пути университета»; этико-прикладное «измерение» феномена самоопределения университета; формат проектно-ориентированного кейса. – Жанр книги. – Авторский коллектив.

МОНОГРАФИЯ открывается текстом «Миссия-Кредо ТюмГНГУ». В разных главах книги, в том числе и в специ-

альной главе, посвященной созданию этого документа, его текст будет проанализирован и прокомментирован. Здесь же уместно обратить внимание на несколько фрагментов базового этического документа нефтегазового университета, в которых ключевым является словосочетание «самоопределение университета».

Один фрагмент интерпретирует статус документа как *притязание* университета на выходящее за пределы функциональных обязательств императивно-ценностное самоопределение. Другой – указывает на то, из чего *исходит* «самоопределение нашего университета». Третий – связывает степень соответствия нефтегазового университета идеальному образу научно-образовательной корпорации таким критерием, как «мера успешности осознания и решения *дилеммы* императивно-ценностного самоопределения современного отечественного университета». Четвертый фрагмент указывает на ценностный мир науки и образования как «системообразующий ориентир самоопределения университета». Пятый – на создаваемый ценностным самоопределением университета *шанс* его *прагматического успеха*. Нетрудно увидеть в этих фрагментах и предмет самоопределения университета, и проблемную ситуацию, порождающую необходимость самоопределения, и его смысло-ценностные ориентиры.

Самоопределение – ключевое слово не только этого первого (и системообразующего) из императивно-ценностных документов ТюмГНГУ, но всего цикла проектов, представленных в этой коллективной монографии. Проектов, которые, в свою очередь, опираются на предшествующий цикл: его результаты были представлены в коллективной монографии «Становление духа университета: опыт самопознания»¹ – определенный итог процесса самопознания университета на этапе его *становления*. Проектов, которые не только *опираются*, но и *развивают* результаты предшествующего цикла. В заключении к монографии «Станов-

¹ См.: Становление духа университета: опыт самопознания. Под ред. В.И.Бакштановского, Н.Н.Карнаухова. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2001.

ление духа университета» был поставлен вопрос: «Финал ли это? Обретен ли “конечный продукт”?». Но это был вопрос риторический. Самопознание университета – сущностно незавершаемый и всякий раз *иной* процесс.

Более того, авторский коллектив полагал, что, возможно, именно в способности к постоянному и непрерывному продолжению самопознания заключается одно из фундаментальных отличий *университета* от *вуза* – такой институции-учреждения, которая почти не имела (не смела иметь) внутренних импульсов познания самой себя. Конечно, такая институция-учреждение может видоизменяться по разным векторам: расти, сокращаться, перестраиваться и т.д., но это признаки лишь *движения* (не особенно нуждающегося в рефлексии), а не *развития*. Развитие же предполагает проектирование *рефлексивной*, а не проживание *стандартизированной* биографии университета.

В то же время установка на проектирование биографии университета потребовала *нового самоопределения*. Может быть, своего рода нового Рубикона: университету предстоит адекватно отнестись к тому непреложному факту, что в современном *обществе знания* он уже не может только исполнять функцию «фабрики» в сфере *индустрии* образования, а должен принять на себя *высокое* назначение. Отсюда и новый цикл проектов.

ПРИТЯЗАНИЕ университета, стремящегося быть современным, на проектирование своей биографии предполагает адекватное понимание тенденций социокультурной динамики и, соответственно, особенностей складывающейся *проблемной ситуации*.

Как известно, среди осознанных европейским университетским сообществом² морально значимых вызовов современной образовательной ситуации:

- превращение университетов в крупнейшие корпорации, для управления которыми уже недостаточно руководствоваться не одними только традиционными академиче-

² См.: «Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе» (www.aha.ru/~moscow64/educational_book).

скими нормами, не только лишь нормами корпоративной этики: научно-образовательная деятельность является особым «производством»;

- обострившаяся как во всем мире, так и в нашей стране проблема тонкого равновесия между деятельностью университетов во благо общества, с одной стороны, и, с другой – их предпринимательскими ориентациями; нарушение этого равновесия наносит ущерб ключевым ценностям университета как *научно-образовательной корпорации*.

Возможные варианты ответа на эти вызовы? Можно не без удовольствия «оседлать» их и намеренно спекулировать на массовизации и коммерциализации образования, извлекая из этого сиюминутные выгоды. Можно стенать и плакать и... уживаться с этими вызовами. Хотя и «без удовольствия», но успешно. Можно высокомерно пренебречь ими – и проиграть в конкуренции.

Но можно стремиться удерживать *ядро идентичности* университета, смысло-ценностные основания *Идеи* университета как научно-образовательной корпорации. Выбор одного из вариантов – важнейший акт самоопределения университета, предполагающего добровольное возложение на себя выходящей за пределы функциональных обязательств *сверхзадачи*.

Практически все российские университеты вовлечены в напряженную ситуацию поиска стратегии своего развития. И прежде всего они решают важную задачу самоопределения к таким моделям университета, как исследовательский, инновационный, предпринимательский и т.п. Задачу чрезвычайно важную в связи с современными вызовами. Решают и в теоретическом, и в проектном аспектах. Но в какой мере этот поиск связан с самоопределением императивно-ценностным? (Особый, требующий исследования, вопрос – связь двух видов самоопределения.)

Насколько определенно можно судить по анализу текстов миссий, некоторые из университетов скорее «прошли мимо» постановки *сверхзадачи*. Для других она и вообще не существует: фактическое отождествление *миссии* универ-

ситета и его *функций* – весьма распространенное явление. Отсюда нередко такой выбор в базовой дилемме современной образовательной деятельности: «сфера услуг» или «высокая профессия», который превращает университет в «образовательный супермаркет».

В СИТУАЦИИ смены формального статуса, характерной для российских вузов, нефтегазовый университет в 1995 году поставил задачу наполнить процедуру переименования содержанием, связанным именно со *сменой имени*, а не с «переписыванием вывески»: «индустриальный институт» на «нефтегазовый университет». Этим и был мотивирован значимый на этапе становления университета интенсивный процесс *самопознания*, освоения нового *имени*, связываемого с «духом корпорации», который ценностно определяет стратегию трансформации успешного технического института в университет.

На следующем этапе биографии университета *экстенсивный* процесс его формирования в качестве *образовательного комплекса* (необходимое условие встраивания университета в современный рынок образования) акцентировал в самоидентификации ТюмГНГУ образ *корпорации в сфере индустрии образования*. Соответственно, в идее корпоративности, в понимании «духа корпорации» стало доминировать менеджеристское видение.

Преобладание на этапе конструирования *образовательного комплекса* организационно-стратегических ориентиров самоопределения университета порождало риск усиления уязвимых моментов *адаптивной* стратегии, предполагающей прежде всего подчинение обстоятельствам, даже если они требуют жертвы *идеями* университета ради сиюминутной прагматики. Однако, как известно, в Современности идеальная приспособленность к ситуации является скорее недостатком: попытки максимального приспособления к обстоятельствам с применением «ранее испытанных средств» несут эффект неудачи. Этот эффект связан с тем, что в формировании стратегии пути доминирует забота о том, чтобы «вписаться в отведенную нишу», и, соответственно, представить проект «предстоящей дороги» как продол-

жение «уже протоптанных следов»³.

Критический анализ решения задач данного этапа и побудил университет активизировать рефлексию *сверхзадачи* своего самоопределения. Особенность нового – наступившего – этапа самоопределения университета фактически предполагает еще одну *смену имени*: переход от самоидентификации в качестве *образовательного комплекса*, корпорации в сфере *индустрии образования*, к самоидентификации в качестве *научно-образовательной корпорации*. Корпорации, принимающей новые моральные обязательства в становящемся «обществе знания»⁴.

При таком переходе создается реальная возможность справиться с дилеммами современного образования – справиться таким образом, чтобы удержать *идею* университета. Удержать эту *идею* благодаря тому, что ценностному миру базовых профессий научно-образовательной деятельности – преподавателя, исследователя – как *высоких* профессий предстоит стать системообразующим ориентиром нового самоопределения университета.

ОДНАКО выбор такого сценария самоопределения затруднен рядом обстоятельств. Среди них – распространенная тенденция *банализации* самой проблемы самоопределения университета.

Очевидно, что университет – институция, способствующая жизненному и профессиональному самоопределению личности. И не только студента. С университетом связано и самоопределение субъектов базовых профессий его научно-образовательной деятельности.

Менее очевидно, что университет – институция, которая тем более способствует жизненному и профессиональному самоопределению личности, чем в большей степени *образ жизни* этой институции построен на принципе само-

³ См.: Бауман З. От паломника к туристу // Российская модель успеха. Ведомости. Вып. 6. Тюмень: НИИ ПЭ, 1996. С. 220.

⁴ См.: Карнаухов Н.Н., Бакштановский В.И., Богданова М.В. Новое самоопределение университета: мировоззренческие основания // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2008. № 3.

определения. Самоопределения основных субъектов научно-образовательной корпорации – профессорско-преподавательского корпуса, менеджеров, студентов – к институализирующим «дух» университета «правилам игры».

Но совсем не очевидно, что первый и второй эффекты определяются тем, является ли университет как целостная научно-образовательная корпорация *субъектом* императивно-ценностного самоопределения, самоопределения относительно вариантов *идеи* современного университета, его *миссии*. *Миссии-Кредо*.

Можно понять тех менеджеров, которые с трудом скрывают *усталость* от долговременной рефлексии на «тему миссии»: «мы уже давным-давно самоопределились». Действительно, определились. Но прежде всего в *менеджеристском* ее видении, склонном акцентировать в успешности университета лишь одну сторону, инвариантную для любой организации, фирмы, учреждения: эффективность университета как, говоря словами М.Вебера, *бюрократически организованного предприятия* и потому не тождественную эффективности университета как особой – научно-образовательной – институции.

Банализация проблемы самоопределения университета, ее редукция к функциональным обязательствам, чревата *паллиативным* результатом: лишается мотивации принятие ответственности за поиск *баланса* между гуманитарной, императивно-ценностной, и менеджеристской парадигмами самоопределения университета, между его способностью адаптироваться к рынку, с одной стороны, и, с другой – удержать *идею* университета. Разумеется, лишь на паллиатив можно рассчитывать и в противоположном варианте банализации проблемы (само)идентификации университета, когда из-за фобии к его отождествлению с бизнес-корпорацией предлагается вообще отказаться от корпоративной (само)идентификации.

Не менее распространена тенденция цинизма и релятивизма в отношении потенциала императивно-ценностной концептуализации научно-образовательной деятельности, развития университетской этики как особого направления идентичности университета, культивирования миссии про-

фессионального призвания и служения и т.п. С эмпирической точки зрения такой тенденции возражать очень трудно. Множество фактов, подкрепляющих скептицизм применительно к миру профессионализма как в сфере научно-образовательной деятельности, так и в практике ее выпускников, захлестывает социум. Фактов, подталкивающих к выводу о том, что происходит не просто «переоценка ценностей», а их сплошная *хаотизация*, устранившая границы между добром и злом и в жизни, и в профессиональной деятельности.

Однако, во-первых, университетские *нравы* – лишь сущее, но не должное. Во-вторых, неверие в идеалы профессионального призвания, скептическое отношение к духу корпоративного солидаризма и т.д. лишают университет достойной перспективы. Напротив, особое внимание к смысло-ценностному самоопределению служит своеобразным *антикризисным проектом* нового этапа в жизни научно-образовательной корпорации. Рефлексия мировоззренческих основ самоопределения университета и проектирование специальных документов, содержащих императивно-ценностные *ориентиры* самоопределения – условие успешности этого этапа.

ОДИН ИЗ способов представить во введении *замысел* монографии – краткая характеристика ключевого понятия ее названия. *Идее-метафоре* «самоопределение университета» еще только предстоит стать *понятием* (в том числе, возможно, и благодаря данной монографии). В представляемой книге эта метафора говорит об *определении* университетом своей позиции относительно Идеи университета, ее смысло-ценностных ориентиров, сформулированных в «Миссии-Кредо» университета. Позиция, заявленной в тексте «Миссия-Кредо ТюмГНГУ»: притязание на самоопределение – это осознание ответственности университета за добровольно возложенный на себя *долг* (не просто «функцию»), выходящую за пределы функциональных обязательств *сверхзадачу* служения Идеи университета.

Продвигая *метафору* к статусу *понятия*, необходимо подчеркнуть, что акт *самоопределения* – акт *выбора*. Применительно к университету – выбора соответствующей

времени Идеи университета, конкретизирующей этот выбор императивно-ценностной системы и кодифицированных профессионально-нравственных ценностей. Именно *выбора*, ибо самоопределение совершается в ситуации *вариативности* Идеи университета, ценностных ориентиров идентичности университета. Жизненно важного – *судьбоносного* – выбора. Выбора как рационального решения институции о своей Миссии.

Самоопределение, свобода выбора, рациональное решение, мера ответственности... Эти категории характеризуют не только индивидуальную жизнь человека, мир его поступков, но и жизненный путь институций. В том числе и жизненный путь университета как научно-образовательной корпорации, целенаправленно проектирующей свою биографию. Трансформация в соответствии с социокультурной динамикой Идеи университета и предполагает самоопределение конкретного университета к разным вариантам этой Идеи.

Еще в коллективной монографии «Становление духа университета» было высказано предположение, что метафора «жизнь на время» верна и в применении к жизни университета. И сегодня университет не отказывается от этого предположения: университет, вкладывающий собственное жизненное время в самопознание, в рефлекссию своих ценностей, в попытку соотнести поиск своей Миссии с Идеей современного университета, в проектирование своей биографии, обретает возможность адекватного самоопределения.

Однако обретение *возможности* предполагает и развитую *способность* к самоопределению: выбор приходится совершать в ситуации плюрализма идей, ценностных ориентиров, альтернативных стратегий. Сложность ситуации выбора, необходимость предпочтения в пользу одной из версий, одного из вариантов – важнейший предмет *ответственности* университета. Ответственности особого типа: не только «перед кем», но и «за что».

Как известно, вообще ситуация самоопределения субъекта актуализируется в качестве проблемы общества в эпоху Модерна – заменяя собой ситуацию *предопределен-*

ности социального положения. При этом самоопределение субъекта в эпоху «растекающегося модернити» – не только и не столько выбор способа достижения, сколько конструирование им своего образа, места, роли, идентичности.

Еще раз: применительно к субъекту-институции «университет» самоопределение в ситуации Современности – это не просто минимизация *реактивности* его стратегии и даже не только большая мера *неадаптивности* стратегии, но *активность*. Активность во имя избранной миссии, не сводящейся к реактивному целеполаганию и потому предполагающей *проектирование* научно-образовательной корпорацией своей биографии. Биографии институции, принимающей на себя ответственность не только за «правильное исполнение работы», но и за «исполнение *правильной* работы». Правильной с точки зрения профессионально-этических ценностей научно-образовательной деятельности.

Что касается своего рода «одиначества в решениях», на которое, говоря языком экзистенциализма, «обречен» университет, вовлеченный в ситуацию самоопределения, то амбиция самоопределения университета не только возможна, не только «дозволительна», но и является предметом его прямой ответственности – перед самим собой и обществом. Самоидентификация университета как *производителя шансов* для своего развития предполагает – даже в самой напряженной, кажущейся безальтернативной ситуации – осознание себя субъектом выбора: выбора приоритетов, ценностных ориентиров, альтернативных стратегий. Это означает, что университет не поддается соблазнительному выводу о том, что его стратегия в сложившейся в отечественном образовании ситуации исчерпывается лишь альтернативами поведения двух сказочных лягушек, попавших в банку со сметаной. Разве сложные обстоятельства реформирования образования отменяют свободу выбора (и ответственности!) университета в отношении к проектированию своей биографии?!

ТЕМ ЗНАЧИМЕЕ рефлексия феномена самоопределения университета, минимизирующая степень метафоричности искомого понятия и повышающая уровень его рациональности.

Решение этой задачи представлено в монографии в виде определенного алгоритма исследовательского поиска. В четырех частях книги феномен самоопределения университета раскрывается последовательно через: (1) исследование смысло-ценностных оснований (*метафизика* самоопределения) рефлексивной биографии университета (самоопределение университета как императив – дилеммы самоопределения – регулятивы самоопределения); (2) характеристику пути университета от «перемены имени» к *институциональному* проектированию ориентиров («Миссия-Кредо» и Этический кодекс); (3) анализ дискурса проектирования *индивидуальных* биографий университетских интеллектуалов («истории успеха») в контексте биографии научно-образовательной корпорации; (4) программирование *этических образов* базовых профессий самой научно-образовательной деятельности и профилирующих специальностей университета.

В эскизном формате первый шаг алгоритма, предполагающий исследование *смысло-ценностных оснований* феномена самоопределения, сосредоточен на трех аспектах проблематизации исследовательского поиска: *императивность* самоопределения, *дилемма* самоопределения, *регулятивы* самоопределения.

Соответственно, на этом этапе предпринимается: (а) анализ кризиса идентичности современного университета и характеристика смысло-ценностного самоопределения университета как антикризисного проекта; (б) выдвижение гипотезы об универсальной дилемме научно-образовательной деятельности университета: «*высокая* профессия» и/или «образовательные услуги», анализ дуалистичности корпоративной самоидентификации университета, попытка доказательства адекватности идентификации университета как научно-образовательной корпорации при доминировании в нормативно-ценностной системе *такой* корпорации ориентиров *высокой* профессии над ориентирами корпоративной этики; (в) характеристика императивно-ценностной системы научно-образовательной деятельности университета (ее структуры и базовых ориентиров) и, в том числе, такой особенности этой системы, как институализация «духа университета» в этических документах.

Следует подчеркнуть: *инвариантный* для исследования феномена самоопределения термин *ценностные основания* «работает» в трех направлениях: смысло-ценностный уровень – основания выбора между различными *образами*, на которые сориентирована научно-образовательная деятельность университета, *образами*, характеризующими *идею* университета, его *миссию-кредо*; уровень «морального измерения» базовых профессий научно-образовательной деятельности; уровень кодифицированных профессионально-нравственных ценностей.

Второй шаг алгоритма исследовательского поиска – рефлексия пути от попытки понимания «идеи университета» к самопознанию и проектированию его этических ориентиров – предполагает анализ ключевых этапов проектного освоения такого пути: (а) самопознания университета в ситуации «смены имени»; (б) самоопределения университета в ситуации «Десять лет спустя»; (в) поиска «Миссии-Кредо ТюмГНГУ»; (г) разработки концептуальных оснований проектирования Этического кодекса ТюмГНГУ.

Третий шаг алгоритма предполагает исследование ценностных ориентиров самоопределения университета через характеристику рефлексивных биографий университетских профессионалов, при этом «истории успеха» рассматриваются как «островки успеха» в биографии научно-образовательной корпорации.

Поиск в этом направлении, называемом «Жизнь в профессии», сосредоточен: (а) на идее, согласно которой самоопределение университета предполагает самоопределение профессионалов, составляющих научно-образовательную корпорацию (университет – корпорация профессионалов, каждый из которых строит биографию корпорации через проектирование своей индивидуальной биографии); (б) на технологии автобиографических интервью и создании своеобразной антологии текстов, являющихся уникальным опытом рефлексивных биографий; (в) на аналитических обзорах этих биографий.

Четвертый шаг алгоритма, предполагающий исследование самоопределения университета с точки зрения этического обеспечения практики научно-образовательной

деятельности, направлен на *конкретизацию* (а) ценностных оснований базовых профессий этой деятельности в рамках рефлексии университетскими интеллектуалами на темы «этика профессора» и «этика исследователя», (б) этического образа профессионала в сфере *профилирующих специальностей* ТюмГНГУ (через характеристику профессиональной этики одной из ряда этих специальностей и одной из ряда надпрофессиональных этик). В целом речь здесь идет о *предпроектном* этапе разработки системы этико-прикладного образования в ТюмГНГУ.

ОПРАВДЫВАЯ алгоритм рефлексии феномена самоопределения университета в диапазоне от метафизической идеи к *case stadi*, следует указать, что в монографии представлено лишь одно из множества направлений современных исследований университета.

Множества с точки зрения *дисциплинарного* подхода: в рамках таких дисциплин, как экономика образования, социология образования, философия образования, психология образования, этика образования и т.д. Множества с точки зрения *тематизации* в рамках этих дисциплин. С точки зрения социокультурной динамики феномена университета. И т.д. Достаточно сослаться лишь на несколько примеров.

Один из них можно найти уже в оглавлении журнала «Альма матер». 1993: «Джон Ньюмен и его модель идеального университета»; «Карл Ясперс: идея университета в XX веке»; «Философия образования в России: опасности становления и перспективы развития»; «Человек университета». 1994: «Университет как место производства знаний». 1998: «Европейские университеты в контексте перемен XXI века». 2001: «Возвышение псевдоуниверситетов». 2002: «Университетские комплексы: цели и задачи». 2003: «Устойчивое развитие университетов: подходы к принятию управленческих решений». 2004: «Миссии организации и университета: некоторые особенности». И т.д.

Другой пример – в оглавлении сборника Центра проблем развития образования Белорусского госуниверситета «Идея университета: парадоксы самоописания» (Минск: БГУ, 2002): «Университет как дискурсивное событие»; «Классический и современный университет: проблема цен-

ностей»; «Университет как место социальной рефлексии»; «Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия». И т.д.

Следующий пример: программа научной конференции «Классический университет в неклассическое время» (Томск, 2007). Задача конференции – обсудить философско-антропологические и культурно-исторические условия и ориентиры современного университета. На пленарном заседании и на «круглых столах» рассматривались такие вопросы, как: место классического университета в системе современных неклассических (технических, корпоративных, национальных, исследовательских и т.п.) форм университетских организаций; классический университет как научно-образовательное учреждение; содержание современного университетского образования; традиции и инновации университетского знания; профессор университета: культурная миссия и исторические формы ее реализации. И т.д.

Еще один пример: журнал «Отечественные записки» №1 за 2002 год. В специальной рубрике «Проблема университета» опубликованы тексты с характерными названиями: «Университет между фактами и нормами»; «Назад в Университет: меняющаяся прагматика знания и университетская идея высокой современности»; «Миссия университета». И рубрика «Alma Mater: идея и реальность» этого же журнала в №6 за 2003 год: «Плюсы и минусы коммерциализации»; «Университет в руинах»; «Вина и задачи университета». И т.д.

Тем не менее, при всем многообразии проблематизации феномена университета за рамками первоочередных интересов большинства исследователей и практиков университетского образования остается проблематика императивно-ценностного самоопределения университета, рассматриваемая с точки зрения этико-прикладного подхода: в диапазоне от метафизической идеи к *case stadi*, в методологии проектно-ориентированного знания.

ОПИСЫВАТЬ *методологический подход* до его предъявления в тексте конкретных глав – занятие не очень благодарное. Тем не менее, предварительно можно указать на следующие моменты.

1. Вынесенная в название монографии метафора «путь университета» нагружена весьма рациональным смыслом.

«Метафора идей как путей, дорог (*methodos*) стара, как сама культура. Если мы неожиданно оказываемся в сложной, неясной ситуации, нам кажется, что впереди густой лес, непроходимый и мрачный, через который невозможно пройти, не рискуя заблудиться. Но когда кто-нибудь объяснит ситуацию при помощи ясной идеи, тогда мы испытываем озарение. Это свет понимания. Хаос кажется нам теперь упорядоченным, имеющим четкие структурные линии, напоминающие свободные открытые дороги»⁵.

Пафосное суждение Х. Ортеги-и-Гассета из его работы «Миссия университета» приведено здесь, чтобы подчеркнуть методологический потенциал намеренности университета как субъекта самоопределения на рефлекссию своего *пути*: от актуализации процесса самопознания в связи со «сменой имени» – до проектирования *этических документов* университета в ситуации нового самоопределения. Именно *пути* – а не *дороги-колеи*. *Пути*, начало которого характеризуется непростой ситуацией перевода *формальной* университетизации в *ценностно-ориентированную*. *Пути*, начало которого характеризуется скорее *параллельным* существованием в дискурсе самопознания, с одной стороны, понимания *Идеи* университета (должного) и, с другой – осознания *реальной* ситуации университета. *Скорее* параллельного существования: еще без целенаправленной проблематизации темы *реально-должного* и *проектного* подхода к этой теме. Даже на этапе «10 лет спустя» тема *реально-должного* была лишь *актуализирована* в дискурсе. И только на этапе *нового* самоопределения была поставлена задача ее *проектного* освоения.

2. Вынесенная в название монографии характеристика *идеи* «реально-должного» как ориентира «пути университета» в ситуации его самоопределения, призвана акцентировать особенность этико-прикладной методологии при-

⁵ Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Минск: БГУ, 2005. С.54.

менительно к феномену самоопределения университета. Не вообще «моральное измерение», но, прежде всего, *этносное*.

Вряд ли необходимо доказывать, что и безотносительно к его этико-прикладной конкретизации «моральное измерение» чаще всего остается вне поля зрения большинства исследователей и практиков университетского образования. Остается за пределами внимания полидисциплинарного корпуса исследователей не просто из-за их «невнимательности», но из-за доминирования интереса к иным аспектам феномена университета, преобладания иных парадигм его идентичности.

Уже поэтому необходимо отреагировать здесь на ожидаемый и вполне понятный скепсис по поводу «морального измерения» – безотносительно к его этико-прикладной конкретизации – феномена самоопределения университета. Выше была отмечена распространенная тенденция *цинизма и релятивизма* в отношении этического ориентирования научно-образовательной деятельности. Уместно обратить внимание на еще одну тенденцию – возрастающий *скепсис* по поводу ценностных ориентиров в идентификации университетов. Обе тенденции опираются на бесконечное число случаев *патоса* в практике высшего образования. Однако давно известно, что «моральное измерение» предполагает различие качества *нравов* – и потенциала *морали*, который отнюдь не сводится к утопическому морализаторству.

Более того, в этической парадигме, на которую опирается (при диалогическом взаимодействии с иными парадигмами) представленный в монографии проект «Самоопределение университета»⁶, существенно значима позиция *дуалистической природы морали*: с одной стороны, мораль – регулятор, обслуживающий социальные системы ради их стабильности, устойчивости, ради социальной адаптации людей (а потому к нему можно относиться утилитарно, контекстуально, детерминистски, апостериорно); с другой сто-

⁶ См.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: идея, основания, способ существования / Вопросы философии. 2007. № 9.

роны, мораль – регулятор=ориентир индетерминистского свойства, априорная, предзаданная система ценностей, мотивационный механизм, превосходящий функциональность, ориентирующий на критику любых форм социальности, заведенного в социуме порядка.

Интерпретация дуалистичности морали представляет собой труднейшую задачу методологического плана: нарушение интерпретационного баланса всегда содержит возможность крена то в сторону *гиперморальности*, то в сторону *гиперсоциальности*. «*Этосное* измерение» – подзаголовок названия монографии «*Путь реально-должного*» акцентирует именно такое видение феномена самоопределения университета, указывает на возможность и способ выхода за рамки гиперморальности-гиперсоциальности.

Методологический потенциал этосного подхода определяется интерпретацией *этоса* как промежуточного уровня между пестрыми нравами и собственно моралью, между *сущим и должным*. В то же время понятие «этос» помогает провести демаркационную линию между этосом как *реально-должным*, выходящим за полюсы притяжения хаотического состояния нравов, и строгим порядком *идеально-должного*, сферой собственного морального⁷.

При этом «*Путь реально-должного*» не предполагает *уценивания* должного.

Этосный подход – способ освоения отечественной ситуации научно-образовательной деятельности, профилирующий потенциальный ущерб ценностям *высокой* профессии, связанный с встраиванием университета в формат рыночно-ориентированной индустрии образования.

Текст «Миссии-Кредо ТюмГНГУ» (которым открывается эта монография) – наглядный пример методологического потенциала этосного подхода. Это именно *этосный* документ и по замыслу, и по включению в содержание документа специального раздела «*Реально-должное*», и по способу его проектирования.

Этосная методология адекватна ситуации транзита, в которой живет современная Россия в целом, ее институции

⁷ Там же.

– в том числе. Такая методология содержит установку на то, чтобы университет не только «успел» в процессе реактивной адаптации к быстронадвигающемуся новому в жизни высшего образования, но и активно готовился к новой ситуации, ориентируясь на *опережающее* целеполагание.

3. Представленная в монографии концепция императивно-ценностного самоопределения университета как пути *реально-должного* – воплощение развиваемой НИИ ПЭ ТюмГНГУ парадигмы *прикладной этики* (при диалогическом взаимодействии с иными парадигмами). Характеризуя методологический потенциал этой парадигмы, необходимо прежде всего отметить, что она исходит из вполне определенного смысла прилагательного «*прикладная*» применительно к существительному «*этика*». Смысл, который заключается во включении в поле рефлексии о природе прикладной этики обеих ее сторон – моральной практики и этического знания, взаимообуславливающих друг друга. Первая сторона – сформированные в процессе *конкретизации морали* нормативно-ценностные подсистемы («*малые системы*»), регулирующие и ориентирующие сегментированные сферы общества: медицинская, юридическая, педагогическая, научная, экологическая, политическая, предпринимательская, журналистская и т.д. этики (морали). Вторая сторона – опирающаяся на этико-философские и этико-социологические средства познания теория конкретизации морали; воплощающие идею конкретизации морали концепции, описывающие каждую из прикладных этик (моралей); проектно-ориентированное знание, обеспечивающее исследование и преобразующее воздействие на «*малые системы*»; фронестические технологии приложения, *этическое ноу-хау* для взаимодействия двух сторон прикладной этики (рациональный анализ ситуаций морального выбора, этическое проектирование, этическое моделирование, этическая экспертиза и консультирование и т.п.). Наконец, *смысл* прилагательного «*прикладная*» к существительному «*этика*» менее всего предполагает элементарную *аппликацию*, ибо речь идет о *приложении* как процессе морального творчества, процедуре *конкретизации*, акте морального *выбора*. Ситуация выбора – универсальная струк-

тура приложения. *Modus vivendi* прикладной этики – моральный выбор.

Потенциал прикладной этики как проектно-ориентированного знания многообразен. В монографии значима роль технологии гуманитарной экспертизы, для которой характерна культура *фронезиса*, особого этического знания-умения, «умения уметь» в ситуации морального выбора. Фронезис ценен прежде всего методом передачи знания-умения от субъекта к субъекту: профилактируя как потенциальный патернализм этического знания, так и нередкое иждивенчество морального субъекта, эта технология предполагает инициирование моральной рефлексии самого субъекта – индивида, группы, профессионального сообщества, общества в целом.

Диалогическая, «понимающая» природа фронезиса не допускает упрощенного формата «консультант – клиент», предполагая не только передачу полученного исследователем результата для «внедрения», но и совместный (эксперта и ЛПР, ГПР) поиск решения проблем. Речь идет об особом стиле проектной деятельности: условие ее эффективности – опора на моральное творчество субъекта.

При этом применение технологии гуманитарной экспертизы к проблемам самоопределения университета предполагает адекватную реакцию на реплику П.Бурдые о невозможности рассуждать об университете «не принося жертвы университетской доксе, тому, что университеты считают само собой разумеющимся и потому применяют к *alma mater* мыслительные категории, произведенные ими самими»⁸.

4. «Путь *реально-должного*» представлен в монографии в формате *проектно-ориентированного кейса*.

Характеристика «исследования случая» в качестве *проектно-ориентированного* предполагает, что речь идет о случае-прецеденте *специально произведенного* знания, нацеленного на проектирование специфической императивно-ценностной системы научно-образовательной деятельности университета и ее развитие через конструирование

⁸ Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos, 1996. С. 10.

ние этической инфраструктуры университета. Развитие, предполагающее организацию этической рефлексии университетского сообщества, заинтересованного как в диагностике профессионально-нравственной ситуации научно-образовательной корпорации, так и в (со)авторском участии в процессе проектирования институтов саморегулирования.

Потенциал собственно стратегии «исследование случая» проявляется в монографии следующими аспектами.

* Тюменский нефтегазовый, как и все российские университеты, испытывает глобальный кризис институциональной идентичности, связанный, прежде всего, с цивилизационными, культурными изменениями. В то же время в ситуации смены названия и формального статуса в иерархии вузов («институт» на «университет»), характерной для российских университетов, ТюмГНГУ поставил задачу наполнить процедуру переименования *содержанием*, конкретно связанным со *сменой имени*.

* Характерная черта «случая ТюмГНГУ» – *сопровождение* процесса трансформации долговременным проектом исследования и консультирования проблем становления и развития университета, реализуемым структурным подразделением университета – НИИ прикладной этики.

«Случай ТюмГНГУ» опирался на «внутреннюю экспертизу» ситуации университета и анализ ее дискурса в трех символических точках его жизненного пути: самопознания университета на начальном этапе «университетизации» бывшего индустриального института; самоопределения университета в пространстве разных версий Идеи университета; самоопределения через проектирование Миссии-Кредо и Этического кодекса университета.

* «Исследование случая» предполагало стратегию *включенного наблюдения*, «погруженность» исследователей в ситуацию университета, способствующую целостному изучению «случая ТюмГНГУ» – особенностей этоса университета в ситуации его самоопределения – через выявление многочисленных взаимосвязей и взаимовлияний.

* Стратегия «исследования случая» предполагала фиксирование «ситуации университета», описание процесса его самоопределения, активизацию самопознания профес-

сионального сообщества посредством создания «публичных площадок» (проблемные семинары на кафедрах, ректорский семинар, представление материалов проекта – текстов интервью, отчетов, обзоров – в периодическом издании НИИ ПЭ «Ведомости»), гуманитарную экспертизу современной ситуации российской высшей школы, рефлексию «реальных» и «должных» ориентиров самоопределения и т.д.

5. Рациональная амбиция самоопределения университета не только не мешает, но и дает возможность выраживания локальной меры *конвергенции* разных подходов к дилеммам самоопределения. Речь идет о двух основных подходах к проблеме нормативно-ценностного регулирования деятельности университета: *гуманитарном* и *менеджеристском*, связанных с двумя типами рациональности. Подходах, по-разному определяющих как решение базовой дилеммы научно-образовательной деятельности, так и проектирование миссии и кодекса университета.

Методологическая позиция в отношении этих подходов, предполагающая как идентификацию их различия, так и потенциальную конвергенцию: университет отвечает и за «*правильное* исполнение работы» – сфера менеджеристской парадигмы, и за «исполнение *правильной* работы» – сфера гуманитарной парадигмы.

Гипотеза о возможности и необходимости конвергенции гуманитарного и менеджеристского подходов, поиска в этом направлении, начинающегося с попыток *понимания* особенностей *языка* каждого из них, подкрепляется опытом представленных в монографии проектов.

ЗАМЕЧАНИЕ «на опережение» вполне вероятной критики в адрес монографии.

Сама постановка проблемы *самоопределения* университета полемична не только в отношении распространенной парадигмы предопределенности «пути университета»: «ни грана рефлексивности», но и в отношении постмодернистской идеи тотальной *неопределенности*, господства *ценностного беспорядка*.

Не раз звучали суждения о том, что современный университет – это уже не привычный витязь на вполне уз-

наваемом перекрестке дорог, что перед современным «витязем» открывается лишь *бездорожье*. Но рационально интерпретируемое перепутье предполагает, что сегодня этот «витязь» не может оставаться лишь *читателем* вариативного прогноза на придорожном камне-указателе, и его задача – стать *писателем-проектировщиком* своего пути.

ОБРАЩАЯСЬ к жанру-формату книги, уместно отметить, что она не является ни «чисто академической» монографией, ни сборником экспертных текстов или стенограмм – она стремится интегрировать документальность дискурса в монографическую целостность. Отсюда и бережное отношение к текстам интервью, стенограммам фокус-групп и ректорских семинаров: в некоторых главах стремление максимально подробно представить процесс рефлексии преподавателей, исследователей и сотрудников университета даже доминирует над собственно исследовательским стремлением к аналитическим обзорам.

В то же время, наряду с особым вниманием к дискурсу самопознания университета, в структуру монографии включены несколько параграфов в формате «исследовательский фрагментарий», призванных расширить исследовательское поле феномена самоопределения университета, представить концептуальное многообразие подходов и результатов. Специально отобранные для «фрагментариев» тексты участников проекта – приглашение читателю к самостоятельной работе с ними.

Книга приобрела благодаря такому нововведению не совсем строгий для монографической работы облик? Однако вряд ли можно чем-нибудь заменить прямой контакт с этими текстами, позволяющий не только расширить поисковое поле, но и воспринять *атмосферу* исследовательской рефлексии.

Книга адресована специалистам в сфере философии, социологии и этики научно-образовательной деятельности, стратегического менеджмента, университетским преподавателям, научным работникам и администраторам, а также более широкому кругу читателей, которые могут обращаться

ся к ней по разнообразным мотивам: исследовательским, образовательным, воспитательным, любопытства ради, из-за «профессионального любительства» и т.п.

Авторский коллектив

Авторы глав и параграфов: Р.Г. Апресян (11.2); А.Г. Асмолов (4.2); В.И. Бакштановский (Введение, гл.1-4, 6.1-6.2.4, 6.3, 7, 8.1, 9.2); Г.С. Батыгин (10.2); М.В. Богданова (Введение, 1.1.1, 2.2.3.1, 5.3, 6.2.2, 6.2.5, 7.3, 8.1); А.А. Гусейнов (10.1); Н.Д. Зотов-Матвеев (8.2); Ю.В. Казаков (11.1, 7.2.2); Н.Н. Карнаухов (Введение, 2.1.4, 6.2.2, 8.2); И.М. Ковенский (8.2); В.П. Мельников (8.2); В.Ф. Новиков (8.2); А.Ю. Согомонов (1.1.2, 2.2.3.1, 2.2.3.2, 9.1); Ю.В. Согомонов (Введение, 2, 3.1, 6.1, 7.1); О.Н. Томилин (2.1.5.1); Г.Л. Тульчинский (2.1.5.2); А.Ф. Филиппов (2.2.3.3); Ю.К. Шлык (8.2).

Участники ректорских семинаров, выступления которых представлены в монографии: К.Г. Барбакова, В.И. Бауэр, Л.Ф. Богданова, Н.Ю. Гаврилова, В.М. Герасимов, Г.И. Герасимова, О.Ф. Данилов, Н.С. Захаров, Н.Д. Зотов, Н.Н. Карнаухов, И.М. Ковенский, Л.Г. Резник, А.Н. Силин, А.А. Тарасенко, С.К. Туренко, Г.П. Худякова, Ю.Е. Якубовский.

Участники интервью, экспертные суждения которых представлены в монографии: И.В. Андропова, Е.В. Артамонов, О.М. Барбаков, А.Ф. Безносиков, З.Н. Березина, Л.В. Важенина, Н.Л. Венедиктов, Н.Ю. Гаврилова, О.И. Герман, Т.С. Гольдберг, С.И. Грачев, О.Ф. Данилов, Е.М. Дебердеева, В.В. Долгушин, И.А. Ефимович, Елена Замятина, Г.Г. Закирзаков, Ю.Д. Земенков, А.В. Иванов, И.Г. Калинина, В.П. Карпов, С.И. Кицис, И.М. Ковенский, В.И. Колесов, В.А. Кондаков, В.А. Корнев, С.М. Коротун, Алексей Круковский, В.В. Кузнецова, Е.В. Курушина, В.И. Кучерюк, А.П. Леонтьев, М.Г. Лутошкина, Л.Н. Макарова, В.М. Матусевич, В.В. Мелихов, В.В. Нассонов, Ю.И. Некрасов, В.Ф. Новиков, В.В. Новоселов, В.П. Овчинников, В.Н. Осташков, С.И. Петрушкин, В.В. Пленкина, Е.Л. Ржевская, Л.Н. Руднева, А.А. Салова, М.И. Самойлова, А.А. Серебренников, А.Н. Силин, С.Г. Симонов, А.В. Смирнов, В.М. Спасибо, Г.В. Старикова, Евгений Таран,

А.А. Тарасенко, В.Н. Тарачев, Н.С. Трофимова, Л.В. Трушкова, С.К. Туренко, Г.Н. Федюкина, В.Д. Шантарин, Ю.К. Шлык, Ю.Е. Якубовский.

Участники фокус-групп: А.С. Бачериков, Л.В. Важенина, Н.Ю. Гаврилова, Т.С. Гольдберг, Р.П. Игнатов, И.Г. Калинина, В.В. Конев, В.А. Кондаков, Г.А. Кулябин, Е.В. Курушина, М.Г. Лутошкина, В.М. Матусевич, А.И. Моргун, П.С. Медведев, В.В. Нассонов, А.А. Салова, А.А. Силич, А.С. Ставышенко, Г.В. Старикова, Л.В. Трушкова, А.В. Шляков.

Участники проекта «Жизнь в профессии», тексты которых цитируются в монографии: Е.В. Артамонов, Р.Г. Апресян, А.И. Баикина, К.Г. Барбакова, Г.С. Гардобей, А.А. Гусейнов, И.М. Клямкин, В.И. Колесов, В.Е. Копылов, Р.З. Магарил, В.М. Матусевич, В.Ф. Новиков, С.К. Туренко, Ю.Е. Якубовский.

Часть первая САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА: ценностные основания рефлексивной биографии

Глава 1. Самоопределение как императив

1.1. Университет в ситуации перманентного самоопределения

МЕТАФИЗИКА самоопределения. Идея самоопределения. Долг самоопределения. Смысл самоопределения. Бремя самоопределения. Амбиция самоопределения. Право самоопределения. Ответственность самоопределения... Каждая из этих характеристик имеет прямое отношение к теме главы, акцентируя ситуацию выбора университетом Идеи Университета, Миссии Университета, определения своей идентичности.

Разумеется, университет как социальный институт решает определенные задачи. Согласно одной классификации выделяется «совместный поиск истины сообществом исследователей и учеников»¹; во второй приоритет отдается задаче воспроизводства нормативно-ценностных регуляторов, то есть культурной подсистемы общества, призванной поддерживать рациональную организацию общественной жизни²; в третьей говорится о триаде задач идеально-типичной модели университета: трансляция культуры и знаний, проведение исследований, воспроизводство или

¹ См.: Ясперс К. Идея университета / Пер.с нем. А.Ф.Филиппова // Ведомости. Вып. 2. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 1995. С.138-139.

² Parsons T., Platt J. The American university. Cambridge: Harvard University Press, 1973.

трансформация социальной структуры через формирование элитных групп³; в еще одной классификации обращается внимание на задачу обеспечения системных реквизитов адаптации, целевой ориентации, интеграции и поддержания ценностно-нормативных образцов⁴. И так далее.

Однако Университет не только выполняет те или иные задачи, и тем более «функции»⁵, но и обладает своим духом. Каждая из характеристик, приложенных выше к понятию «самоопределение университета», имеет прямое отношение к теме главы прежде всего потому, что указывает на *рефлексивную субъектность* университета. На его способность соотносить тезис «все действительное разумно» с тезисом «все разумное действительно». На его стремление вкладывать свое жизненное время в самопознание при особом внимании к рефлексии ценностных ориентиров, в задачу выхода за рамки элементарного функционирования, существования в пределах заданных извне целей.

Выбор (по необходимости) для заголовка только одной из приложенных к понятию «самоопределение университета» характеристик не *порешил* другие, оставил возможность обращаться к ним в соответствующих фрагментах монографии.

МЕТАФИЗИЧЕСКОЕ измерение ситуации современного университета может возвышаться до уровня предельных экзистенциальных состояний. Один из примеров рефлексии такого уровня – в лекции Р.Барнета «Осмысление университета»: «Западный университет умер. В это трудно

³ См.: Гудков Л.Д. Кризис высшего образования в России: конец советской модели // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 1988. № 4.

⁴ См.: Батыгин Г.С. Этнос воспитания, университетское сообщество и социальная дифференциация // Ведомости. Вып. 13. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 1999.

⁵ Ср.: «При экспансии социологических понятий в другие науки и мощном давлении системного анализа понятие "идея университета" не уступила своего места более "прагматичному" – "функции университета"» (Огородникова И.А., Геринг А.Г. Идея университета – проект воплощения идеальной образовательной формы // Вестник Омского университета. 1997. Вып. 4. С. 77).

поверить, но такова реальность. Правда, история университета говорит о его необыкновенной способности к обновлению и адаптации к новым условиям. Это позволяет надеяться на то, что и сейчас свершится чудо и возникнет новый университет. Смерть и воскрешение университета – тема моей сегодняшней лекции. Почему именно вопрос о смерти и воскрешении начинает мое выступление? Это могло бы быть риторическим приемом, чтобы завладеть вашим вниманием, простой провокацией? Однако в действительности этот язык как нельзя лучше подходит для описания ситуации, в которой мы находимся⁶.

В данной монографии ситуация университета рефлексирована в не столь *пограничном* состоянии. Тем не менее анализ ситуации не уходит от известной экзистенциальной напряженности вопрошания. *Долг ли* это – самоопределение университета? Не *самоуверенность ли* – возлагать на себя такой долг?! Может быть – просто его *обязанность*? А может быть и не долг, и даже не обязанность – просто университет как структура *рыночной индустрии образования* и права не имеет на самоопределение, ибо должен послушно обслуживать потребности рынка?

Представляется, что предварительными условиями рациональных ответов на эти вопросы являются (а) анализ ситуации кризиса идентичности университета, (б) рационализация содержания идеи-метафоры «самоопределение университета», (в) характеристика смысло-ценностных оснований самоопределения университета.

1.1.1. Современный университет в ситуации кризиса идентичности

ПРОФИЛАКТИРУЯ аффективный алармизм, важно отметить, во-первых, факт множественности вариантов иден-

⁶ Барнетт Р. Осмысление университета (По материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25 октября 1997 года). Перевод Т.Н. Буйко. Работа представлена на сайте Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета: <http://charko.narod.ru>.

тификации университета. Первое дополнение к приведенным выше вариантам (взятое как из ставших классическими публикаций, так и из работ современных отечественных авторов): «университет – это место, где обучают универсальному знанию... Назначение университета – интеллектуальная культура»⁷; главная цель университета – «“просвещать” человека, приобщать его к культуре времени»⁸; «университет как место социальной рефлексии»⁹; «университет – очаг свободы»¹⁰; «университет исторически сформировался как такое институциональное место, где наряду с профессиональными навыками даются ориентиры для внятной автономной ценностной ориентации личности»¹¹. И т.д. При этом не стоит забывать слова П.Бурдые о том, что «университет предстает полем борьбы не только за ставки, материальное обеспечение, набор студентов, но и за "истину об университетском мире"»¹².

Важно отметить, во-вторых, что вариативность Идеи университета не отменяет констатаций *кризиса идентичности* современного университета. В наборе диагнозов: «конец университета»¹³, «университет в руинах»¹⁴, «над университетами нависла угроза превращения их в предпринимательские структуры по производству знаний, в фирмы, своего рода знаниевую индустрию»¹⁵ и т.п. разли-

⁷ Ньюмен Д.Г. Идея университета. Цит. по: Мишед Л. Идея университета // *Alma Mater*. № 9, 1991. С. 85.

⁸ Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Минск: БГУ, 2005. С. 55.

⁹ Бекус-Гончарова Н.Э. Университет как место социальной рефлексии // *Идея университета: парадоксы самоописания*. С. 48.

¹⁰ Милова Т.Ф. Университет – очаг свободы // *Идея университета: парадоксы самоописания*. С. 43.

¹¹ Филиппов А.Ф. Ценность университетского образования // *Платное образование*. 2006. № 1-2. С. 39.

¹² Бурдые П. Начала. М., 1990. С.143.

¹³ Барнет Р. Осмысление университета.

¹⁴ Ридингс Б. Университет в руинах (Главы из книги) // *Отечественные записки*. 2003. № 6.

¹⁵ Ретрелла Р. Университет как место производства знаний // *Alma Mater*. 1994. № 3. С. 23-25.

чия в оценке ситуации – скорее в определении *степени* кризиса.

В ставшем сегодня общим местом диагнозе кризиса идентичности и легитимности Идеи университета – «призрак нелегитимности бродит по мировым университетам» – особое место среди признаков кризиса занимает кризис *оснований*. Характерное суждение: «там, где одни сомневаются в их разумности, полезности и функциональности, других тревожит: сумеют ли университеты сохранить свою афункциональность и внеполезность, и окажутся ли в состоянии, критикуя сами основания рациональности, стать не неразумной, а внеразумной институцией»¹⁶.

Тем не менее, выводы из критических диагнозов весьма различаются. Так, упомянутая выше концепция «конца университета» предлагает рассматривать университет как один из способов легитимации и передачи знаний, свойственный исключительно обществу проекта «простой» современности, с цивилизационным кризисом которого «уходят в прошлое» и все его культурные институты.

В свою очередь, серьезные аргументы в пользу диагноза, согласно которому кризис идентичности Идеи университета не означает «конец университета», связаны с пониманием природы Современности. Один из смыслов диагноза «конец университета» показывает З.Бауман. «В мире, характеризующемся эпизодичностью и фрагментарностью социального и индивидуального времени, университеты, будучи обременены историческим опытом и чувством линейного времени, ощущают и должны ощущать себя неуютно. Все, что сделали университеты в последние девятьсот лет, имело смысл либо при ориентации на *вечность*, либо в рамках доктрины *прогресса*; модернизи же избавила от первой, тогда как постмодернити обесценила вторую»¹⁷.

Индивидуализация социальной жизни проблематизирует адекватность сложившихся ранее стратегий и статусов

¹⁶ Къосев А. Университет между фактами и нормами // Отечественные записки. 2002. № 2. С. 82.

¹⁷ Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002. С. 167.

социальных институтов. И университет как социальный институт не может не отвечать на *вызовы времени*, хотя бы уже ради оправдания своего существования в настоящем в соответствии с институциональным предназначением. Характеризуя современную ситуацию университета, Бауман отмечает: «в условиях, когда все традиционные основы и аргументы в пользу некогда возвышенного положения университетов в значительной мере ослаблены, они... столкнулись с необходимостью переосмыслить и заново определить свое место в мире, который не нуждается более в их традиционных услугах, устанавливает новые правила игры в престижность и влияние, а также со все возрастающей подозрительностью смотрит на ценности, которые отстаивал университет»¹⁸. Для университетов шанс адекватной самоидентификации в новой ситуации заключается в «плюрализме и многоголосье нынешней массы “сообществ, посвятивших себя достижению образованности”,... именно это многоголосье дает университетам шанс успешно выйти из нынешнего критического положения»¹⁹.

Отмеченная З.Бауманом тенденция изменения парадигмы идентификации университета может быть интерпретирована через сравнительную характеристику версий Идеи университета в первой и второй половинах 20-го века, соотносимых с переходом от моностилистического типа культуры к полистилистическому²⁰.

¹⁸ Бауман З. Индивидуализированное общество. С.169.

¹⁹ Там же. С. 173.

²⁰ Ионин Л.Г. определяет культуру как моностилистическую, если «ее элементы (убеждения, оценки, образы мира, идеологии) обладают внутренней связанностью, ... активно разделяются либо пассивно принимаются всеми членами общества». При полистилистическом типе культуры старые структуры и символические системы сохраняются, лишившись монополии на репрезентацию социокультурного целого. «На поверхность жизни всплывают десятки и сотни новых или просто забытых традиций, жизненных форм, жизненных и культурных стилей». Речь при этом идет об идеально-типических конструкциях. См.: Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. М.: Издательская корпора-

ОБРАЩАЯСЬ к версиям Идеи университета, сформированным в контексте *монотилистической* – доминирующей в обществе – социокультурной тенденции (и не претендуя на обстоятельный обзор²¹), целесообразно выделить исследования К.Ясперса, Х.Ортеги-и-Гассета, Г.Хаймпеля.

В своей концепции, сформулированной в 20-е годы (и переосмысленной в 40-е годы) XX века, К. Ясперс определил университет как одну из форм совокупности духовной жизни, усматривая его назначение в служении науке, при этом исследование и преподавание в университете должны служить «образованию духовной жизни как открыванию истины». Студент приходит в университет не только для того, чтобы изучать науки и освоить профессию, но и, полагал автор, потому, что «университет, как таковой, репрезентирует науки как целое, именно это целое и хочет ощутить студент, получив некоторое обоснованное мировоззрение»²².

Согласно сформулированной в 30-е годы XX века концепции Х. Ортеги-и-Гассета, всегда имеет место система жизненных идей, представляющая высший уровень времени, которая и является культурой. Делая основной акцент на понятии «культура», автор полагает, что университет «в первую очередь и прежде всего предполагает высшее образование, которое должен получить средний человек». Из такого среднего человека следует «сделать культурную личность, подняв его уровень со временем». Университет, наряду с обучением культуре, учит студентов быть хорошими медиками, судьями, преподавателями математики и т.п. Но у среднего человека, как полагает Х. Ортега-и-Гассет, нет никакой причины становиться уче-

ция «Логос», 2000. С. 196, 211.

²¹ См., напр., главу «Идея университета в историческом контексте» в монографии «Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе». Минск: БГУ, 2004.

²² См.: Ясперс К. Идея университета / Ведомости. Вып. 2. С.138-139.

ным, он не обязан посвятить себя науке и поэтому, с его точки зрения, научное исследование не является базовой функцией университета. Центральная задача университета – открывать перед человеком «огромный современный мир, в котором человек должен так организовать свою жизнь, чтобы обрести подлинность»²³.

Третий из выделенных здесь вариантов Идеи университета сформулирован в 50-х годах XX века Г. Хаймпелем. За четверть века, которая разделяет работы Х. Ортеги-и-Гассета и Г. Хаймпеля, мир значительно изменился: закончилась Вторая мировая война, наступило время интенсивного научно-технического развития. И, скорее всего, поэтому Г. Хаймпель определяет университет не только как высшую школу, но и как место, где проводятся научные исследования. Повсюду, где исследование и обучение разъединяются, возобновляется режим обучения, свойственный старинной бурсе. Обосновывая единство исследования и обучения в университете, автор отмечает, что некультурностью и варварством как раз и является одна только рецепция и заучивание того, что исследовали другие. Полемизируя с позицией Ортеги-и-Гассета, Хаймпель подчеркивает, что задача университета заключается в том, что, с одной стороны, он должен ориентироваться на средний уровень своих посетителей, а с другой – оставаться привлекательным для небольшого числа интересующихся наукой студентов²⁴.

Итак, рассмотренные версии Идеи университета объединяет выделение в них социокультурной *доминанты*, соответствующей насущной потребности времени: идет ли речь о приобщении человека к устоявшейся культуре эпохи или о ясном сознании определенного состояния современности.

ЕСЛИ в условиях *монотипической* культуры университет был нацелен на то, чтобы «дотянуть» своего студента до соответствия основным идеям современности, то

²³ См.: Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. С. 45, 55.

²⁴ См.: Хаймпель Г. Вина и задача университета // Отечественные записки. 2003. № 6. С. 201-212.

то в условиях перехода к *полистилистической* культуре некоторые исследователи основное предназначение университета видят в том, чтобы студент мог, опираясь на полученные знания, развить способность самостоятельного осмысления обстоятельств современности. Профессионал, подготовленный в университете, идея которого формировалась в рамках моностилистического типа культуры, попадая с полученными им профессиональными знаниями в меняющуюся социокультурную среду, ограничен в свободе выбора и может стать объектом манипулирования.

Не претендуя на обстоятельный обзор, целесообразно остановиться на следующих версиях Идеи университета, сформулированных во второй половине XX века.

Р. Барнетт в качестве главной цели образования определяет не передачу знаний и приобретение навыков (этого недостаточно в современных условиях), а «создание брожения в умах студентов и умения с ним управляться»²⁵. Иными словами, задача образовательной деятельности – подготовить студентов к тому, чтобы в условиях неопределенности опираться на собственные силы.

Ю.А. Афанасьев, предваряя характеристику соответствующей рубежу XX-XXI веков «новой университетской образовательной модели», разрабатываемой в РГГУ, подчеркивает, что «доминирующая социальная, культурная, экономическая практика способствует повсеместному распространению *homo faber* – человека-мастера, человека-профессионала». И в немалой степени этому способствовали устойчивые организационные формы современной цивилизации, поскольку *homo faber* – человек-элемент, «винтик» той или иной «машины», является удобной для них формой. Основная его задача – соответствовать установленным системным связям с другими элементами машины, обеспечивая ее функционирование, то есть служить системе. Подготовленная к «употреблению» информация формального образования в малой степени подходит для развития понимания, она агрессивно предписывает деятель-

²⁵ См.: Барнетт Р. Осмысление университета. <http://charko.narod.ru>

ностные и организационные формы. По мнению Ю. Афанасьева, «сегодня мы, может быть, сами того не осознавая в полной мере, переживаем настоящую революцию образования, доселе не имевшую себе равных по всем основным параметрам»²⁶.

Поэтому предназначение университета автор определяет следующим образом: «воспитывать самостоятельно и универсально мыслящего человека – человека, стремящегося и способного осмысливать самые разнообразные проявления бытия целостного мира; человека-творца, способного к синтезу целостной, конкретной картины, картины конкретной, а не абстрактной; человека, понимающего степень идеализации и условности различных инструментов научного познания, умеющего различать истину научную, принципиально относительную, и истину абсолютную, нравственную, понимать их непротиворечивое единство и скрытый в последней мудрый опыт поддержания устойчивости общего бытия людей»²⁷.

Коллектив белорусских исследователей из Центра проблем развития образования БГУ в коллективной монографии, отражающей опыт понимания Идеи университета в новых социокультурных рамках, отмечает, что современный университет должен стать центром культуропорождающего образования²⁸. Миссия университета рассматривается авторами не как абстрактная идея, а практически – в контексте перехода к «недоминантно организованной форме культуры», при которой переходность становится «формой жизни». Основная трудность традиционных университетов, по мнению этих исследователей, заключается в том, что студент, имея дело с готовыми формами культуры, научится практически функционировать в наличной культуре, но, следуя строго усвоенной профессиональной норме, едва ли рискнет выйти на ее границы. Поэтому задача современного университета, пола-

²⁶ Афанасьев Ю. Образовательная антиутопия // Отечественные записки. 2002. № 1. С. 54.

²⁷ Там же. С. 50.

²⁸ См.: Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе.

гают авторы, – формирование у студентов опыта работы на «границах порядков», что предусматривает смену перспективы видения университета, ценностных оснований организации учебного процесса в направлении перехода от «ценности знания к ценности незнания». На передний план выходит конструктивная деятельность сознания.

Определяя миссию современного университета – «быть центром культуропорождающего образования», – исследователи трактуют «культуропорождение» как деятельность по конструированию правил. Исходя из этого, университет должен стать местом, «где студент мог бы практически выучиться применять и составлять правила, необходимые для функционирования важных сфер социальной и культурной жизни... Сегодня важно не знание, взятое само по себе, а знание, рассмотренное как опыт индивида, устанавливающее определенные правила отношения к существенным вещам своего существования»²⁹.

Вариант Идеи университета в рамках перехода от моно- к полистилистической культуре – университет как ценностно-ориентирующий субъект гражданского общества³⁰ – разрабатывается в НИИ ПЭ ТюмГНГУ. Этап разработки этого варианта представлен в данной монографии.

Понимание общего и различного в разных вариантах Идеи (предназначения, миссии и т.п.) университета, сформированных в обстоятельствах моно- и полистилистической культуры, дает основания для проблематизации ситуации современного университета как ситуации его *самоопределения*.

КОНКРЕТИЗАЦИЯ диагноза «кризис идентификации» применительно к ситуации современного *отечественного* университета представлена в суждениях участников экс-

²⁹ См.: Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. С. 57.

³⁰ См.: Самоопределение университета (Доклад НИИ ПЭ ТюмГНГУ) // Ното Faber: Этика и Этос / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Ведомости. Вып. 21. Тюмень: НИИ ПЭ, 2002. С. 145-190.

пертного опроса, проведенного в рамках проекта НИИ ПЭ «Новая ответственность университета: от использования шансов к их производству» (центральная тема проекта – самоопределение университета)³¹. Речь идет об экспертизе первого тезиса гипотезы НИИ ПЭ: *«Амбиция самоопределения университета не только возможна и “дозволительна”, но и является предметом прямой ответственности каждого университета перед самим собой и перед обществом. И этот процесс не сводится к организационным и финансовым трудностям, связанным с рискованным входением в рыночную экономику. Акт самоопределения российских университетов в не меньшей степени предполагает выбор соответствующих эпохе Идеи университета, его миссии, ценностных ориентиров образовательной деятельности. При этом речь идет о выборе, который предстоит совершить в ситуации вариативности Идеи университета: выбор приходится совершать в ситуации плюрализма идей, ценностных ориентиров, альтернативных стратегий».*

Аналитический обзор суждений экспертов по этому тезису³² целесообразно сосредоточить на выделении в экспертных текстах суждений о прямой или косвенной связи кризиса идентичности университета с характерным для постсоветских российских университетов феноменом *переименования* бывших институтов. Феноменом, который НИИ ПЭ в своей гипотезе оценил как практическую девальвацию идеи университета, «обеспеченную» тотальным «переписыванием вывесок» без заботы о «смене имени». «Очень важной и точной *конкретизацией*», приобретающей в отечественной ситуации «особый смысл», посчитал такую оценку участник проекта А.А.Гусейнов.

Каковы грани такого рода особого смысла?

Во-первых, в суждениях экспертов доминирует крити-

³¹ Самоопределение университета: нормативные модели и отечественные реалии. Ведомости. Вып. 27, специальный. Тюмень: НИИ ПЭ, 2005.

³² Экспертиза других тезисов этой гипотезы представлена в гл.2.

ческая интонация уже в самой констатации *массовой уни-верситетизации*, интонация, допускающая при некоторой вероятности позитивного мотива переименования институтов большую вероятность мотива негативного.

Эту интонацию можно «услышать» в характеристике *«эпидемия» переименований, охватившая высшие учебные заведения постсоветского пространства*. Как полагает автор этого диагноза М.А.Гусаковский, *«массы новых молодых высших учебных заведений не согласны возникнуть ни под какой другой вывеской. С другой стороны, какая-то незримая сила принуждает и добрые старые специальные гуманитарные и технические институты менять имя»*.

Нельзя не услышать критическую интонацию в суждении Р.Г.Апресяна: *«С разветвлением системы высшего образования – уже в той мере, в какой университет по существу стал синонимом учреждения высшего образования вообще, – идея университета стала расширяться и расширилась до неузнаваемости»*. «Перекличка» с этим диагнозом проблемы-задачи, сформулированной А.Г. Асмоловым: так как *«к имени “университет” тянутся очень многие вузы»*, необходимо различение университета и *«фантома университета»*.

Во-вторых, в экспертных текстах можно выделить суждения о том, что процесс переименования институтов является индикатором кризиса Идеи университета. По мнению А.П.Огурцова, этот процесс показывает *«кризис самой идеи университета, утратившего в условиях специализированного образования идеалы и нормы, на которых университет и был построен»*.

«Исчерпание прежней и необходимость формирования постсоветской идеи университета» видит в этом процессе М.А.Гусаковский и выводит из этого диагноза две задачи: *«критический анализ содержания прежней идеи»* и дискуссия *«по поводу новых содержаний»*.

А.Ю. Согомонов констатирует: *«рациональному выбору в пользу хоть каких-то реформ мешают, прежде всего, множющиеся – как на дрожжах – идентичности постсоветских университетов, которые, в свою очередь, все*

больше отходят от классических образцов, хотя и придерживаются старых номинаций», и ставит диагноз: «перманентный идентификационный кризис» университетов. Полагая, что «распад старой системы высшего образования во всем мире, и в России в частности, заключается не столько в кардинальном отходе от прошлой дидактической системы и даже не столько в масштабной коммерциализации обучения, сколько в утрате централизованного контроля за “сменой вывесок”», автор приводит к выводу о том, что «сама вывеска “университет” утратила свое исконно строгое значение и стала употребляться *ad libitum* и это приводит к чрезвычайной путанице в смыслах».

В-третьих, эксперты проблематизировали риск массовой университетизации, связанный с квазисамоопределением: подменой «смены имени» «сменой вывески». Как видно, не зря одним из предметов самопознания ТюмГНГУ на этапе его становления была именно такая проблематизация (см. об этом в главе 4).

«*Действительно ли при смене вузом имени происходит своеобразная инициация, обретается новое качество, или просто вуз меняет вывеску, оставаясь тем же самым?*» – такую формулу экспертизы предложил А.Г.Асмолов. Соответственно, для университета, рефлексизирующего ситуацию самоопределения, или для эксперта, анализирующего феномен кризиса идентичности, важен вопрос автора: «*В каком случае от смены имени вуза на весах культуры можно увидеть не проигрыш, а подлинный выигрыш?*».

Отмечая конъюнктурность переименований институтов в советское время – «этот процесс определялся, как ни странно, международной конъюнктурой, как она выражалась в идеологическом противостоянии Западу: с преобразованием педагогических институтов в университеты СССР сразу выходил на ведущие места в мире по количеству университетов “на душу населения”», затем – в 1990-е годы, когда «процесс образования университетов в России (как и в других постсоциалистических странах, причем примерно одинаково, скажем, в Казахстане и Лит-

ве или Македонии и Словакии) стал еще более конъюнктурным, связанным с возникновением рынка образовательных услуг», Р.Г. Апресян вспоминает и «такие изобретения советских времен, как “Университет марксизма-ленинизма” (в системе партийной политпропаганды) или “Ленинский университет миллионов” (на радио), или “Народный университет” (в системе Общества “Знание”)», подчеркивая: «и не надо думать, что те изобретения никак не сказались на скрытых диспозициях сегодняшнего обсуждения проблем университета». С точки зрения автора, «они в не меньшей степени, чем “педагогические университеты”, определили наше, национально-своеобразное, девальвирование идеи университета».

Вспоминая древнего философа: «Выправление (исправление) имён – так Конфуций назвал учение, ориентированное на то, чтобы люди поднимались до уровня тех функций, которые они выполняют во взаимных отношениях в рамках ритуала, достойно несли свое общественное предназначение», А.А.Гусейнов полагает: «то, о чем говорил Конфуций, имеет универсальное значение, хотя, разумеется, и обнаруживается каждый раз в своеобразной форме и с разной степенью остроты». А в современной России «соответствие имени» как «важная и постоянно решаемая задача культуры... предельно обострилась из-за процессов социальной мимикрии, которые сопровождали, а нередко и подменяли, общественные трансформации и которые, в частности, выразились в повальных переименованиях и необоснованных именовании». При этом «для большинства университетов России... стоит вопрос не о том, соответствуют ли они идее современного университета, а имеют ли они вообще право называться университетами».

В-четвертых, стоит выделить моменты в экспертных текстах, важные с точки зрения реалистичности как диагнозов, так и основанных на них предложений по поводу преодоления кризиса идентичности университетов.

(А) Подчеркивая, что «самоопределение, включающее ясный отчет и ответственное отношение к своим основаниям, целям и задачам, входит в понятие университе-

та», А.А.Гусейнов говорит, что такой «отчет» важен всегда, но вдвойне важен «в периоды общественных ломок, реформ, радикальной переоценки ценностей».

(Б) Рассуждая о том, «что заставляет наши образовательные институты проявлять такую массовую активность “переименования”? Стремление приобщиться к европейской традиции с ее автономией университетов, большей свободой и т.д.? Или за этим лежит стремление более радикально поменять свою форму и способ существования, чтобы соответствовать изменяющемуся “духу времени”?», М.Г.Гусаковский полагает, что «скорее всего речь идет о кризисе наших представлений об университете и образованности».

(В) Неправомерность односторонней реакции на феномен массового переименования институтов в университеты отмечает А.П. Огурцов. «Для меня процесс переименования – симптом весьма значимых тенденций». Действительно, «поиск нового имени может стать как началом инновационного роста институций образования, так и простой “сменой вывески”», говорит автор, однако нельзя упустить из виду, что «новое имя – это свидетельство явной неудовлетворенности прежними “стертыми” словами». Аргументы: «Конечно, называть институции высшего образования учебным заведением – это не просто “канцелярит”, а просто невыносимый бюрократический “канцелярит”! Заведения, как известно из милицейских протоколов, бывают питейные, тюремные и прочие; объединять в одном родовом имени и ставить на одну доску образовательные институции с такого рода заведениями, само собой разумеется, не позволительно. Но за этим “канцеляритом” скрыта одна “правда” тоталитарной системы образования: каждого из нас “заводили” (по неволе или по своей воле – это не важно) в эти учреждения, заводили “дела” на каждого из нас и “вели” по кругу знаний. Иными словами, за этим “канцеляритом” – отсутствие свободы в той системе образования, которая сложилась в России уже давно (большевики лишь довели до конца ту борьбу с автономией университетов, которая велась во всей истории российского образования)».

(Г) Утверждая, что *«вузы, – даже переименованные в университеты, но уклоняющиеся от индивидуальной институциональной ответственности, ждут деградация»*, поддержав позицию авторов проекта, согласно которой проблема самоопределения университета – предмет гуманитарного подхода, Г.Л. Тульчинский подчеркнул гуманитарное измерение реалистичности диагнозов и предложений по поводу преодоления кризиса идентичности университетов. *«Вариативность выбора, который делает любой современный университет, не так уж и велика. И дело отнюдь не только и не столько в способах и источниках финансирования. Реальный выбор перспективы и стратегии развития совершается именно в круге идей и ценностных ориентиров»*.

1.1.2. Ответственность университета: «фрагментарий»

[...] КОМУ не приходилось видеть, как в переходах столичного метро торгуют университетскими дипломами? Выбирай на вкус и используй по надобности! Кто не слышал или не читал журналистских расследований о том, как продаются сертификаты об окончании того или иного вуза (да к тому же еще и с внесением всех необходимых аттестационных данных в архивы)? Только плати и пользуйся обретенными благами!

Мало кто из нас сочтет, что жизненные казусы подобного рода свидетельствуют в пользу сложившегося в стране *рынка образовательных услуг*. И зря. Если подпольно функционирует рынок контрафактной продукции (псевдодипломов), то, значит, и официальные сертификаты постепенно превращаются *из символического знака в обычный сервильный продукт вполне цивилизованного «товарного» рынка*. Дело только за временем и привычкой.

Кому-то может показаться весьма странным определение подобной ситуации как *«черный рынок» образовательных услуг*. Но разве репетиторство, обретшее в России, особенно в последнюю четверть прошлого века, репутацию обычной образовательной практики, не являло собой *«черный рынок»* в его чистом виде? Более того, именно

этот рынок долгие годы был официально допустимым, признаваемым всеми участниками образовательных сделок, как властями, так и обществом, совершенно открытым для всех желающих в нем участвовать и абсолютно беспощадным к «некачественным» услугам репетиторов. Его ежегодный оборот составлял порой многие миллиарды у.е. и многократно опережал «белые» бюджеты вузов.

Следует заметить при этом, что репетиторство не сводилось, и уж тем более сегодня не сводится, исключительно к двустороннему контракту между потребителем и производителем образовательной услуги. В эти отношения включены лица и институции, как покровительствующие этим практикам, так и гарантирующие искомый «результат» – обретение статуса «студента». И только после «поступления» в вуз начинался как будто бы вполне нормальный и честный процесс долгого обучения во имя обретения нового статуса «дипломированного специалиста».

«Вход» в эту систему таким образом был и по-прежнему остается полуплегалным и коррумпированным, но... вполне *легитимным*, поскольку принимается обществом и государством, несмотря на раздающиеся порой критические «голоса» раздраженной общественности. Прохождение же пятилетнего пути и «выход» из системы воспринимались вполне легальными и легитимными, несмотря на блат и взяточничество в среде преподавательского корпуса во время этого пятилетнего пути.

Впрочем, коррупция никогда не бывает умеренной ни по аппетитам, ни по масштабам своего охвата. Время пришло и стало ясно, что, по сути, вполне возможен и самый сокращенный путь обретения искомого статуса «дипломированного специалиста» – покупка «корочек» без вхождения в систему и выхода из нее, диплома вполне официального, оформленного с соблюдением всех необходимых процедур и норм. Да, случаются подделки. Да, иногда качество некоторых дипломов оставляет желать лучшего. Но в основном на рынке имеют хождение такие дипломы, к которым не придерешься, как не отличить подлинную купюру от фальшивой, выполненной мастерски и безукоризненно с точки зрения некоего госстандарта.

Однако если на рынке могут ходить фальшивые деньги и, как нередко утверждают радикальные экономисты, выполнять функции настоящих денег, то почему бы, спрашивается, не допустить на рынок труда небольшую долю контрафактных дипломов? Главное, чтобы их удельный вес не стал бы критическим (хотя как это измерить?).

Другое дело, что реально стоят подобные дипломы?! Очевидно, что их обладатели (как и производители) чрезвычайно рискуют, хотя, правда, могут и остаться до конца жизни нераспознанными ложными носителями купленного статуса. Учитывая же общую коррумпированность в стране, возможно, подобные риски подчас и оправданы, и не предстают перед мысленным взором рискующих сторон чем-то запредельным. В любом случае факты покупки дипломов говорят скорее в пользу обоснованности этих рисков и того, какова «реальная» стоимость «нормальных» дипломов.

На другом фланге образовательного континуума – гордые обладатели многочисленных дипломов и всевозможных сертификатов об окончании разного рода образовательных (и не только чисто образовательных) заведений. Желание перманентно учиться, быть в ногу с информационным бегом времени, получая при этом каждый раз необходимое освидетельствование пройденного участка жизненного пути, характеризует достаточно большую группу нарождающегося «нового поколения» diploma-seekers. Для этих людей, безусловно, знания представляют собой определенную ценность, но и ценность дипломов для них – чрезвычайно высока. Эти молодые, а иногда и вовсе немолодые, люди готовы платить (и платить подчас очень большие деньги), инвестируя в свой human capital.

Для них искомым является статус «мультидипломированного специалиста», со всем тщанием и подробностями описанный в их многостраничных CV. По сути их статус тоже куплен, правда, уже на прозрачно «белом» рынке образовательных услуг, причем они неоднократно готовы

были идти на серьезные «жертвы»³³, как формулируют сегодня сущность понятия «цена» институциональные экономисты, во имя удовлетворения своего интереса, амбиций, удовольствия. А что стоят их дипломы – показывают карьеры и жизненные пути³⁴, хотя прямая связь между их успехами и количеством дипломов – совершенно не очевидна. Более того, эта связь никогда и никем не была доказана как социальная теорема, а уж тем более – не принята как социальная аксиома обществом «высокой» современности.

Иными словами, мы имеем дело с двумя фланкирующими континуум «общества знаний» рынками образовательных услуг – «черным» и «белым». И оба проявляют в себе, как минимум, две сегодняшние мегатенденции: (1) *необязательный* характер традиционного высшего образования для социальной мобильности индивидов, равно как и (2) *недостаточный* характер обычного высшего образования для успешной мобильности в постсовременном мире.

С одной стороны, если допустить, что знания и хорошее образование сегодня являются решающим фактором экономического роста (как все еще утверждают многие экономисты³⁵), то, следовательно, инвестиции в человеческий капитал, в уровень знаний и информированности, в гибкость ума и современность сознания становятся предельно значимыми для всех участников рынка труда. Чаще всего эти инвестиции осуществляются индивидуально на заре самостоятельного жизненного пути человека, и поэтому нет никакой уверенности и никаких внешних гарантий того, что эти инвестиции не окажутся *ошибочными*. Конечно же, можно вспомнить известную максиму о том, что не ошибается тот, кто не рискует. Но уж слишком высока цена этого рис-

³³ Жертвы финансовые и временные, которые в конечном итоге тоже можно исчислить в денежном эквиваленте.

³⁴ Нередко по этим карьерам эксперты выстраивают рейтинги высших учебных заведений.

³⁵ Об этом см., в частности: Эклунд К. Наша экономика. Введение в макроэкономику. М.: Московская школа политических исследований, 2004. С. 137.

ка. И все сложнее – в условиях ужесточающейся глобальной конкуренции – исправляются такие ошибки.

С другой стороны, высшее образование в последнее время, как известно, катастрофически отстает от скорости мировых информационных и интеллектуальных изменений, что приводит к *опережающему устареванию* всего вузовского знания. Далек не всем университетам удастся хоть как-то поспеть за темпом перемен, при том, что самая передовая мировая наука по-прежнему сосредоточена в вузовских стенах. Спрашивается, стоит ли тратить на обычное высшее образование так много времени на старте биографического проекта? Как компенсировать в будущем свое интеллектуальное отставание – другим образованием? Цепочка подобного вопрошания бесконечна, особенно для тех, кто не выбрал себе карьеру академического человека. Практически ориентированный студент в наше время неизбежно становится все более скептическим к бытующим формам и моделям обычного университетского знания.

Разумеется, подобные сомнения пока еще не стали массовыми и не изменили en masse позитивного отношения молодых людей к университетскому образованию, как к таковому. Но, логически рассуждая, они вправе сегодня воспринимать его *излишней роскошью*, провоцирующей рефлексии утраченных возможностей – временных и шансовых. Равно как и считать его лишь началом – порой нудным и малоприятным – в цепи своего *перманентного* образования, доучивания, переквалифичирования и т.п.

В этом смысле обе отмеченные выше установки в отношении университетского образования наших дней вполне допустимы и легитимны. Это образование, действительно, и недостаточно, и вовсе необязательно сегодня для достижения жизненного успеха. Хотя университетские годы, конечно же, значимы не только постоянством образования и самообразования, а выступают своеобразным жизненным трамплином во всех смыслах этого образа. Не говоря уж о том, что мотивы выбора университетской скамьи на несколько, возможно самых счастливых, лет своей жизни миллионами молодых людей – гораздо богаче и не сводимы лишь к формуле «Знания+Диплом».

Если даже чисто гипотетически признать недостаточность и необязательность сегодняшнего высшего образования для *жизненного успеха*, то налицо глобальная проблема – *проблема реформы университета и трансформации высшего образования в целом*. Но рациональному выбору в пользу хоть каких-то реформ мешают, прежде всего, множасьиися, как на дрожжах, идентичности постсовременных университетов, которые в свою очередь все больше отходят от классических образцов, хотя и придерживаются старых номинаций. [...]

Р.МЕРТОН в свое время³⁶ различил явные и латентные функции, которые заложены во всех общественных институтах (и процессах), отчетливо проявляющиеся, в частности, в учреждениях высшего (и среднего) образования. Явными функциями он считал те, которые носят преднамеренный, то есть целерациональный характер. Латентными – функции неосознанные и непреднамеренные. И те, и другие функции способствуют большей связности общественных отношений. И те, и другие различимы друг от друга лишь аналитически, умозрительно. В то время как в действительности они абсолютно переплетены и трудно различимы на уровне обыденного понимания.

Явные функции высшего образования, безусловно, сопряжены со знанием – чистым знанием как таковым и знанием практическим, знанием специальным и общетеоретическим, и т.д. Высшее образование, кроме того, завершает начатый в школе процесс формирования личности современного типа (в психологическом и нравственном смыслах).

Университетские знания упакованы, тестируемы, оцениваемы извне, а главное – подтверждены дипломами. Но сам носитель диплома, кроме всего прочего, должен пройти тест и на индивидуальную состоятельность, то есть на соответствие Себя репрезентативным личностным образцам социальной желательности. И то и другое очевидно носит дисциплинарный характер и в современном обществе

³⁶ Merton R. *Social Theory and Social Structure*. London: Free Press, 1968. P. 114-136.

предстает в виде «священной коровы» социального контроля. Воспитательно-дидактическая логика любых высших учебных заведений такова, что она явно исключает передачу обучающемуся всей полноты практических знаний и прежде всего знаний об актуальном обществе (социальная компетентность). Университет не обучает молодого человека навыкам социальной адаптации любыми средствами (в том числе и морально неодобряемыми), не мотивирует его/её к достижению успеха любыми путями (в том числе и аномичными), не предоставляет адекватной картины социального мироздания. К примеру, обучение политике не предполагает полного погружения в теневые стороны властной субкультуры. Прерогатива Университета – специальные компетенции и узкопрофессиональные знания³⁷.

Самые различные функции высшего образования могут быть латентными. Но речь, в первую очередь, идет об «определении места»³⁸ студента. Школяр правильно «определяется» по отношению к программе своей жизненной карьеры, правильно «приучается» к месту, которое ему суждено занять в этой жизни. Как пишут социологи П. и Б. Бергеры, образовательная система помещает обучающегося в рамки разнообразных «потоков» (академический, ремесленный, политический, т.д.) и «именно путем внушения ребенку своей собственной морали образовательная система стремится заставить ребенка принять такое помещение, как именно то, что ему нужно, и мотивировать его к деятельности в рамках тех каналов, которые она для него обеспечила»³⁹. Однако такое разведение основано, с одной стороны, на классическом представлении о тождественности высшего образования и Университета, а с другой, — на постулатах стандартности и низкой

³⁷ Фраза «мои университеты» с известных времен в русском языке не случайно употребляется во множественном числе. Настоящие университеты обретаются все же вне университетских стен.

³⁸ Подробнее см.: Бергер П., Бергер Б. Социология. Биографический подход // Бергер П., Бергер Б., Коллинз Р. Личностно-ориентированная социология. М.: Академический проект, 2004. С. 209.

³⁹ Там же. С. 209.

постулатах стандартности и низкой альтернативности жизненного пути (карьеры) современного человека.

В самом деле, в подобном разведении наблюдается некоторая логическая путаница, поскольку латентные функции высшего образования в такой их трактовке, безусловно, являются преднамеренными и осознанными с точки зрения деятельности всей образовательной системы, ибо средствами высшего образования личность «доводится» до ее современного образца, а не только «отлаживается» на специальные компетенции.

Видимо, корректнее было бы считать, что у высшего образования (в отличие от Университета) нет расхождения между явными и латентными функциями, ибо общественная миссия высшего образования – обеспечить внутренний и внешний дисциплинарный контроль в процессе «взросления» молодого поколения⁴⁰. А в какой институциональной форме будет обеспечен этот контроль образовательной системе в принципе все равно (если применимо по отношению к ней подобное одушевление).

Ошибочно при этом полагать, что исторический выбор искомой институциональной формы дисциплинарного «доведения» личности до современного образца чаще всего делался в пользу Университета. Хотя высшее образование в ареале западной цивилизации на протяжении последнего тысячелетия осуществлялось в достаточно широкой организационной палитре и с помощью разнообразных институциональных моделей, среди них Университет с приближением к новейшему времени, скорее всего, уже можно рассматривать в качестве инвариантного образца современного учреждения высшего образования.

Однако в случае с университетами мы имеем дело с прямо противоположной ситуацией: с расхождением явных и латентных функций. Безусловно, преднамеренные функции любого университета в обществах «простой» современности – (а) *дисциплина знаний*, вложенная в сознание

⁴⁰ Показательно, что и в древней латыни, и в современных языках «disciplina» означает, среди прочего, прежде всего «строгий порядок», а также и «учение», «наука».

обучающегося, многократно закреплённая и протестированная, (б) *статусная дисциплина*, зафиксированная дипломами и определяющая «место» выпускника в его последующей жизни.

В обществе с высокой мобильностью, с нестандартными типами биографии и с достаточно широкими и равными возможностями оба типа дисциплины являются относительными, поскольку допускаются разночтения в трактовках содержания и принципов дисциплин, а также и полный выход за их пределы. По традиции постсовременные университеты формируют в своих выпускниках достаточно устойчивую социальную идентичность, однако сегодняшнее высшее образование прививает им вкус и способность к рефлексии, гибкому отношению ко всем застывшим идентификационным формам. В этом смысле конфликт явных функций – налицо, ибо университеты и высшее образование решают как будто бы противоположные воспитательные задачи.

Поступая в Университет, абитуриент совершает не только первый рациональный и, возможно, один из самых серьёзных шагов в своей жизни, но и вполне сознательно поступается альтернативными жизненными шансами, поскольку ограничивает свою внешнюю – по отношению к своему образовательному учреждению – мобильность, как минимум, на пятилетие, а иногда и больше. Взамен он получает эрзац «взрослой» жизни с ограниченной ответственностью и навязанными изнутри «правилами игры» в квазисоциальную мобильность. Университет с его дисциплиной – в отличие от рынка труда – в большей степени выступает «закрытым» учреждением, латентными функциями которого являются и «отложенная» безработица, и отсроченная воинская служба, и возможность продления подростковой синекуры, и многое, многое другое. Что, собственно, делает этот пятилетний фрагмент жизни человека – вне всякой зависимости от приобретаемых знаний и дипломов – совершенно самостоятельным *биографическим субпроектом*, подчас мало связанным с дальнейшими жизненными программами и карьерой человека. Этот сиюминутный проектный мотив (сознательный отказ от одних жизненных

шансов в пользу других) делает Университет образовательным институтом со своеобразной конфигурацией явных и латентных функций. В то время как высшее образование представляет собой эффективную программу инсталлирования в сознание человека механизмов внешнего и внутреннего контроля. И то, что в последнее время активнее всего развивается именно дистантное высшее образование, лишний раз свидетельствует в пользу усилившегося разрыва между Университетом и высшим образованием. А это приводит к тому, что они начинают жить своей сепаратной и достаточно автономной жизнью.

Таким образом Университет становится *необязательной институциональной формой* по отношению к высшему образованию. А высшее образование в свою очередь – *недостаточной субстанцией* университетской жизни. [...]

ИНЫМИ словами, Университет и актуальное высшее образование все реже пересекаются в пространстве биографических – жизненных и профессиональных – ожиданий, притязаний и оценок. Нельзя сказать, что эпистемологическая планка в начале нашего века оказалась сильно завышенной по сравнению с прошлыми периодами «простой» современности и университеты не вполне отвечают ей. Дело скорее в другом, а именно – в темпах эпистемологических трансформаций и специализаций, за которыми пока еще поспевает университетская наука (но все нагляднее становится «уход» большей части университетов на научную периферию), но все реже удается упаковать это динамически меняющееся знание в стандартные дидактические формы.

В результате сам процесс преподавания – селекция знания и его методическая обработка – в университетах либо индивидуализируется (то есть сильно зависит от предпочтений и навыков конкретного преподавателя), либо остается в рамках стандартной дидактики «прошлых» поколений и поэтому безнадежно устаревает. В этом смысле несложно увидеть, насколько серьезным сегодня стало институциональное расхождение между «провинциальными» практиками университетского обучения и трансформирующимися нормами и стандартами высшего образования. И

это расхождение неизбежно приводит их к *институциональному обособлению* друг от друга.

О дивергенции Университета и высшего образования свидетельствует, прежде всего, появление на рынке образовательных услуг множества учреждений, которые замещают собой обычные вузы, начиная от краткосрочных и/или непродолжительных высших курсов и заканчивая корпоративными высшими школами⁴¹. На удивление массовым также стало распространение учительства в тех институциях (как, к примеру, в Российской Академии), которые еще десятилетие назад всеми правдами и неправдами открещивались от необходимости преподавать. А развитие Интернета сделало возможным быстрое и масштабное распространение дистантного образования, перспективность которого трудно переоценить⁴². Некоторые учреждения при этом по-прежнему прибегают к привычному ярлыку «университета», но многие уже предпочитают более аутентичные самоназвания.

Трудно сказать, что Университет и высшее образование уже не зависят друг от друга ни институционально, ни содержательно. Но очевидно, что эта зависимость не столь явственна и, тем более, не столь тотальна, как это было в завершающий период эпохи «простой» современности, когда мы говорили «высшее образование» и имели в виду почти всегда именно Университет (равно как и наоборот!)⁴³. Хотя эта зависимость, в частности, сохраняется на уровне государственной политики в области образования. Разумеется, государству не комфортно иметь дело с многообразием институциональных форм в области высшего образования. И поэтому оно сознательно настаивает на своем кон-

⁴¹ О разных моделях корпоративных школ и их связях с «классическими» университетами см.: Пахомова Е.И., Толоч Т.Г. Корпоративные формы обучения: возможно ли сотрудничество с традиционной системой образования // Мониторинг общественного мнения. 2005. №1 (73). С. 96-110.

⁴² Речь идет о феномене e-education в глобальной web-сети.

⁴³ В этом, собственно говоря, заключен ответ на вопрос, почему ярлык «университета» все еще остается весьма притягательным, а в репутационном смысле – высокопрестижным.

серватизме в отношении классического институционализма в высшем образовании, как если бы сегодняшние инновации носили лишь эфемерный характер и не свидетельствовали о принципиально изменившихся обстоятельствах. Процессами в сфере высшего образования всегда проще управлять то сливая, то расщепляя университеты, наделяя их всевозможными рейтингами и т.д. А как ранжировать учреждения высшего образования, если они все такие разные?

Впрочем, и не это самое главное. Дивергенция Университета и высшего образования отчетливо проявляет конфликт явных и латентных функций, ибо меняется наш повседневный опыт. Мы все отчетливее понимаем, что внутри университетских стен происходит нечто большее и несравненно значимое, чем просто обучение, а возможно, и более судьбоносное в жизни тысяч и тысяч молодых людей. В самом деле, буквально все инновационные площадки высшего образования лишены самого «вкусного» – ауры школярства и школярской жизни в целом. В них действительно идет эффективный образовательный процесс, идет чаще всего в ногу со временем. Но и не более того. Остальные компоненты университетской жизни лишь симулируются, и то если тому будут способствовать условия обучения и желания самих обучающихся. [...]

ЖИЗНЬ в современном обществе предстает нашему внутреннему взору в образе «лестницы успеха». Чаще всего, накопление жизненного успеха измеряется либо в виде нашей денежной состоятельности, либо в виде роста символического капитала – статусов и славы. Первоначальное конструирование этого образа происходит в средней школе, но, разумеется, не столь навязчиво и откровенно, как в Университете.

Успешный человек – человек, обретший свою социальную идентичность, индивидуальность состоявшейся личности. Восхождение в этой системе выступает каноническим стандартом социальной мобильности – мобильности Self-Made Man'a, погруженного в среду аномического страха оказаться неудачником, который толкает его к поиску любых средств достижения успеха, даже противореча-

щих порой принципам конвенциональной морали. Сюжетика денежного успеха не является монопольной в современной культуре, она вполне миролюбиво сосуществует с дискурсами профессионального успеха и профессиональной репутации, также выстроенных на геоморфизме лестницы. Правда, трудно сказать, какой из популярных в прошлом образов современного мира в большей степени корреспондирует модернистскому образу «лестницы успеха» – Уолл-стрит или Лас-Вегас⁴⁴.

Со всеми этими откровениями современной культуры молодой человек по-настоящему впервые сталкивается лишь в Университете, где в течение нескольких лет своего обучения фундаментально осваивает их. Университет в этом смысле выступает для него пространством первой пробы сил, своего рода *пилотным проектом* для последующего – зрелого – восхождения по жизненной «лестнице успеха».

Университет, очевидно, настаивает на предпочтении модели Уолл-стрита, нежели Лас-Вегаса. По-другому и не может быть, поскольку университетское образование предполагает не пассивное восприятие обучения, не расчет на легкую удачу, а деятельное усилие, основанное на идеологии индивидуального вклада в свой личностный прогресс. Как пишут социологи П. и Б. Бергеры, «на практике это означает, что на индивида возлагаются обязанности достижений, *желания достижений*,... достижения с позиций, *установленных образовательной системой*»⁴⁵.

Молодой человек почти мгновенно с момента поступления в Университет погружается в соревновательную среду, «правила игры» и ценности которой predeterminedены заранее собственно образовательной системой. Этическое «послушание» толкуется этическим языком и формирует фундаментальную лояльность к системе в целом, при этом

⁴⁴ Эта дилемма П. Бергера вряд ли имеет логическое разрешение. См.: Berger P. The Capitalist Revolution. Fifty Propositions About Prosperity, Equality, and Liberty. New York: Basic Books, 1991. P. 232. Note 26.

⁴⁵ Бергер П., Бергер Б. Указ. соч. С. 199.

«неудачи в достижениях интерпретируются как моральный дефект»⁴⁶. И это делает «пилотный проект» максимально приближенным к обстоятельствам современного времени и места во «взрослой» жизни.

Предполагается, что в классическом⁴⁷ Университете преодоление ступеней и барьеров роста основано на интеллектуальных способностях человека. Более того, вся образовательная система, благоприятствуя состязательности, делает упор именно на индивидуальной состязательности, когда «каждый индивид конкурирует со всеми другими»⁴⁸. Однако моральность внутриуниверситетской состязательности вовсе не означает тождественность «лестницы успеха» и «лестницы знаний». Обе «лестницы» сконструированы в известной автономности друг от друга. И чем больше сегодняшние университеты допускают отход от норм и стандартов классического образовательного учреждения, чем больше они коммерциализируются, чем больше в них элементов «черного рынка» в виде блата, взяток, nepотизма и пр., тем более автономными друг от друга становятся в них *этика образования и этика состязательности*.

В этике «лестницы успеха» *составляющая знаний*

⁴⁶ Бергер П., Бергер Б. Указ. соч. С. 199.

⁴⁷ Вне зависимости от его специализации, отраслевого значения и т.д.

⁴⁸ Бергер П., Бергер Б. Указ.соч. С. 201. И далее: «Оказать помощь более слабому сверстнику на экзамене – это в американской системе морально порицается как “мошенничество”; в другом обществе (а в действительности в субобществе группы сверстников даже в самой Америке) это же действие определяется как выражение “дружбы” и морально одобряется или даже требуется. Дальнейшим рафинированием этого конкретного определения ситуации является так называемая “система чести”, все еще действующая во многих школах и колледжах. Здесь индивиду не только не полагается “мошенничать”, но и следить за другими, чтобы убедиться, что и *они* не делают это. Все это является выражением морали, которая носит и состязательный, и индивидуалистический характер, и к тому же удерживающей от солидарности между индивидами, побуждая к достижению успеха в системе».

становится все *менее заметной*. Ибо важны не знания как таковые, а умение быть индивидуальностью, умение конкурировать и, главное, – выигрывать. Основаны ли эти выигрыши на накоплении знаний – не суть важно. Скорее важно овладение «искусством жизни» во всех его смыслах. А это «искусство» не прививается никакими другими средствами, кроме как состязательной среды внутри университетских стен. Иными словами, при известной дивергенции высшего образования и Университета только лишь за последним сохраняется эта воспитательная миссия⁴⁹. Осознают ли это сегодняшние университеты? Скорее всего, прекрасно осознают и корректируют свои программы в соответствии с меняющейся парадигмой своей миссии. [...]

В КАКУЮ БЫ новую систему отношений собственности ни был бы помещен Университет, он в любом случае остается в орбите государственной социальной политики. Однако кризис «системы всеобщего благоденствия» (а в нашем случае – социалистического регулирования) привел к тому, что университеты в поисках аутентичной стратегии вынуждены апеллировать и к другим акторам, среди которых на первый план выходят бизнес и местная власть.

Крупному бизнесу университет пока еще не интересен с точки зрения извлечения регулярных прибылей, однако уже чрезвычайно важен как часть его транснациональной политики в области управления людскими и информационными потоками. Для местной власти, обретшей в последние годы во всем мире большую самостоятельность, университеты становятся как предметом распределения властного престижа, так и значимой площадкой публичной жизни местного сообщества. Иными словами, число «заказчиков» на университеты в наше время существенно возрастает. И то, что под «университетом» каждый раз понимается что-то совершенно различное, приводит весь этот институт в состояние перманентного *идентификационного кризиса*.

⁴⁹ Все иные институциональные формы высшего образования в принципе не решают этих задач. Более того, предполагается, что они имеют дело с уже сформировавшейся личностью, как, к примеру, в системе дистантного образования.

Университет в принципе работает на идею универсализма современной цивилизации. Однако он же выступает главным катализатором дифференцирующих практик в современной культуре⁵⁰. Этому, в особенности, способствует усиливающаяся включенность университетов в местную жизнь, а также широкое распространение новых типов вузов и, в первую очередь, т.н. «корпоративных университетов»⁵¹.

Распад старой системы высшего образования во всем мире, и в России в частности, заключается не столько в кардинальном отходе от прошлой дидактической системы и даже не столько в масштабной коммерциализации обучения, сколько в утрате централизованного контроля за «сменной вывеской». Нескончаемая череда переименований, относительная легкость в создании и перепрофилировании вузов, сливание и разделение, и многое, многое другое, что в принципе отличает нашу постсовременную эпоху от времени классически современных вузов. Университетская «политика» делается заметно возросшим числом игроков как на рынке образовательных услуг, так и в пространстве символического капитала.

В итоге сама *вывеска* «университет» утратила свое исконно строгое значение и стала употребляться *ad libitum*. Это вольное обращение к университетской «вывеске» само по себе не означает ничего необычного, учитывая ее достаточно высокий репутационный потенциал для всех сегодняшних *prestige-seekers* в области высшего образования. Однако повсеместное распространение этой вывески приводит к чрезвычайной путанице в смыслах, ибо под универ-

⁵⁰ О «дифференцирующем универсализме» современности см.: Fornäs J. *Cultural Theory and Late Modernity*. London: Sage, 1995. P. 30-31. В эпоху глобализации дифференцирующий универсализм постсовременности выражен, прежде всего, в дихотомии «глобального» и «локального». Об этом подробнее см.: Featherstone M. (Ed.) *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage, 1990.

⁵¹ См. подробнее: Пахомова Е.И., Толоч Т.Г. Корпоративные формы обучения: возможно ли сотрудничество с традиционной системой образования. С. 96-110.

сальной вывеской «университет» стали скрываться самые *различные институциональные и субстанциональные формы*⁵², что свидетельствует о наступлении совершенно новых времен в истории высшего образования, разумеется, прежде всего в ареале западной цивилизации. [...]

ПОСКОЛЬКУ пока еще высшее образование обращено «душой и сердцем» к государству, последнее будет весьма ревностно относиться к любым попыткам замещения *этактистских идентичностей* университетов. Знания, госзаказ, общая профессионализация и социализация в этой парадигме по-прежнему будут превалировать в логике телеологического обоснования *университетской миссии*.

Однако все отчетливее проявляются контуры новых университетских стратегем. Информация, гармонизация глобального и локального, сетевые сообщества, мультикультурная амальгама, ресурсные центры гражданской жизни и т.п. – лишь неполный перечень новых *идентификационных рационализаций* сегодняшней трансформации высшего образования и Университета в целом.

В любом случае, если сегодня институты и учреждения высшего образования, несмотря на резко возросшую конкурентность среды, обретают гораздо большую самостоятельность и, соответственно, большой люфт в выборе идентичности, то, логически рассуждая, их *риски и ответственность* все больше становятся их индивидуальным делом, в общей своей совокупности составляя лишь арифметическую сумму индивидуальных успехов-и-неудач в пространстве высшего образования. А это значит, что высшее образование постепенно перестает быть объектом *социальной политики* и становится «обычным» *предпринимательским делом*, со всеми вытекающими из этого утверждения последствиями для университетов и прочих образовательных институций. Этот процесс – не быстрый (хоть и не очень долгий) и требует от его субъектов прежде всего интеллектуально-нравственного «привыкания» и

⁵² И поскольку в основном на слуху по-прежнему хорошо знакомое название, создается ложное впечатление *избыточности* университетов.

принципиальной новой, как модно сегодня говорить, «за точки мозгов». [...]

1.2. Самоопределение: рационализация идеи-метафоры

РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ идеи-метафоры самоопределения университета (эта задача заявлена во введении) предполагает критику распространенного суждения, согласно которому *самоопределение* – «слово, не нуждающееся в комментариях», и характеристику феномена самоопределения университета по ряду систематизирующих критериев, соответствующих категориальному гнезду концепции рационального выбора: свобода выбора, рациональное решение, мера ответственности... Концепции *рационального* выбора, но не столько *целерационального*, сколько *ценностно-рационального*. Концепции, акцентирующей не просто ценностное, но и *экзистенциальное* «измерение» выбора.

В соответствии с этим подходом самоопределение субъекта предстает как процесс и результат его жизненно важного выбора в предполагающих альтернативное решение обстоятельствах, способ реализации свободы выбора как автономии субъекта. Как известно, задача самоопределения становится актуальной в проблемных ситуациях, требующих от субъекта определить свой собственный путь, став причиной своего собственного развития (самодетерминация). Важнейшим фактором самоопределения субъекта является ценностный выбор.

Целесообразно приложение этого подхода к жизненному пути университета – при условии, что университет рассматривается не только как организация, исполняющая порученную ей *функцию*, но как *научно-образовательная корпорация*, несущая гуманистически ориентированную миссию. Миссию, которая реализуется деятелями *высоких* профессий: ценностный мир базовых профессий научно-образовательной деятельности и является системообразующим ориентиром самоопределения университета.

Самоопределение *именно такого* субъекта предполагает возможность выбора, неизбежность исканий, обрете-

ний и потерь, творческий процесс выбора как рационального предпочтения одной из альтернатив, в том числе в нравственно-конфликтной ситуации; выбора как способа реализации автономии университета; выбора им своей идентичности, обретения миссии как смысло-ценностного ориентира своей деятельности.

Следует подчеркнуть, во-первых, значимость характеристики «возможность выбора». Вообще ситуация выбора образуется в том случае, когда объективные обстоятельства предлагают несколько вариантов поведения и субъект должен предпочесть один из них вопреки всем другим. Если нет возможности сравнить и выбрать один из вариантов, сознательно определить позицию и воплотить ее в действии, субъект лишен *свободы выбора*. При этом важна *действительная* альтернативность, идентификация которой предполагает различение формальных и реальных возможностей выбора.

Следует подчеркнуть, во-вторых, значимость проблемы самоопределения в нравственно-конфликтной ситуации. Для характеристики особенности такого рода ситуации можно обратиться к сюжету из опыта самоопределения ТюмГНГУ, поставившего задачу сформулировать свою миссию. В рамках специального проекта (речь о нем пойдет в главе 7) был разработан предварительный документ «Декларация о миссии ТюмГНГУ», включающий раздел «Дилемма самоопределения».

«Степень (не)соответствия идеалу научно-образовательной корпорации определяется мерой (не)успешности решения *дилеммы самоопределения* современного отечественного университета. Ее альтернативы: научно-образовательная деятельность университета – “сфера услуг” или *высокая* профессия? В этой связи университет: “хозяйствующий субъект”, оказывающий “*образовательные услуги*” и тем самым вольно-невольно упускающий миссию ценностно-ориентирующего института гражданского общества, – или научно-образовательная корпорация людей, *высокая профессия* которых предполагает миссию служения делу *духовного производства человека* (а потому не имеющая права преследовать собственную выгоду столь же целеус-

тремленно, как бизнес-корпорация)? Должна ли *высокая* профессия в такой альтернативной ситуации отступать от своих ценностей во имя прагматической стратегии развития университета? Или университет должен корректировать свою стратегию во имя ценностей научно-образовательной профессии?».

Как видно из этого фрагмента, авторы документа, не прибегая к понятию нравственного конфликта, фактически зафиксировали противоречивую ситуацию выбора, предполагающую для своего разрешения жертву одной ценностью во имя достижения другой. Кажется, что в этой дилемме сталкиваются лишь неморальный, прагматический ориентир самоопределения университета – и ориентир собственно моральный? Однако за стратегией «образовательные услуги» стоит вполне ясная ценностная ориентация. Она проявляется в истолковании ценностного статуса образования через функцию «обслуживания потребностей экономики», «подготовки кадров», выпуска «специалистов для народного хозяйства» и т.п., через доминирование тенденции, предполагающей приоритет «образования через профессию» над «профессией через образование», через сведение профессионализма выпускника к «функциональной», «технологической», «операциональной» трактовке, под которой подразумеваются прежде всего уровень совершенства в овладении какой-либо специальностью, степень квалификации, техническая рациональность, компетентность, мастерство и т.п. Тем самым современная образовательная деятельность оказывается все более конфликтной по своей природе. И этот конфликт создает особое моральное напряжение, связанное с тем, какая из двух этих сторон образовательной деятельности окажется базовой ценностью. Нетрудно понять, что этот конфликт требует вполне определенного ценностного предпочтения, выбора определенной системы ценностей. (Специально эта дилемма рассматривается в главе 2.)

Как можно увидеть из этого сюжета, ситуация нравственного конфликта является серьезным испытанием способности университета к самоопределению уже потому, что, как и вообще в ситуации выбора, здесь важна способ-

ность *понять* нравственную конфликтность ситуации выбора, *увидеть не всегда очевидное* этическое содержание альтернатив. В приведенном выше сюжете о самоопределении некоторые участники обсуждения проекта Декларации о миссии университета «прошли мимо» определенного – *ценностно-«нагруженного»* – содержания такой альтернативы, как трактовка образования в качестве «сферы услуг».

В-третьих, значимость выбора университетом ценностного ориентира своей деятельности целесообразно подчеркнуть сравнением двух значений слова *перепутье*. Русский язык богат. В одном случае речь может идти буквально о перекрестке дорог, предполагающем принятие решения о направлении дальнейшего движения. Для характеристики решения в ситуации такого рода перепутья значимы: наличие нескольких альтернативных маршрутов, необходимость их сравнения по определенным критериям, принятие решения о предпочтении одного из них, исполнение решения – с соблюдением «правил дорожного движения». В другом случае – сказочное перепутье, предполагающее практически такой же алгоритм выбора, как и в первом случае, но с символическим содержанием последствий предпочтения каждой из трех дорог, *смысловой акцентированностью* любого решения, необходимостью соотнесения каждого из вариантов с ценностными ориентирами.

СОЗНАВАЯ, что *идее-метафоре* «самоопределение университета» еще только предстоит стать *понятием*, следует конкретизировать намеченные выше эскизные характеристики, опираясь, в том числе, и на множество дисциплинарных подходов – социологических, социально-психологических, педагогических, психологических, этических и т.п. – к исследованию феномена самоопределения. В той мере, в какой они *приложимы* к ситуации университета.

* Вряд ли стоит долго колебаться по поводу *приложимости* к феномену самоопределения университета отмеченного во введении социологического *видения* самоопределения индивида в эпоху «растекающегося модернити». Зигмунд Бауман убедительно показал разницу самоопре-

деления субъекта в период «раннего модерна» по сравнению со следующим периодом. Если в эпоху первого из них самоопределение субъекта было сосредоточено на выборе способов достижения соответствия заданным в культуре образцам и стандартам, то в эпоху «растекающегося модерна» самоопределение субъекта происходит в ситуации изменения не только способов достижения, но и трансформации социальных типов возможной идентификации субъекта. И шанс адекватной самоидентификации связан с учетом такой особенности Современности, когда идеальная приспособленность к ситуации является скорее недостатком.

* Вряд ли стоит долго колебаться по поводу *приложимости* к теме самоопределения университета отмеченного во введении социологического видения акта самоопределения субъекта через соотнесение самоопределения с адаптацией.

Одна из известных точек зрения на общее и различное между адаптацией и самоопределением выделяет их сходство в том, что «и первое, и второе означают реакцию на окружение», а различие – в том, что «самоопределение подразумевает более активный ответ среде». Характерна конкретизация этой точки зрения: «адаптация преобладает, когда индивид или группа вынуждены или предпочитают подчиняться обстоятельствам, принимать их, даже если они неблагоприятны, т.е. следуют той формуле, которая убедительно отрицается в песне, исполняемой группой “Машина времени” – “прогибаться под изменчивый мир”. Когда же индивид или группа владеют обстоятельствами, противостоят им или, более того, используют их в своих интересах, преобладает самоопределение»⁵³.

Именно в дополнение этого плодотворного подхода к различению адаптации и самоопределения во введении заявлено, что императивно-ценностное самоопределение – таковым является самоопределение университета через проектирование своей миссии – это не большая, по срав-

⁵³ Константиновский Д.Л. Самоопределение или адаптация // Мир России. 2003. № 2. С. 124-125.

нению с адаптивностью, мера реактивности поведения, но акт *нравственной активности*. Активности во имя избранной миссии и потому, во-первых, не сводящейся к реактивному целеполаганию и, во-вторых, выражающейся в *проектировании* научно-образовательной корпорацией своей биографии. На этом основании можно говорить, что самоопределение – не только ситуативный акт, но *образ жизни* университета.

* С очевидными оговорками к характеристике самоопределения университета можно приложить характеристику современной ситуации индивида, согласно которой «возникает все больше ситуаций, когда человеку ничто не подсказывает, как действовать, и он должен принимать решение сам». Исследователи-психологи выделяют две группы такого рода ситуаций, «которые становятся все более актуальными. Первая – это ситуации краха сложившихся структур, распада жизненных ценностей, когда разрушено все, что было, и человек обнаруживает себя "в чистом поле". Вторая ситуация – это ситуация трансценденции, не вызванная какой-либо внешней необходимостью, ситуация, когда человеку "больше всех надо", когда он стремится к постоянному развитию, выходя за пределы того, что от него требуется»⁵⁴.

* Представляется эвристичным конкретизировать характеристику самоопределения университета с помощью концепций *профессионального самоопределения* индивида.

Речь идет, во-первых, о возможности распространить на самоопределение университета характеристику самоопределения человека в профессии: обе ситуации – не обязательно одноразовый акт, исключаяющий последующие ситуации выбора и решения («решить» – значит предпочесть одну и «порешить», уничтожить другие воз-

⁵⁴ Леонтьев Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / Под ред. Е.И. Яцуты. Кемерово: ИПК «Графика», 2002. С. 3-34.

возможности). В понятии «самоопределение» важнее акцент на самостоятельности решения. Поэтому снятие неопределенности – не обязательно барьер на пути к дальнейшему развитию.

Исследователь проблем профессионального самоопределения индивида Е.А.Климов, соглашаясь, что в слове «самоопределение» содержатся такие значения, как «предел», «граница», «ограничение», «самоограничение», попытался показать, что уменьшение неопределенности выбора профессии совсем не обязательно воспринимать как препятствие дальнейшему развитию. «Оставляя в стороне некоторые возможности выбора (и как бы лишая себя возможности “прожить” те или иные жизненные пути, предпочитая, избирая один из них), человек в то же время обретает новые, недоступные ранее возможности профессионального развития, а этот процесс не имеет принципиальных ограничений... Поэтому следует понимать “самоопределение” не просто как “самоограничение”, не как некое добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества “делателей” чего-то полезного, сообщества профессионалов»⁵⁵.

Речь идет, во-вторых, об уместности приложения к характеристике самоопределения университета психолого-педагогического подхода к профессиональному самоопределению индивида как к поиску *личностного смысла* в выбираемой профессиональной деятельности, с одной стороны, нахождению смысла в самом процессе самоопределения – с другой⁵⁶.

* Представляется правомерным и эффективным приложением к задаче рационализации идеи метафоры «самоопределение университета» концепции «школы самоопре-

⁵⁵ См.: Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. С. 39.

⁵⁶ См.: Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Выпуск 2006. www.omsk.edu.

деления» А.Тубельского. Речь идет прежде всего об идее особого этоса «школы самоопределения»⁵⁷.

Этоса как сформированных в процессе дискурса правил. «Очень важно наличие в школе правил или норм, которые обсуждаются всеми (у нас в школе они называются законами). Эти нормы постоянно обновляются и изменяются, поскольку очень важно, чтобы ребенок был причастен не к закону, а к его созданию. Для меня это – демократия. Потому что демократически воспитанный человек – это не тот, который делает то, что хочет, а тот, который может сам ставить себе границы. Границы хорошего и плохого, границы поведения в разных ситуациях, границы между знанием и незнанием. В этом смысле мы понимаем и термин "самоопределение" – умение ставить себе пределы».

Этоса как школьного уклада. А.Тубельский говорит, что «школа должна быть организована на демократических принципах. Причем надо не только рассказывать о демократии или учить ей, но и создавать внутри себя особый демократический уклад. Он должен формировать у человека опыт участия в свободном обсуждении проблем, опыт выбора, рефлексии. За счет только уроков все это развить нельзя».

Школьного уклада, культивирующего ценность самоопределения. «С ребятами я говорю о том, что человек сам должен определиться в своем отношении к себе, к другим людям, к проблемам, с которыми он сталкивается. У него должно быть свое, личное, личностное отношение к жизни. Этот процесс, конечно, не исчерпывается школьными годами. В школе я могу лишь создать условия, которые бы помогали самоопределению».

ПЕРЕХОДЯ к вопросу о *долге-праве* университета на самоопределение, необходимо вспомнить цитированный выше первый тезис гипотезы НИИ ПЭ, согласно которому амбиция самоопределения университета не только возможна и «дозволительна», но и является предметом прямой ответственности каждого университета перед самим собой и перед обществом.

⁵⁷ См.: <http://www.svoboda.org/programs/ftf/2003/ftf.083103.asp>.

Авторы гипотезы предполагали возможность восприятия такой постановки вопроса как покушения на незабываемость канонов, как *ереси*. И это понятно: ключевая характеристика самоопределения – акт выбора, а слово «выбор» по-гречески – *хейрос*, от которого произошло более позднее понятие «ересь».

То, что это предположение было не надуманным, показала полемическая позиция одного из участников экспертизы нашей гипотезы, выраженная уже в поставленном им риторическом – для автора – вопросе: «кто или что наделяет университет ответственностью за самоопределение перед собой и обществом?». С одной стороны, эксперт разделил тезис гипотезы проекта, интерпретируя его следующим образом: «безусловно, акт самоопределения – это тяжелое бремя институциональной ответственности коллектива конкретных людей, работающих в университете, перед самими собой, так как в этом случае определяются перспективы их профессионального существования, а следовательно, и перспективы состояния бытия в обществе». С другой стороны, полагает эксперт, «утверждение, с которым можно, вне всякого сомнения, согласиться, далее трансформируется в предложение университетскому сообществу стать неким образовательным орденом, со всеми вытекающими для членов этой средневековой структуры обязанностями» («служение делу духовного производства человека, а потому не имеющая права преследовать собственную выгоду столь же целеустремленно, как бизнес-корпорация»). Ответ эксперта на его собственный риторический вопрос «Разве общество даровало им нечто, чем обездолило своих других членов?» заключается в том, что «поле образовательной деятельности предоставляется трем игрокам: университету, государству и потребителю образовательных услуг (юридическому или физическому лицу); и только перед потребителем университет несет ответственность за результаты своей деятельности»⁵⁸.

⁵⁸ Томилин О.Б. «...Профессия не может быть высокой или низкой. Она либо есть, либо ее нет. Все остальное от лукавого» // Самоопределение университета: нормативные модели и отечест-

Как отреагировать на критику *самоуверенности* самоопределяющегося университета, «дело», миссию которого автор видит в том, чтобы служить рынку, обслуживать потребности и т.п.? Оставляя полемику с такой трактовкой миссии для главы 2, здесь уместно, во-первых, напомнить, что в термине «самоопределение» важно слышать обе его составляющие: не только «определение», но и «само». Университет – природа которого никак не исчерпывается характеристикой организации, исполняющей отведенную ей извне *функцию* – сам определяет свою миссию, совершает свой выбор *самостоятельно*.

Во-вторых, самоопределение университета предполагает его *нравственную способность* узнавать сказочный перекресток: в реальной практике совсем не редки ситуации, в которых субъект *не видит* перекрестка, *не узнает* ситуацию перепутья.

«Не видит», «не узнает», «проходит мимо» из-за того, что некоторым университетам, только что «сменившим вывеску», еще только предстоит развить свое *нравственное чувство*? На примере современной практики нравственного воспитания молодежи следует задуматься: вряд ли случайно в современной российской школе появляется экспериментальный 17-часовой курс «Мой выбор» для учащихся 8-х классов с пакетом пособий для учителей и школьников, разработанных под эгидой учебно-методического центра образовательной программы «Мой выбор». В основе содержания курса, акцентирующего его *прикладной* характер («ориентация на освоение учащимися новых социальных ролей, подчинение содержания общей идеи социализации личности»), лежит алгоритм: «Я свободный человек» – «У меня как у свободного человека есть право выбора» – «Я имею право знать все имеющиеся варианты выбора» – «Я могу сделать верный выбор, опираясь на детальное знание каждого варианта» – «Я самостоятельно сделаю свой выбор» – «Я несу личную ответственность за свой выбор».

Но, может быть, некоторые университеты «не видят», «не узнают», «проходят мимо» ситуации самоопределения

потому, что *не хотят* ее видеть и намеренно «закрывают глаза», «крепко зажмуриваются»? В том числе и потому, что их вполне *устраивает* функциональная интерпретация своей социальной роли, что они *заинтересованы* в том, чтобы служить на рынке «образовательных услуг» и т.п.? И потому, что они вполне «рационально» предпочли вполне определенный – более легкий и выгодный вариант в таких альтернативах, как «служение в профессии» – или «жизнь за счет профессии», «сориентировать себя на традиционную, стандартную, биографию – или предпочесть решение строить биографию рефлексивную, нестандартную», «сохранение ценностной “системы интеллектуальной дрессуры” – или вариативное развивающее образование, в результате которого человек становится «мастером выбора в непредвиденных ситуациях»? И в таком предпочтении более легкого и выгодного варианта «сменившим вывеску» университетам «помог» советский опыт: субъект ситуации выбора в советскую эпоху – это прежде всего индивид. И не случайно: общество, казалось, сделало *социалистический выбор* навечно. И профессиональные группы – вместе с ним. И университеты-институты – тоже. Даже и не предполагая, что трансформационные процессы сформируют ситуацию *пути* со все чаще и все неожиданнее открывающимися развилками, требующими понимания и самоопределения.

В-третьих, – и это, может быть, самое важное в рассуждении о долге-праве самоопределения университета – самоопределение *непреложно*: в современной ситуации оно становится *атрибутивным* признаком, неотъемлемым свойством университета, *способом его существования*. Способом существования *нравственно зрелого* университета, который не только произвел «смену вывески», но и предпринял *смену имени*.

Характерны в этом плане суждения двух экспертов проекта. Аргументируя атрибутивный характер идеи самоопределения университета, А.А.Гусейнов стремится *акцентированно поддержать общую мысль: университет делает себя сам*. И заключает: *«самоопределение, включающее ясный отчет и ответственное отношение к*

своим основаниям, целям и задачам, входит в понятие университета. Это важно всегда, вдвойне важно в периоды общественных ломок, реформ, радикальной переоценки ценностей». Подчеркивая общеобщественный долг самоопределения университета, Г.Л. Тульчинский пишет: «Университет – это проект будущего, а дискуссия об университете – дискуссия о самоопределении такого проекта, в конечном счете – самоопределении самого общества».

Тезис о непреложности самоопределения университета можно подкрепить распространением на него «формулы», обычно применяемой к ситуации самоопределения индивида: «уклонение от выбора – тоже выбор». Взвешивая «за» и «против», позицию «за» обычно защищают ссылкой на категорически негативную в моральном плане оценку решения Понтия Пилата, «умывшего руки». Позицию «против» обычно защищают смысловой расшифровкой слова *решить* в значении *порешить*, с понимающей интонацией трудности предпочтения одной альтернативы и отказом от иных.

Понимающая интонация вполне уместна. Однако она не отменяет ответственности за уклонение от выбора. Уклонения, лишаящего университет возможности сказать о результатах своего самоопределения словами персонажа романа А.Камю «Чума»: «учителя не поздравляют, когда он учит, что дважды два – четыре. Его, быть может, поздравляют с выбором прекрасной профессии».

В-четвертых. Долг и ответственность университета за самоопределение – это *реальность* или *утопия*?

В поиске ответа целесообразно сопоставить подходы двух экспертов проекта. С точки зрения А.А.Гусейнова, «университеты сродни личности в том отношении, что они сами задают основания своей целенаправленной деятельности; они отличаются от едва ли не всех форм профессионально-организованной деятельности в общих рамках общественного разделения труда тем, что для их успешного функционирования требуется принципиально более высокая степень автономии. Университеты сами (и не в широких корпоративных формах, а каждый в

отдельности) ответственны за то, что они собой в действительности представляют, тогда как внешние регулятивные механизмы, включая даже источники и размеры финансирования – лишь условия, которые могут благоприятствовать или не благоприятствовать университету, но не определять его облик, внутреннюю суть и возможности».

А.Ф.Филиппов полагает, что в основе гипотезы проекта «лежит чрезмерно оптимистическое представление об устройстве социального мира и месте в нем человека... Справедливо указывая на опасности и соблазны, которые можно и должно преодолеть при самоопределении университета, авторы тезисов, возможно, находятся все-таки в плену слишком гармоничного представления о социальном мире и его изменениях. В этом мире в конечном счете все кончается хорошо, как в добрых сказках, где тот, кто не соблазнился и не убоился, получает в конце награду».

С точки зрения автора, «более честным и, возможно, не столь уж бесперспективным было бы перенастраивание на этику борьбы с непредсказуемым результатом». И хотя «ничто не гарантирует успеха ни самоопределяющемуся ввиду высших ценностей университету, ни его выпускникам», само по себе напряжение «является сильным фактором мотивации».

Возможная позиция для университета, рассматривающего самоопределение как свой долг: «Мы могли бы исходить из того, что гуманитарная университетская традиция противоположна примитивному гуманизму. По Аристотелю, счастье есть деятельность души в полноте добродетели; это отнюдь не предполагает гарантий житейского успеха, хотя и не исключает их. Макс Вебер, завершая лекцию “Политика как призвание и профессия”, предрекал своим слушателям скорое наступление “полярной ночи ледяной мглы и суровости”, что отнюдь не означало, что ввиду этих перспектив следует сосредоточиться на тренинге эффективного выживания. Миссия университета в наши дни и в нашей стране – быть воспитателем лучших людей для борьбы в мире,

где все противится тем самым ценностям, которые стали неотъемлемой частью его – университета – самоопределения».

Разрабатываемой НИИ ПЭ концепции самоопределения университета можно дать такой эпиграф: «Будьте реалистами – боритесь за утопию». За ним – оценка конкретизации Идеи университета, его миссии как весьма рискованной: на первый (а то и на второй, и на третий) взгляд эта гипотеза кажется не только чужеродной, выходящей за рамки привычной (само)идентификации образования как «сферы услуг», но и вредной для университета – своим «утопизмом, противопоставляющим профессию реальности».

Однако модификация в этой концепции известного лозунга 1968 года («Будьте реалистами – стремитесь к невозможному») относится не к политике, предполагающей постановку *целей*, а к Идее университета в ее «моральном измерении», ориентирующем на стремление к *должному*.

И, тем самым, оценивающим долг самоопределения как *бремя* университета? Разумеется. Прежде всего, ввиду тяжести служения *высокой* профессии, предполагающего трудные последствия уклонения от соблазна тотальной коммерциализации «образовательных услуг». И еще потому, что выбор позиции, решение в пользу одного из вариантов Идеи университета означает отказ от иных возможностей развития ситуации. В этом вечная мучительность выбора.

Но исполнение долга самоопределения создает и возможность испытать чувство счастья свободы.

1.3. Ценностные основания самоопределения

ОБЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ слова «самоопределение» относятся к задаче выбора университетом своих *ценностных ориентиров*.

Как было отмечено во введении, многогранная и многоуровневая тема *ценностных оснований* самоопределения университета пронизывает всю монографию. Уже в ее первом разделе представлены все уровни ценностных ос-

нований самоопределения: смысло-ценностный, характеризующий *Идею* и *Миссию-Кредо* университета; уровень нормативно-ценностной структуры университета («моральное измерение» базовых профессий научно-образовательной деятельности), уровень кодифицированных профессионально-нравственных ценностей.

Данная глава сосредоточена на первом – высшем – из этих уровней ценностей. При этом важно понимать, что разные уровни темы «ценностные основания самоопределения университета» не отделены друг от друга четкими границами и скорее *мозаичны*.

СМЫСЛО-ценностные основания самоопределения университета – это основания выбора между различными *образами*, на которые сориентирована его научно-образовательная деятельность.

«Репрезентируя науки как целое», дать студенту «некоторое обоснованное мировоззрение»? «Поместить человека вровень со временем», «просветить», открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала аутентичной»? Сформировать в человеке «готовность к неуверенности и парадоксам Модерна»?

Очевидно, что диапазон образов этим не исчерпывается. Его можно расширить за счет интерпретации представлений об *Идее* университета, некоторые из них приведены в начале главы. И действительно, к *образам-ценностям*, на которые сориентирована научно-образовательная деятельность университета, нельзя не отнести, например, и совместный поиск истины сообществом исследователей и учеников, и воспроизводство нормативно-ценностных регуляторов, культурной подсистемы общества.

Прежде чем еще более увеличить список образов, уже представленных в параграфе 1.1, за счет отбора подходов, предложенных именно отечественными исследователями, необходимо обратить внимание на два обстоятельства.

Во-первых, складывающаяся в качестве самостоятельного исследовательского направления «философия образования» предпочитает говорить о проблеме *мульти-*

культурного выбора, о необходимости понимания культурного многообразия, плюрализма ценностей, исключаящего «самую правильную», «единственно верную» линию⁵⁹. В свою очередь, расширение свободы выбора влечет за собой повышение ответственности субъекта выбора и решения⁶⁰.

Во-вторых, многообразие ценностных оснований самоопределения университета можно классифицировать по разным критериям, которые прямо или косвенно дадут представление о диапазоне самоопределения.

Один из вариантов классификации выделяет ценности консерватизма существующего порядка вещей в образовании – и ценности его трансформации⁶¹.

Другой вариант – ценности клерикальные и светские. Относительно такой классификации важно иметь в виду преимущественную ориентацию современного университета на светские ценности. Как показал Т. Парсонс, «процесс разделения между религией и светской культурой, который

⁵⁹ См., напр.: Ильин Г.Л. Философия образования: Идея непрерывности. М.: Вузовская книга, 2002; Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998; Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2002; Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004; Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003.

⁶⁰ Так, рассуждая о важности предвидения последствий реформирования российского образования, А. Филиппов пишет: «Вопрос, который все-таки можно предвидеть и, предвидя, снова задавать себе и делать предметом общественного внимания, – вопрос о желаемом и нежелательном. ...Закладывая в реформу некий идеальный образ системы образования, мы, сознавая то или нет, закладываем в нее определенный образ общества. Того будущего общества, которого еще нет, но которое словно бы мерещится нам сквозь призму образования, которого тоже еще нет, которого мы хотим. Можно ли надеяться, что мы отдаем себе отчет в своих вожделениях?» (Филиппов А. Утопия образования // Отечественные записки. № 1. М., 2002. С. 10-11).

⁶¹ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования.

происходит на протяжении последних нескольких веков, является фоном становления современной роли интеллектуалов в обществе, и одним из результатов этого разделения стал преимущественно светский характер современных университетов»⁶².

Третий вариант классификации – выделение либеральной и утилитарной тенденции развития образования. Если утилитарная тенденция предполагает стремление к профессиональному образованию, обусловленное потребностью общественной практики в хорошо подготовленных специалистах, то либеральная тенденция предполагает принятие ценности знания безотносительно к его практической пользе. При этом, как справедливо отмечают исследователи, хотя «чисто» либеральной или «чисто» утилитарной оси развития мировая образовательная практика не знает – она развивается как сочетание этих тенденций, – «остается опасение, что могут поменяться акценты: "получить профессию в ходе образования" – "образовываться, получая профессию"»⁶³.

Стоит иметь в виду и *динамику* ценностных ориентиров образования, которая представлена в классификации сменяющих друг друга исторических проектов развития образования, прежде всего – моделей «образованного человека»: клерикального, социально-правового, естественно-научного, естественно-исторического, саморегулируемого, культурно-исторического⁶⁴.

Среди более конкретных ценностных ориентиров можно выделить: «моральные измерения образования»⁶⁵;

⁶² Talcott Parsons and Gerald M. Platt. The American University. Cambridge: Harvard University Press, 1973. P. 276-282; Т. Парсонс, Дж. Платт. Интеллектуалы, университет и секуляризация. Глава из книги «Американский университет» // Новое поколение выбирает успех? Ведомости. Вып. 4. Тюмень: НИИ ПЭ, 1996.

⁶³ Огородникова И.А., Геринг А.Г. Идея университета – проект воплощения идеальной образовательной формы // Вестник Омского университета. Вып. 4. с.78.

⁶⁴ Ильин Г.Л. Философия образования. С. 27.

⁶⁵ См.: The Moral Dimensions of Teaching. Eds.: J.I.Goodlad, R.Soder, K.A.Sirotnik. San Francisco-Oxford: Josey-Bass Publishers,

профессиональный успех⁶⁶; прямо противопоставляемую ориентации на успех ценность достоинства⁶⁷; «школу неопределенности»⁶⁸ и др.

Важно подчеркнуть: если некоторые из этих ориентиров прямо или косвенно конкурируют друг с другом, то большинство оказываются скорее гранями одной или нескольких ведущих ценностей, акцентирующих в моделях образованного человека то или иное понимание духа современности.

ПОПЫТКА конкретизировать тему параграфа обращает внимание на направления ценностного самоопределения университета относительно различных образов, на которые сориентирована его научно-образовательная деятельность.

Одно из направлений – *гуманизация и гуманитаризация* образования. Не ставя здесь задачи участия в дискуссии о целесообразности/нецелесообразности отождествления или различения этих двух задач, не отвлекаясь на сравнительный анализ общего и особенного в их содержании, уместно отметить, что в литературе решение первой задачи принято связывать с увеличением в учебном про-

1991. Реферат отдельных глав книги опубликован в ряде выпусков журнала «Ведомости» НИИ ПЭ.

⁶⁶ Кер С. Судьбы «Американской мечты» в американской школе // Этика успеха. Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. Вып. 2. Тюмень-Москва, 1994.

⁶⁷ Соловейчик С. О Первом и Последнем в классе // Этика успеха. Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. Вып.1. Тюмень-Москва, 1994.

⁶⁸ «Советское общество всегда учило адаптивной модели личности, точнее не личности, а, как бы сказал Эрих Фромм, социального характера. Для постсоветского же времени самое главное – и самое тяжелое – создать личность, умеющую оставаться человеком в ситуации неопределенности. Это самое трудное для личности – оставаться человеком, когда тебе никто не выложил четкий набор критериев того, что такое хорошо, а что такое плохо». Асмолов А.Г. «...Создать личность, умеющую оставаться человеком в ситуации неопределенности» // Этика современного воспитания. Ведомости. Вып. 11. Тюмень, 1998. С. 16.

цессе объема знания гуманитарных и социальных наук. А решение второй задачи авторы специальных работ связывают с приданием образованию соответствующей аксиологической, этической направленности, ориентацией образования на ценности человеческого достоинства, социальной ответственности⁶⁹, на этическую составляющую образовательной деятельности⁷⁰.

Близкая к этому версия: выделяемая в качестве самостоятельной задача *гуманитаризации* образования связана скорее с преодолением противопоставления двух культур – гуманитарной и технической – и, соответственно, с повышением роли гуманитарных дисциплин в преподавании. А задача *гуманизации* образования связана с необходимостью противостоять различным формам отчуждения (преподавателя – от студентов, студента – от университета, университета – от общества) и, соответственно, с формированием гуманистического стиля в жизни и деятельности научно-образовательной корпорации. При этом подчеркивается, что задача гуманизации образования не исчерпывает сферу своей реализации лишь техническими вузами⁷¹. В свою очередь, требование гуманитаризации образования не исчерпывается лишь увеличением соответствующих дисциплин, а предполагает изменение содержания образования и способов развертывания этого содержания (например, диалога) – как технического, так и гуманитарного.

Постановка любой из этих задач или той и другой вместе предполагает намеренную рефлексию *мотивов* гуманитаризации и гуманизации в современной образовательной деятельности. Очевидно, что среди таких мотивов в деятельности современной системы образования весьма значимо стремление противостоять процессу дегуманиза-

⁶⁹ Зимняя И.А. (ред.) Гуманизация образования. М.: Исслед. центр, 1996-1998. Вып.1-3.

⁷⁰ См.: Этика образования. Ведомости. Вып.26. Тюмень: НИИ ПЭ, 2005.

⁷¹ См., напр.: Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: «Академия», 2000. С. 5.

ции образования, его технократической перегрузке, «гуманитарному голоданию» (Э.Д. Днепров).

У этого феномена, как показывают исследования, есть и глобальные, и специфические российские причины⁷². Среди первых – гипертрофированное развитие технократической культуры как продукта индустриального общества и доминирование в процессе образования специальных знаний над интегральными, мировоззренческими. Негативные последствия такого рода отражения процесса углубления общественного разделения труда связаны с тем, что особенностью инженерно-технической деятельности, определяющей и подготовку специалистов, является наличие технического задания, которое предлагает условие задачи, поставленной перед специалистом. При этом он, как правило, не вмешивается в постановку задачи, не обсуждает ее – таково требование системы разделения функций труда.

Среди причин ценностной актуализации идеи гуманизации отечественного образования – связанный с формированием постсоветских ценностей отказ от такого идеала образования-воспитания, как «человек-винтик» государственной машины; необходимость развития отраслей производства, характерных для постиндустриального общества (информационных технологий, сферы услуг, предпринимательства, права и т.п.); негативные последствия технократического мышления выпускников, склонных уходить от ответственности за экологические и социальные последствия решения специальных задач и т.д.

В рамках экспертного опроса на тему «Самоопределение университета» один из его участников – А.Г.Асмолов сформулировал острую альтернативу: *«Либо стать проводниками “культуры полезности” и через образование вести штамповку личности, либо заняться построением на территории образования такой организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти себя, достичь профессионального и личного успеха»*⁷³.

⁷² См.: Ильин Г.Л. Философия образования. С.148-149.

⁷³ Асмолов А.Г. «...Либо стать проводником “культуры полезности” и через образование вести штамповку личности, либо за-

Автор показывает, что самоопределение университета прямо связано с ориентацией на один из двух типов культуры – «культуру полезности» и «культуру достоинства», характерные, соответственно, тоталитарному и открытому типу общества. В первом случае «преобладают формы образования, ориентированные на усредненные стандартные программы обучения, на социальный норматив “быть таким, как все”». Унифицированное образование, являясь неотъемлемым элементом закрытых «культур полезности», направлено «на погашение отклонений от нормативного поведения», являющегося залогом стабильности социальной системы. Во втором случае вариативное образование, соответствующее «культуре достоинства», готовит личность к решению не только типовых задач, но и нестандартных.

Характеризуя современную российскую ситуацию университета и образования в целом, А.Г. Асмолов полагает ценностным ориентиром университетского образования либеральную доктрину *вариативного* образования: «Мотивацией вариативного образования является превращение образования в главный ресурс достижения профессионального и личностного успеха человека в открытом обществе. В контексте идеологии вариативного образования и могут быть рассмотрены любые вопросы о самоопределении университета»⁷⁴.

Переход от унифицированного образования к вариативному, по мнению А.Г. Асмолова, наметился в практике российской образовательной деятельности еще до вступления России в эпоху рыночных отношений: вариативное образование способствует изменению социальной системы. При этом, как отмечает А.Г. Асмолов, в реальности любых социальных систем через образование осуществляются обе тенденции: и к изменению, и к сохранению культуры. Вопрос в том, как выбрать оптимальное сочетание тенден-

няться построением на территории образования такой организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти себя, достичь профессионального и личного успеха». С. 26.

⁷⁴ Там же. С. 27.

ций, которое, обеспечивая присущий данной цивилизации общенациональный стандарт образования, в то же время открывало бы наибольшие варианты для развития личности.

Аргументируя значимость альтернативы, автор пишет: «От выбора в этой ситуации зависит место и миссия образования в обществе: в первом случае образование плетется в хвосте общества, во втором – обеспечивает развитие общества. Этот выбор и определяет направленность реформ образования. Реальная реформа образования – это прежде всего реформа социального образа жизни поколения, а не только и не столько реформа педагогического метода, той или иной специальной технологии обучения»⁷⁵.

ДРУГОЕ направление ценностного самоопределения университета относительно различных образов, на которые сориентирована его научно-образовательная деятельность, – выбор между идентификацией университета как «кузницы кадров» или как «духовного производства человека». Доминирующая в реальной отечественной практике образования утилитарная тенденция предполагает приоритет «образования через профессию» над «профессией через образование».

Непрекращающаяся на протяжении столетий борьба двух тенденций в образовании: «функциональной» – и «внефункциональной», «утилитарной» – и «гуманистической». Сменяющиеся в зависимости от ситуации доминанты образов-ценностей: либо ориентация на образование «для» (например, профессиональное образование), либо ориентация на самоценность образования личности, казалось бы, дают отечественному университету основания колебаться в выборе.

Действительно, образование не может уклониться от профессиональной подготовки выпускников университета. Но, во-первых, не упустить бы в ситуации выбора разницы между функцией образования и его миссией. Во-вторых, условием полноценного внимания университета к ценности

⁷⁵ Асмолов А.Г. «...Либо стать проводником “культуры полезности”...». С. 26.

профессионализма является профилактика *обеднения* этой ценности, сведения ее к «функциональной», «технологической», «операциональной» трактовке, под которой подразумеваются прежде всего уровень совершенства в овладении какой-либо специальностью, степень квалификации, техническая рациональность, компетентность, мастерство и т.п.

Конкретизация *образа*, на который сориентировано ценностное самоопределение университета – его *выпускник*, «модель» которого может быть представлена в диапазоне: «специалист» – «профессионал» – «образованный человек». *Стартовая* версия приоритета в этом диапазоне, рассматриваемая в первых проектах ТюмГНГУ: университет «выращивает» человека среднего класса, класса, являющегося ядром гражданского общества.

Такой подход определялся стремлением преодолеть социально-антропологический проект советского «вузовского» образования, который предусматривал и доминирование утилитарной парадигмы образования, и чисто функциональное понимание человека как «винтика» стабильного воспроизводства Системы: «человеческий фактор» трактовался всего-навсего как пассивный и по необходимости терпимый резидиум одноканального государственного управления.

Отсюда и акцентировка стартовой версии: если вузы-институты, как правило, готовят преимущественно квалифицированный персонал для выполнения обслуживающих функций, то университеты «производят» интеллектуалов – тип личности, который ставит задачи, а не только выполняет их. Университеты создают предпосылки для личностной автономии и самоопределения выпускников как в профессиональной, так и в общественной сфере. Людей, способных к самостоятельному выстраиванию деловой и жизненной биографии, опирающихся на свой «человеческий капитал», мобильных, гибких, адаптивных. Людей с желанием постоянно учиться. Людей с новой этикой труда и этикой гражданской жизни.

Финальная версия представлена в тексте «Миссии-Кредо ТюмГНГУ». Как видно из текста, открывающего моно-

графию, этот базовый этический документ университета декларирует смысло-ценностные предпочтения относительно *образа* выпускника. Во-первых, университет призван *образовывать* «человека, адекватного гражданскому обществу, независимую *личность* с чувством собственного достоинства, способную принимать в ситуации выбора свободное решение – и быть ответственной за него, умеющую жить в условиях открытого общества, в ситуации неопределенности. Личность, не исчерпываемую ролью профессионала, а потому ожидающую от университета не только прагматичных знаний в сфере избранной специальности, но и гражданских знаний (значимых в современном мире не меньше, чем первые) и приобщения к миру культуры».

Во-вторых, университет стремится формировать у своих выпускников «потенциал *успешных* профессионалов: конкурентоспособных личностей – с равной значимостью как прилагательного, так и существительного; профессионалов, атрибутами компетентности которых является не только уровень владения специальностью, но и профессионально-этическая компетентность, и гуманитарная компетентность в целом; которые умеют *ставить* задачи, а не только выполнять их; компетентных личностей, мобильных, предприимчивых, способных к самостоятельному проектированию профессиональной биографии».

Тезис о преемственности и, в то же время, продвижении *финальной* версии образа выпускника относительно *стартовой* вряд ли требует особой аргументации. Стоит подчеркнуть лишь более сильный акцент на *гуманистическую* ориентацию образовательной деятельности, призванной формировать Личность, акцент, не допускающий редуцирования *образа* профессионала до *продукта* «кузницы кадров».

Глава 2. Дилемма самоопределения

2.1. «Высокая профессия» или «образовательные услуги»?

2.1.1. Концептуальные тезисы

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ университета, его притязание на *проектирование* своей биографии предполагает адекватное понимание особенностей складывающейся *проблемной ситуации*. Проблемной прежде всего «благодаря» ключевой¹ дилемме самоопределения: университет – «хозяйствующий субъект» на рынке «образовательных услуг» или научно-образовательная корпорация, сориентированная на ценности *высокой* профессии?

Следует уточнить, во-первых, что формат дилеммы относится скорее к отечественному университету. Но имеет место и глобальный аспект, как это видно, например, из названия работы Дерека Бока «Плюсы и минусы коммерциализации»².

¹ В реальности мы имеем дело со множеством дилемм. Например, по Барнету: «Во-первых, в современном университете существует фундаментальное противоречие между прагматическими стремлениями и идеальным смыслом, иначе говоря, между аппаратом управления и профессурой. Невозможно одновременно руководствоваться утилитарными целями, решительно обеспечивать выполнение всех управленческих задач и при этом не ограничивать ничьих научных интересов. Внутреннее состояние современного университета характеризуется постоянными столкновениями этих двух пластов университетской жизни, что приводит к неизбежным глубоким потрясениям. Современный университет – это место тектонического движения пород. И идеальная ситуация свободы высказывания, и управленческая решительность должны существовать, даже если становится все сложнее вычленивать и увидеть их по отдельности. Эту разнонаправленность внутренних сил современного университета трудно свести воедино. Из-за соперничающих устремлений университет не может последовательно двигаться к какой-либо одной цели, т.е. он изначально непоследователен».

² Бок Д. Плюсы и минусы коммерциализации // Отечественные

Следует уточнить, во-вторых, что кроме противопоставления парадигме «образовательных услуг» ценностей *высокой профессии* широко распространено и противопоставление этой парадигме критерия *общественного блага*. И европейское университетское сообщество, как было отмечено во введении, говорит о проблеме *тонкого равновесия* между деятельностью университетов во благо общества – и их предпринимательскими ориентациями. И отечественные авторы проблематизируют миссию образования в этом ключе³.

Следует уточнить, в-третьих, что для отечественной ситуации характерен феномен *банализированной, бездуллемной* интерпретации парадигмы «образовательные услуги». Об этом говорит, например, следующее наблюдение: «На страницах прессы и в официальном публичном дискурсе все чаще слышен термин “рынок образовательных услуг”. Традиционным профессионалам в области образования достаточно сложно привыкнуть к новым условиям функционирования системы образования и, соответственно, выработать и принять современную этику общения участников педагогического процесса... Образование начинает осмысливаться в потребительском ключе как гуманитарная услуга. Поэтому от педагога в этих новых условиях требуются уже совсем иные принципы профессиональной этики. Основной принцип сферы обслуживания (от традиционной торговли до современных гуманитарных услуг) прост: “клиент всегда прав”»⁴.

В такой ситуации важнейший акт самоопределения университета – предпочесть соблазну спекулировать на массовизации и коммерциализации образования (извлекая из этого сиюминутные выгоды) решение удерживать *ядро идентичности*, смысло-ценностные основания Идеи университета как научно-образовательной корпорации.

записки. 2003. № 6(15).

³ См., напр.: Высшее образование для XXI века: Научная конференция: Доклады и материалы. М.: Изд-во Моск.гуманит. ун-та, 2005.

⁴ ruslan.ksu.ru/phil/0754327/076-078

Именно поэтому степень своего соответствия образу научно-образовательной корпорации ТюмГНГУ определил в этическом документе «Миссия-Кредо» «мерой успешности осознания и решения» дилеммы самоопределения современного отечественного университета.

АНАЛИЗ ключевой дилеммы самоопределения университета целесообразно провести в два этапа, выделяя на первом из них характеристику природы *высокой профессии*, а на втором – дуализм корпоративной самоидентификации университета. Сопровождая каждый этап анализа выдвиганием и взвешиванием соответствующих гипотез.

При этом на первом этапе квалификация университета как научно-образовательной корпорации предпринимается скорее через противопоставление ее природы природе *бизнес-корпорации*, а на втором – через определение *интервала эффективности* «корпоративного измерения» университета как *корпорации-организации* и *корпорации-профессии*.

2.1.2. Экспертиза концептуальных тезисов

КАК УЖЕ было сказано выше, тезисы о ключевой дилемме самоопределения университета (в составе других тезисов, раскрывающих проблематику самоопределения университета) были сформулированы в рамках инициированного НИИ ПЭ экспертного опроса и предложены на экспертизу (*и консультацию*) двум структурам специально организованной экспертной системы: внешней и внутренней⁵.

Выделяя в материалах *внешней* экспертизы (анализ внутренней экспертизы представлен в главе 5) две темы: (а) готовности/неготовности экспертов признать (или не признать) значимость самой постановки вопроса о необходимости идентифицировать базовые профессии научно-образовательной деятельности университета в качестве *высоких* профессий и (б) содержание аргументов «за» и

⁵ См.: Самоопределение университета: нормативные модели и отечественные реалии. Ведомости. Вып. 27, специальный.

«против» такой идентификации, авторы концептуальных тезисов получили систему экспертных суждений, показывающих как слабые места концепции, так и, одновременно, аргументы, основательно поддерживающие ее.

Группируя полученные в результате экспертизы суждения, нельзя не отметить, что ряд экспертов скептически отнеслись к идее идентификации базовых профессий научно-образовательной деятельности университета как *высоких*.

Один из экспертов прямо возразил такой постановке вопроса: *«Профессия не может быть высокой или низкой. Она либо есть, либо ее нет. Все остальное от лукавого»*. Более того, эксперт видит в такой постановке вопроса опасность «сознательной эксплуатации извечной пассионарности русской интеллигенции» (О.Т.). Другой эксперт сформулировал *контр*тезисы, вдохновленные неприятием пафосности характеристики базовых профессий научно-образовательной деятельности университета как *высоких*. С его точки зрения, в дилемме «хозяйствующий субъект, оказывающий образовательные услуги», – «служение делу духовного производства человека» соединены *разные стили*: прозаический и высокопарный («сервис», «заработок» как «прозаический язык прагматики» и высокопарный – «высокая профессия», «самоотверженное служение человеку», «социальная миссия», «ответственность перед обществом» и др.). Как полагает эксперт, «соединение пафосного стиля религиозно-этической проповеди с трезвой оценкой социального предназначения образовательной системы» создает неадекватное впечатление дуализма, якобы присущего лишь современной образовательной деятельности (А.О.).

Обращение к текстам тех экспертов, которые посчитали важным обсудить возможность и необходимость идентифицировать базовые профессии научно-образовательной деятельности университета в качестве *высоких* профессий, дает возможность выделить ряд позиций.

1. Позиция *«конкретизирующая»*. Эксперты принимают идею идентификации базовых профессий научно-образовательной деятельности университета в качестве

высоких, но вносят ряд конкретизирующих постановку вопроса ограничений, корректив, уточнений.

(А) Один из участников экспертизы подчеркнул такую черту риска редуцирования образования к «сфере услуг», как *«пренебрежение социальными эффектами образования»*, которые *«подкрепляют исторически существующие социальные ожидания от педагогической профессии – как миссии и самооценности для общества»*. С точки зрения эксперта, если социальные эффекты образования не учитываются, если образование растворяется в сфере обслуживания, то *«социально-ролевые отношения между обществом и образованием начинают выстраиваться в плоскости отношений между клиентами и продавцами образовательных услуг. Если общество по отношению к образованию явно или неявно занимает социальные позиции потребителя и клиента, то взаимодействие между обществом и образованием устанавливается по принципу прагматического обмена (“ты – мне, я – тебе”) и складывается оппозиция “мы – они”, нарушающая отношения социального партнерства между образованием, бизнесом, обществом и государством»* (А.А.).

(Б) Другой эксперт, подчеркивая, что в тезисе о противоположности установок на «высокую профессию» и на «образовательные услуги» *«подмечено нечто в высшей степени важное»*, обращает внимание на то, что *«можно сколько угодно говорить о рынке образовательных услуг, но это не отменит традиции отношения к определенной профессии в обществе. ...Жива ли традиция именно такого отношения к профессии, о котором говорят авторы анкеты? – Безусловно, жива»*. *«Однако, – говорит он, – это ведь не вся правда!»*, ибо живы и другие традиции отношения к высоким профессиям. Даже если выражение «рынок образовательных услуг» является для нашего словаря сравнительно новым, то явление образовательных услуг, *«не сопряженных ни с какими высшими добродетелями профессионала-учителя»*, существует достаточно давно и в этом смысле тоже вполне традиционно. *«От врача ждут не одного только высочайшего самопожертвования, но того, например, что он за взятку оформит нуж-*

ную справку. Его нередко боятся и ненавидят так же, как ненавидели во времена Мольера. От университетского профессора ждут не только самоотдачи, а может быть, и вообще не самоотдачи, но того, что он поможет облегчить переход на следующую ступеньку лестницы социальной стратификации. Представьте себе, что по отношению к ожидающим именно этого он будет вести себя в соответствии с высокими задачами университета!».

Автор полагает, что поэтому не стоит сводить проблему к «простой альтернативе: либо мы выбираем служение высшим целям, либо остаемся в низменной сфере рынка образовательных услуг». С его точки зрения, «правильный, в сущности, вопрос можно было бы повернуть немного по-другому», учитывая, что «серьезные ограничения налагаются на университет не выбором в пользу прагматичной стороны альтернативы, а тем простым обстоятельством, что каждый университет – это часть института образования и его автономия, в общем, недостаточна, чтобы противостоять весьма существенным регуляциям образовательного процесса со стороны государства в лице чиновников» (А.Ф.).

(В) Участники экспертизы обращают внимание на то, что в целом образовательная деятельность не исчерпывается только деятельностью преподавателя, к которой скорее всего и можно отнести характеристику высокая. Функционирование образовательной деятельности обеспечивается вместе с преподавателями представителями иных профессий: «политиками, администраторами, экономистами и т.д.» (Р.А.).

(Г) Участники экспертизы обращают внимание на то, что отношение к университету «как к одному из деятелей в сфере образовательных услуг» действительно рискованно, если он «полностью подчиняет себя коммерческим интересам». Однако в той реальной ситуации, которую переживает наше общество, «по сути, маргинализирующее образование, науку, культуру», предупреждать против коммерциализации образования – «значит за идеей высокого духовного предназначения университета не заме-

чать крайне незавидного положения его работников, в первую очередь рядовых преподавателей» (Г.Т.).

(Д) Подчеркивается «обратный риск» тезиса о рискованности отождествления образования со сферой услуг: *«Не менее рискованно игнорирование того, что университет должен предоставлять образовательные услуги – давать полезные знания, умения, готовить специалистов. Других инструментов оценки результатов и качества этой деятельности, кроме ее соотношения с уровнем востребованности выпускников университета на рынке труда, у нас нет»* (Р.А.).

2. Позиция, которую условно можно назвать «диалектическая». Ключевой тезис: «важно и то, и то».

Отвечая на вопрос анкеты, один из экспертов соглашается с тезисом о том, что к целому ряду профессий предъявляются особые требования: врач, учитель, юрист и т.п. должны прежде всего иметь в виду благо других людей. Он разделяет и тезис о том, что образовательная деятельность по своей природе дуалистична, подчеркивая, что *«выбор между служением в профессии и жизнью за счет профессии – выбор личностного самоопределения»*. При этом эксперт полагает, что *«нет дилеммы: либо “хозяйствующий субъект”, оказывающий образовательные услуги, сосредоточенный на обслуживании потребностей, – либо некий “орден меченосцев духовности”, корпорация бессребреников, призванных служить делу духовного производства человека, а потому не имеющая права преследовать собственную выгоду столь же целеустремленно и эффективно, как бизнес-корпорация»*. С точки зрения эксперта, *«важно и то, и то. Образовательные услуги не могут быть не востребованы – иначе это какие-то другие услуги. А будучи образовательными, они не могут не быть духовными, работающими на развитие личности, а значит – и общества»*.

Кстати, автор скептически высказывается по поводу самой характеристики «высокая» применительно к профессии: *«Мне кажется, имеет смысл даже несколько снизить планку постановки проблемы. “Образовательная услуга” – весьма эвристичная тематизация»* (Г.Т.). Представляет-

ся, что тем самым смысл выделения *высокой* профессии, идентифицируемой через *доминанту* «служения в профессии», ослабевает.

3. Позиция, которую можно назвать «консенсусная». Особенность этой позиции видна в характерном названии одного из текстов экспертизы: «...*Нужен консенсус между “услугами” и “высокой профессией”*».

Автор полагает, что «*моральное напряжение возникает... не потому, что преподаватель выбирает между услугами и самоотверженным трудом, а в силу того, что его статус не обладает в глазах студентов правом на формирование личности*». Прежде всего потому, что студент считает преподавателя «*неудачником, человеком, не сумевшим достойно устроиться в жизни. Студенты высоко ценят тех преподавателей, которые самоотверженно трудятся, уважают студентов и не порочат своей профессии*», но разве «*большие сильные организации могут стабильно существовать, основываясь на энтузиастах и героях?*». Даже если «*экстремизация цели и возможна*», то лишь «*на протяжении определенного промежутка времени, и это время мы уже изживаем*». Отсюда вывод эксперта: «*Дилеммы – это тот путь, который приведет к ценностному диссонансу. Время дилемм упущено или утрачено, или пройдено – как ни назови, но к ним сегодня апеллировать уже нельзя. Нужен консенсус между услугами и высокой профессией, формированием человека и удовлетворением потребностей экономики*».

Как пример такого консенсуса эксперт приводит предложенную авторами проекта экспертного опроса версию миссии отечественного университета как *ценностно-ориентирующего центра становящегося гражданского общества*: «*Такое понимание миссии отечественного университета плодотворно с точки зрения консенсуса миссии и услуги, профессии и служения, духовного формирования человека и удовлетворения экономических потребностей общества*». Но один из предложенных экспертом парадоксальных тезисов – «*Разрушая форму дилеммы в предложенной проблеме, можно сформулировать тезис так: служить в профессии, превратив ее в профессию*» (И.О.)

– не отменяет ли проблему выделения *высокой* профессии?

Потенциалом консенсуса обладает и точка зрения следующего эксперта. Автор полагает, что *«сама дилемма возникает из-за наложения описаний образовательной системы с двух принципиально разных точек отсчета. С точки зрения социальной системы любая институция образования предоставляет образовательные услуги, обеспечивая преемственность культуры и научного знания, транслируя достижения знания и ценностно-нормативный уклад новым поколениям людей. С антропологической точки зрения любая институция образования служит делу духовного воспитания и формирования людей. Эти разные позиции не стоит упорядочивать по шкале “высшая – низшая”, усматривая в одной из них миссию смыслоопределения, а в другой что? – смыслопринижение?»*. Автор считает целесообразным *«выйти за границы одномерной и линейной схемы образования, приводящей лишь к противопоставлению различных языков описания образовательной системы, взглянуть на нее стереоскопически и осмыслить возможные и актуальные в наши дни варианты институций высшего образования»* (А.О.).

2.1.3. Высокая профессия:

«готовность быть орудием однажды выбранного дела»

Опираясь на результаты экспертизы, можно сформулировать некоторые выводы, определяющие направления развития идеи *высокой* профессии как ориентира идентичности относительно ключевой дилеммы самоопределения университета.

Вывод первый: о возможности повысить меру готовности профессионального сообщества принять идею *высокой* профессии. Как показал экспертный опрос, принятие идеи *высокой* профессии требует учета ряда «техусловий».

(А) Следует учитывать возможное негативное отношение к такой классификации, мотивируемое тем, что если есть профессии «высокие», то, следовательно, есть и профессии «низкие».

(Б) Нельзя не учесть распространенность характерис-

тики «свободные профессии», во многом совпадающей с характеристикой «высокие профессии». Возможно, характеристику «свободная» уместнее относить к т.н. «творческим профессиям», прежде всего из сферы искусства: писатель, артист, художник, композитор и т.п., а «высокая» – к деятельности врача, учителя, адвоката, ученого, журналиста и т.п.

(В) Необходимо трезвое осознание такой трудности культивирования идеи *высокой профессии* в современных условиях, как своеобразная «дегероизация» профессий, являющаяся следствием целого ряда факторов.

(Г) Недостаточно говорить, что выделение вида «высоких» профессий производится не ради противопоставления «низким» профессиям. Необходимо подчеркивать акцентирование в *высоких* профессиях доминирующей установки на «служение в профессии», предполагающей, что, не отменяя стремления (говоря словами М.Вебера) к «честному заработку профессионала», эта установка ограничивает для представителя *высокой* профессии возможность преследовать собственную выгоду столь же целеустремленно, как это характерно, например, для бизнесмена как это оправдывается этикой бизнеса.

Впрочем, последнее «техусловие» должно быть переведено в ранг специального вывода.

Второй вывод: в суждениях экспертов по поводу (не)оправданности *ригористической* формулы дилеммы самоопределения университета есть как резоны, так и предмет для полемики.

(А) В гипотезе авторов проекта на самом деле не было «обнаруженного» одним из экспертов стремления противопоставить *высокую* профессию и профессию сервисную «по шкале “высшая – низшая”, усматривая в одной из них миссию смыслоопределения, а в другой что? – смыслопринижение?». Речь шла о том, что у *высокой* профессии – особая миссия, не предполагающая унижения иных профессий. Другое дело, что во взвешенном стиле дискуссии слова «образовательные услуги» не должны звучать пренебрежительно, а «духовное производство человека» – слишком высокопарно. Это справедливое замечание. Но

гипотеза, призванная инициировать дискуссию, намеренно ригористична.

При этом дуализм образовательной деятельности является следствием вовсе не «соединения пафосного стиля религиозно-этической проповеди с трезвой оценкой социального предназначения образовательной системы», а вытекает из объективной противоположности «смыслоопределения» профессии и ее «прагматики», и потому дуализм отнюдь не «якобы» присущ современной образовательной деятельности.

(Б) В то же время риск ригористической формулы дилеммы самоопределения университета, заключающийся в упрощении этой дилеммы, можно профилировать применением к поиску *реальной* меры университетской автономии (ограниченной обстоятельствами включения университета в «индустрию образования») этосного подхода, предлагающего самоопределяющемуся университету формулу *реально-должного*. Как говорится в тексте «Миссии-Кредо ТюмГНГУ», университет не имеет возможности и права пренебрегать требованиями «заказчика». Однако университет должен видеть своим «заказчиком» и общество в целом. И потому не может сводить свое *назначение* к роли «делового предприятия» в индустрии образования; его миссия – «*возвышение* соответствующей рынку утилитарной *функции* “кузницы кадров” до высокого *смысла* “духовного производства человека”».

Проблема таким образом – не в отказе от требований рынка, а в выборе приоритетов. И в концептуальной проработке оснований такого выбора.

Вывод третий. Идея *высокой* профессии исходит из определенной концептуальной позиции в отношении природы *профессии* как таковой и предполагает различение «профессии» и «специальности» как *professions* и *occupations*.

Речь идет о необходимости преодоления такого распространенного явления, как неразличение терминов «профессия» и «род занятий, вид деятельности»⁶. Так, обратив-

⁶ Ср.: «В нашей стране не было и, полагаем, нет нужды и впредь

шись к практике языка, можно обнаружить, что с термином «профессия» могут быть связаны разные значения, в том числе: поприще, дело, род занятости человека, сфера знаний, специальность, ремесло, противоположность любительству, отрасль мастерства, занятие, которому надо специально учиться, служба как источник заработка, карьера и т.д.

Невнимание к смыслу различения *профессии* и любого *специализированного* рода занятий, вида человеческой деятельности, уверенность в *очевидности* содержания понятия «профессия» закрывают путь к пониманию природы *высокой* профессии. Совсем не случайно, начиная с А. Флекснера, для различения понятия «профессия» и понятия «род занятий, вид деятельности» используются определения *professions* и *occupations*; в качестве отличия первого определения Оксфордский словарь социологии выделяет такую форму организации работы или тип работы, который включает в себя «регулятивный момент» и «код поведения».

Важно подчеркнуть, что А. Флекснер в оцениваемой как классической статье «Является ли профессией социальная работа?» (1915) выдвинул тезис о том, что «в строгом употреблении термин “профессия” противоположен бизнесу или ремеслу и служит для обозначения специфического разграничения, скрывающегося за многообразием деятельностей»⁷, и предложил шесть критериев для отличия профессии от других видов деятельности. Среди них: профессия мотивируется альтруизмом, профессионалы осознают, что работают на общественное благо⁸.

Самый элементарный обзор распространенных в исследовательской литературе определений профессии по-

вводит расслоение в мир трудовых занятий, деля его на профессии и не профессии. Как мы могли заметить, это полезное различие зафиксировано у нас и в языковом сознании» (Е.А.Климов. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. С. 142).

⁷ Цит. по: Беккер Г. Природа профессионализма. С. 77.

⁸ Там же.

зволяет обнаружить разные наборы признаков, индикаторов собственно профессии, разной степени полноты. В качестве классического примера наиболее полного набора индикаторов называют список Дж. Миллерсона, составленный из двадцати трех индикаторов⁹. Есть несколько примеров описания профессии через более краткий ряд необходимых признаков.

Определенные *предпосылки* идентификации профессии в качестве *высокой* содержатся в списке индикаторов «истинной профессии», которые предложил Р. Повалко. Первый из них: «профессиональная компетентность должна соотноситься с центральными ценностями общества». Второй: «профессионалы должны быть ориентированы на служение обществу», иначе говоря, мотивации этики служения должно отдаваться предпочтение перед мотивацией к личной выгоде. Третий индикатор: «профессионалы руководствуются в своих действиях этическим кодексом» (кодексом). Четвертый: «профессиональное сообщество – значимый критерий формирования профессиональной идентичности»¹⁰.

Определенные предпосылки идентификации профессии в качестве *высокой* связаны с пониманием роли символа профессии? По Флекснеру, этот символ «отображает группы, чьи члены имеют альтруистические мотивации, а профессиональная активность направляется этическим кодексом, который особое значение отводит преданности делу и благосостоянию клиента и порицает употребление профессиональных навыков в эгоистических целях». При этом автор подчеркивает, что «символ не описывает какое-либо из существующих занятий. Пожалуй, это эталон, который люди в нашем обществе используют для определения морального достоинства занятий. Символ являет собой согласие общества по поводу того, каким следует быть определенным типам трудовых групп, и потому не является точ-

⁹ Лукша О.В. Социология профессиональных групп: Определение понятий // Профессиональные группы интеллигенции. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2003. С. 64.

¹⁰ Там же. С. 63-66.

ной копией какой бы то ни было реальности»¹¹.

Итак, наиболее значимые с точки зрения вопроса о предпосылках идентификации *высокой* профессии признаки: идея профессионального призвания и служения; альтруистическая мотивация; саморегуляция, причем в широком смысле слова, что предполагает: самоопределение к профессии, свободу и автономию в профессии, создание ассоциаций, этические кодексы. (Как будет показано ниже, эти признаки «морального измерения» *профессии* являются структурными элементами профессиональной этики.)

Четвертый вывод. Выделение вида *высоких* профессий производится, как уже было сказано, не через противопоставление «низким» профессиям, а через акцентирование в первых *мировоззренческих ценностей*. Тем самым преодолевается «функциональная», «технологическая» и т.п. трактовка профессионализма, под которым в этом случае подразумеваются прежде всего уровень совершенства в овладении какой-либо специальностью, степень квалификации, техническая рациональность, компетентность, мастерство и т.п.

Развитие идеи *высокой* профессии в ее применении к самоопределению университета должно быть связано прежде всего с ее мировоззренческим аспектом. Атрибутивный признак *высокой* профессии – ее *мировоззренческие ориентиры*, доминирующая установка – *на служение в профессии*.

Как известно, идущая от Вебера (и поддержанная, например, Р. Мертоном) традиция исследователей природы профессии предполагает отличие «истинного» профессионала от лишь «отчасти» такового, а разделительная полоса проходит прежде всего через *мотивационную* сферу их деятельности: у «истинного» профессионала доминирует бескорыстная «незаинтересованность». Она воплощена в морально поощряемой преданности делу, в духе профессионального призвания, основанного на этике ответственности за общественное благо.

¹¹ Цит. по: Беккер Г. Природа профессионализма. С.81.

М.Вебер обращал внимание на внутреннее единство *жизненного призвания и профессионального самоопределения*. Подлинный профессионал не пренебрегает материальным вознаграждением за свой труд, честным заработком. Ему не чужды и стремления к этико-психологическим наградам, к тому, что неряшливо называют «моральным удовлетворением». Положительное значение могут иметь и мотивы профессионального честолюбия (не тщеславия).

Но смысл своей деятельности настоящий профессионал черпает в другом – в служении делу. Не обязательно жертвенном, но приуроченном к нему. Он «охвачен» страстью самоотдачи и верности делу. Конечно, «призванных» в таком плане гораздо меньше, нежели просто «званных», предпочитающих «служение в профессии» отношению к своей работе как просто источнику существования. Но именно первые задают «нравственную тональность».

Представляется уместным применить к характеристике *высокой* профессии трактовку Э.Ю. Соловьевым *паттерна профессионала*, в котором автор подчеркивает следующие черты: усилия профессионалов, порой «прямо принимающие характер “работы на вечность” и засчитывающиеся в качестве таковых»; «деятельность по модели профессиональной самореализации, достаточно независимой по отношению к насущным экономическим запросам»; ценность достижений профессионалов «не поддается строго стоимостному определению и, в общем-то, всегда остается больше того, что экономика соглашается им выплатить»; «способность сообщить делу наибольшую значимость, целиком посвятить себя делу, любить его, знать, превыше всего ставить его имманентные объективные требования – важнейшая примета профессионала». Цитируя метафору Э. Фромма «готовность быть орудием однажды выбранного дела», Э.Соловьев называет такую готовность «центральной установкой *профессиональной этики*»¹².

¹² Фрагмент исследования «Реформация и становление новоявленной цивилизации», осуществляемого при финансовой поддержке РГНФ, проект № 06-03-00327а. (http://ethicscenter.ru/biblio/solov_1.html)

Особая значимость идентификации профессии в качестве *высокой* становится наглядной при исследовании отечественной профессионально-нравственной ситуации: здесь условия, способные подорвать авторитет профессии, прежде всего – последствия вхождения страны в рынок, проявляются в обостренной форме, а потому вовлекающей профессионалов в напряженные моральные дилеммы.

В ситуации конфликта *высокие* профессии должны отступать от своих ценностей во имя прагматической политики организации? Или государство и организация должны корректировать свои интересы во имя ценностей базовой для этой организации профессии? Как уже было сказано выше, гипотеза о *высокой* профессии предполагает, что и в сложных обстоятельствах, ограничивающих независимость *высоких* профессий, их миссия не отменяется. И эта позиция отражена в документе «Миссии-Кредо ТюмГНГУ».

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ – два замечания.

(А) Характеристика «высокая профессия» – не изобретение авторов гипотезы. Эта характеристика изобретена цивилизацией для того, чтобы из тезиса «все профессии обслуживают» сделать необходимое исключение: некоторые из профессий являются особыми, общество намеренно дает им особое назначение.

Но если общество что-то и «даровало» *высокой* профессии, то лишь сверхнагрузку (и уже поэтому не обездолило другие профессии).

(Б) В целом перспектива разработки и приложения идеи *высокой* профессии как ориентира в решении ключевой дилеммы самоопределения университета связана с *рационализацией* по необходимости *метафоричной* характеристики этой идеи. Но рационализацией не за счет утраты смысло-ценностного статуса идеи.

2.1.4. О необходимости понимания природы менеджеристского и гуманитарного подходов в решении ключевой дилеммы университета и возможности их коэволюции

Представленные в аналитическом обзоре материалов «внешней экспертизы» суждения экспертов, предпо-

лагающие необходимость «консенсуса между “услугами” и “высокой профессией»» и возможность уйти от «противопоставления различных языков описания образовательной системы,... взглянуть на нее стереоскопически», работают на проблему самоопределения университета скорее на уровне *программы-максимум*. Здесь ставится более *скромная* задача: наметить направления поиска коэволюционного развития менеджеристского и гуманитарного подходов к дилемме самоопределения. Ориентир этого поиска, определяющий *мотив* коэволюции и ее *рамки*: дилемма самоопределения университета в ее гуманитарном измерении – скорее *ценностно-рациональна*, а в менеджеристском – скорее *целерациональна*.

(А) Гуманитарный подход к проблеме самоопределения университета не отменяет (не может отменить) законов стратегического менеджмента. Более того, вполне актуально констатирующее суждение эксперта о том, что «для подавляющей части вузов можно отметить недостаточный уровень практического освоения теории *управления организацией как хозяйствующего субъекта рыночной экономики*» (О.Т.).

Однако категорическое утверждение того же эксперта, согласно которому «основные идеи стратегического менеджмента носят универсальный характер, *не связаны никакими условиями с видом деятельности организации*» (курсив наш. – Отв. ред.)¹³, проблематизирует потенциал тезиса о коэволюции менеджеристского и гуманитарного подходов.

Аппликация парадигмы стратегического менеджмента к ситуации университета, без стремления учесть особенность этой институции, акцентирует лишь задачу эффективности университета как бюрократически организованного делового предприятия. Такого рода подход «позволяет» университетам в порыве «менеджеристского фундаментализма», нередко сопровождающегося еще и бюрократическими «добродетелями», редуцировать *метафизику*

¹³ Макаркин Н.П., Томилин О.Б. Миссия университета // Университетское управление. 2003. № 5-6.

самоопределения до проблемы стратегического целеполагания, до отождествления смысла вызовов современной ситуации с организационными и финансовыми трудностями процесса реформирования образования.

Такой подход чреват *паллиативным* результатом: лишается мотивации принятие университетом ответственности за поиск *баланса* между гуманитарной и менеджеристской сторонами процесса его самоопределения, между его способностью адаптироваться к рынку, с одной стороны, и самоопределиваться к *идее* университета – с другой.

(Б) Установка на реализм в поиске направлений коэволюционного развития менеджеристского и гуманитарного подходов к дилемме самоопределения приводит заинтересованного исследователя к факту непроясненности соотношения *профессии* и *индустрии* в сфере научно-образовательной деятельности, и, соответственно, отношения ценностных ориентиров базовых профессий этой деятельности – и корпоративных ценностей университета как организации-предприятия. Одна из проблемных точек – определение субъекта морального решения и ответственности в отношении «профессионал – организация», другая – конфликтность ориентиров профессиональной и корпоративной этики, распространенность в университетской практике кодифицирования подмены критериев этики *высокой* профессии критериями корпоративной этики.

Предварительные подходы к решению задачи отрефлексировать как особую зону конфликтности взаимодействие этики *высокой* профессии с ценностными ориентирами «индустрии образовательных услуг» можно найти в практике жизни других профессий, включенных в жизнь организаций. Например, современные врачи и юристы, архитекторы и инженеры все чаще становятся служащими больших организаций, бизнес-предприятий. Однако и в такой ситуации профессионал, «желающий действовать правильно, может суметь поддержать свою независимость, отвергая все порядки, противоречащие профессиональным канонам... Снижение независимости снижает отчетливо профессиональный статус, но не отменяет его». Не отменяет и в том отношении, что «профессионалы имеют дополнительные

этические обязательства, которые сильнее ограничивают их эгоистические интересы; они не имеют права преследовать собственную выгоду так же целеустремленно, как бизнесмены»¹⁴.

(В) Установка на реализм в поиске направлений коэволюционного развития менеджеристского и гуманитарного подходов к дилемме самоопределения университета не отменяет конструктивного потенциала такого развития. Один из экспертов гипотезы о самоопределении университета вспоминает прозвучавшее по ТВ высказывание ректора одного из ведущих вузов страны: «Нет ни оптимизма, ни пессимизма. Все выгорело. Я только считаю, считаю и считаю». И констатирует, что «“необходимость считать” стала повседневной реальностью университета, а не возможностью, которую в ситуации выбора надо дискриминировать. Профессиональный менеджмент в образовании стал реальностью, но не легализованной в полной мере».

При этом вывод эксперта не дает реалистической констатации обернуться конформизмом. «До тех пор, пока мы стыдимся признать наличие корпоративных законов в университете, менеджеры будут диктовать ему миссию услуг. Для сохранения университета как центра по духовному производству необходимо поставить сильный менеджмент в университете, над которым надстраивается власть миссии университета. Ректор и заведующий кафедрой должны заниматься идеологией университета и нанимать квалифицированных менеджеров» (И.О.).

(Г) Важное направление поиска коэволюционного развития менеджеристского и гуманитарного подходов – разработка адекватного *языка рефлексии* проблемы самоопределения университета. Представляется актуальным выведение такого языка за рамки категорий *прагматики и маркетинга* и освоение языка *смыслов и ценностей*: необходимость такого приоритета определяется превращением в *привычку* использования большинством университетов категориального ряда менеджеристского языка.

¹⁴ См.: Professional ethics // International encyclopedia of ethics. P.706.

Правда, это не только отечественное явление. Характерно наблюдение польского исследователя Ю.Яблецкой о появлении в публикациях на темы образования новой терминологии, заимствованной из «экономического анализа функционирования высшего образования». «Сегодня все чаще вместо того, чтобы говорить о “профессорско-преподавательском составе” или “учебно-вспомогательном персонале”, ведут речь о трудовых ресурсах и кадровом потенциале; что же касается студентов, то их рассматривают в таких категориях, как “клиент”, “стратегический ресурс”»¹⁵.

Уместно подчеркнуть, что абсолютизация менеджеристского языка характерна не только для теоретических рассуждений, но и для практики рефлексии университетов о своей миссии. Откладывая доказательство такой оценки до 3.2.1.1., здесь достаточно сослаться на материалы сайтов ряда отечественных университетов¹⁶. Разумеется, зафиксированное в этих материалах *целеопределение* университетов необходимо. Но в большинстве случаев оно фактически оказывается самоценным, а не конкретизирующим *собственно* миссию университета – в ее связи с Идеей университета.

Установка, определяющая *мотив* коэволюции и *рамки* эффективности менеджеристского и гуманитарного языков рефлексии проблемы самоопределения университета, – не декларация. В опыте ТюмГНГУ эта установка апробируется с определенным успехом, который связан с реально формирующимся условием обретения качества именно *научно-образовательной* корпорации – конструктивным диалогом менеджеристского и гуманитарного под-

¹⁵ Яблецка Ю. Миссии организации и университета: некоторые особенности // Альма-матер. 2004. № 9. С.4. Стоит отметить, что сама автор этой констатации склонна к поддержке такого терминологического ряда.

¹⁶ Их обзор см.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Миссия университета: смысловые ориентиры самоопределения // Миссия университета. Ведомости. Вып. 30. Тюмень: НИИ ПЭ, 2007.С. 135-137.

ходов к самоопределению университета¹⁷. В перспективе этот диалог может перерасти в конвергенцию этих подходов. В таком случае возникнет возможность расширения спектра *высоких* профессий научно-образовательной деятельности за счет включения в него профессии *университетского менеджера*. Университетским менеджерам предстоит понять себя как субъектов профессионально-нравственного выбора, ответственных не только за *правильное исполнение* своей работы, но и за *исполнение правильной работы*.

Правильной с точки зрения ценностей научно-образовательной деятельности.

Правильной с точки зрения языка рефлексии миссии этой деятельности.

Признаком продвижения в этом направлении служат процесс и результат проектирования нормативно-ценностных документов университета, представленные в главах 6 - 7. Здесь же можно отметить, во-первых, что высший менеджмент ТюмГНГУ, давно принявший идею *гуманитарного* консультирования процесса самопознания и самоопределения университета, принял тем самым и подразумеваемое идеей такого консультирования возвышение рефлексии о миссии университета до категориального гнезда *этики образования*, до языка профессионально-этического императива, а не только административного решения, принимаемого в рамках деятельности организации, работающей в «сфере услуг».

Отметить, во-вторых, что попытки *понимания* особенностей *языка* каждого из двух типов рациональности проявились и в проектировании нормативно-ценностной инфраструктуры университета, предусматривающей взаимодополнительность документа «Миссия-Кредо» и документов стратегического развития.

¹⁷ См.: Карнаухов Н.Н. Диалог менеджеристского и гуманитарного подхода к стратегии развития университета: первые результаты (Размышления над новыми тезисами НИИ ПЭ университету) // Свобода и/или справедливость. Ведомости. Вып. 28. Тюмень: НИИ ПЭ, 2006. С. 204-215.

В первом из них доминирует гуманитарный язык рефлексии – естественное следствие выведения содержания «Миссии-Кредо» из Идеи университета, которая при всей своей социокультурной динамичности рассматривает университет не столько как «бюрократическое учреждение», сколько как научно-образовательную корпорацию, вдохновляемую ценностями *высокой профессии*. Именно в итоге гуманитарной рефлексии сложившейся теории и практики проектирования миссии университетов документ «Миссия-Кредо» «говорит» на языке таких категорий, как «*оправдание жизни университета*», «*кредо профессорско-преподавательского корпуса*», «*выходящая за пределы функциональных обязательств сверхзадача служения идее университета*». Именно благодаря такого рода *языку* привычные вопросы выбора стратегии «куда? зачем? каким образом?» обогащаются вопросом о *смысле*: «*во имя чего?*».

Стратегическим документам предстоит приложить язык «Миссии-Кредо» к особенностям менеджеристского подхода. Шанс на успех в этом отношении можно увидеть в том, что *на пути* к «Миссии-Кредо» университет уже проявил *намеренность* в поиске своеобразной конвенции гуманитарного и менеджеристского подходов. Например, в обсуждении «Декларации...» менеджеристская позиция большинства участников ректорского семинара обрела определенную гибкость и потому не помешала им принять как тезис о том, что университет формирует интеллектуала, тип личности, который ставит задачи, а не только выполняет их, так и тезис об университете как ценностно-ориентирующем субъекте гражданского общества.

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ рассуждений о возможности коэволюции двух подходов – гипотеза о роли университетского менеджмента в самоопределении постсовременного университета, мотивирующая необходимость *понимания* природы каждого из них уже и в наши дни.

«Кому в постсовременном университете принадлежит роль “хранителей” культурных традиций и инноваций? Всей университетской корпорации? “Академикам”? “Школярам”? Менеджменту? В разных ситуациях выбор может быть разным. Универсальных моделей нет, и они уже вряд ли воз-

никнут. Но складывается впечатление, что в условиях “восстания элит” социальные позиции менеджмента настолько укрепились, что теперь именно от их мифотворчества и символического конструирования внутренних идентичностей зависит траектория университета.

При этом университетский менеджмент все в большей степени опирается на сообщество “школяров”, от жизненных траекторий которых зависит репутация их *alma mater*, на спонсорские пожертвования выпускников и многое другое, на базе чего формируются долгосрочный символический капитал постсовременного университета и его мифотворчество. Ближние выгоды порой мешают ему перспективно развиваться. Отсюда следует, что, говоря об университетской корпорации, мы все в большей степени имеем в виду *долгосрочный двухсторонний союз менеджмента и школяров* – нынешних и прошлых.

Все *меньше* в этом союзе места для университетских академиков. Академический корпус постсовременного университета неустойчив, преподаватели сегодня в гораздо большей степени, чем даже вчера, перемещаются в межуниверситетском пространстве, связывают свои профессиональные судьбы с множеством институций, фирм и компаний, совмещают преподавательскую работу в разных университетах и, тем самым, оказываются менее привязанными к стенам какого-то одного учреждения. Они далеко не всегда разделяют всю полноту ответственности за символическую репутацию и даже культурно-политическую идентичность своего университета. В том нет их вины, такими делает их время, гибкая морфология и социальная мобильность “академиков”. Они скорее готовы брать на себя ответственность за Университет с большой буквы, то есть за некий воображаемый глобальный университет, за собирательность его имиджа и его макроинституциональное будущее. Их помыслы – в “обществе знаний”, как принято сегодня именовать наше информационное общество, а не в поддержании локальных и региональных традиций старых и новых университетов»¹⁸.

¹⁸ См. подробнее: Согомонов А.Ю. Корпоративная ответствен-

2.1.5. Фрагментарии

2.1.5.1. *«...Профессия не может быть высокой или низкой. Она либо есть, либо ее нет. Все остальное от лукавого»*

Пять тезисов НИИ прикладной этики [...] представляют собой одну из попыток создать методологическую основу самоидентификации современного университета в виде собственной миссии. Проблема, выдвигаемая авторами предложенного на экспертизу проекта, безусловно, является актуальной на этапе трансформации не только российского высшего образования, но и мировой высшей школы.

Успех и фиаско любого обобщения определяются полнотой рассмотрения взаимосвязей исследуемого феномена со средой, в которой это явление существует. В связи с этим хотелось бы предварительно высказать несколько общих замечаний к подходу, который заложен в предлагаемой гипотезе.

Во-первых, если говорить об универсальной идее и миссии современного университета, то их поиск представляет собой нахождение общей области пересечения миссий всех существующих университетов. Такая задача вряд ли имеет решение или, по крайней мере, ее решение весьма проблематично. Сокращение числа исследуемых университетов требует убедительного обоснования правил отбора. Теоретические построения, не сопряженные с существующими реалиями, несут в себе серьезную угрозу субъективной ошибки. Обсуждение же миссии конкретного университета переводит предмет исследования в область SWOT-анализа данного высшего учебного заведения.

Во-вторых, многочисленные исследования показывают, что любая организация, в том числе и университет, как и все в материальном мире, имеет свой жизненный цикл: рождение – развитие – зрелость – угасание. Эта объективная закономерность обеспечивает постоянную смену лидеров, работающих в одной и той же сфере деятельности, что является основным условием развития. История мировой

ность постсовременного университета // Неприкосновенный запас 2006. №4-5(48-49).

высшей школы не предоставляет нам примеров университетов, сохраняющих передовые позиции в значительных временных интервалах. Это обстоятельство лишний раз подтверждает зависимость деятельности университета как от состояния общества, его потребностей, уровня развития научно-технического прогресса, так и от состояния менеджмента высшего учебного заведения, правильно определяющего стадию его жизненного цикла и мероприятия, закладываемые, в том числе и в миссию, для управления этим процессом.

В-третьих, деятельность университета никогда не ограничивалась только образовательной деятельностью. Университеты всегда были, есть и будут производителями нового научного знания. Исследовательская деятельность высшего учебного заведения имеет свои особенности организации, управления и использования, что должно учитываться в миссии университета. Главный постулат концепции университета А. Гумбольдта, которая лежит в основе деятельности большинства современных высших учебных заведений, заключается в единстве образовательной и исследовательской деятельности. Это единство обеспечивает привлечение новых ресурсов в формирование качества выпускников университета.

В-четвертых, любой вид деятельности требует ресурсных затрат. Инвестор (государство, корпорация, объединение, частное лицо) вправе требовать прямого или опосредованного их возврата через результаты осуществленной деятельности. Так было и так будет. Формулировка миссии университета, а также деятельность на ее основе должны учитывать возможности возврата вложенных ресурсов в конкретном, а не абстрактном выражении, в достаточно протяженной, но не бесконечной временной перспективе. Этот аспект чрезвычайно важен еще и тем, что реализация тех или иных видов деятельности университета осуществляется через людей, имеющих свои материальные и духовные потребности, ментальность. Отторжение живого человека от целей его деятельности, безусловно, станет источником краха самых красивых теоретических мечтаний.

Обращаясь к конкретному содержанию анализируемых тезисов, можно сформулировать ряд полемических суждений.

Тезис 1. Содержание этого тезиса фактически состоит из следующих утверждений. Во-первых, самоопределение университета – это ответственность высшего учебного заведения перед собой и обществом. Во-вторых, процесс самоопределения университета не связан с организационными и финансовыми трудностями функционирования высшего учебного заведения. В-третьих, самоопределение университета – это выбор идеи, миссии и ценностных ориентиров образовательной деятельности, соответствующих эпохе.

Кто или что наделяет университет ответственностью за самоопределение перед собой и обществом? Безусловно, акт самоопределения – это тяжелое бремя институциональной ответственности коллектива конкретных людей, работающих в университете, перед самими собой, так как в этом случае определяются перспективы их профессионального существования, а следовательно, и перспективы состояния бытия в обществе. Но это утверждение, с которым можно, вне всякого сомнения, согласиться, далее трансформируется в предложение университетскому сообществу стать неким образовательным орденом, со всеми вытекающими для членов этой средневековой структуры обязанностями: «служение делу духовного производства человека, а потому не имеющая права (курсив мой. – О.Т.) преследовать собственную выгоду столь же целеустремленно, как бизнес-корпорация». Но если самоопределение университета – это действительно ответственный выбор членами университетского сообщества перспективы своего собственного профессионального бытия, то почему этот акт налагает на них ответственность перед обществом? Разве общество даровало им нечто, чем обездолило своих других членов?

В условиях гражданского общества поле образовательной деятельности предоставляется трем игрокам: университету, государству и потребителю образовательных услуг (юридическому или физическому лицу); и только пе-

ред потребителем университет несет ответственность за результаты своей деятельности. Прислушиваясь к запросам потребителей, удовлетворяя их потребности, университет становится необходимым и полезным для каждого члена общества и, следовательно, для общества в целом.

Кто предоставляет материальные ресурсы для функционирования университета? Помещение процесса самоопределения университета в некий вакуум от политических, правовых, экономических и социальных процессов, протекающих в обществе, уводит определение миссии университета и мероприятий по ее реализации в область далекого будущего и не может разделяться и выполняться конкретными людьми, живущими в конкретном времени. Природа человека такова, что он является активным участником только тех действий, результатами которых может воспользоваться. Поэтому содержание миссии, как изложение совокупности целей университета, имея перманентный характер зависимости от изменений внешней и внутренней среды, устанавливает в то же время определенный временной горизонт своей реализации, соразмерный с длительностью профессиональной активности членов университетского коллектива. Заданный временной горизонт миссии инициирует активные действия университетского сообщества по реализации сильных сторон высшего учебного заведения и возможностей внешней среды для собственного развития. Изоляция целей университета от объективных реалий окружающей социально-экономической среды толкает членов университетского коллектива в состояние «замороженного ожидания».

Каковы черты эпохи, которой должен соответствовать выбор идеи, миссии и ценностных ориентиров образовательной деятельности университета? Если не определить хотя бы основные черты состояния современного общества и вектора его развития, то предположение авторов проекта о способе выбора идеи, миссии, ценностных ориентиров образовательной деятельности представляет собой не более чем давно известный расхожий лозунг. [...]

Процессы, происходящие в нашей стране и определяющие вектор ее перспективного развития, хотим этого

мы или нет, направлены на построение общества потребления, основанного на рыночной экономике. Эта страница социально-экономической и нравственной истории России имеет собственный формат и представляет собой *tabula rasa*. Отношения «производитель – потребитель», распространяемые в том числе и на нематериальную сферу, еще требуют своего осмысления и согласования с ментальностью сложившейся в обществе. Нельзя примитивно трактовать эти отношения, уподобляя их отношениям «продавец – покупатель», которые, кстати, в нашем сознании и бытии скорее понимаются как «разиня – обманщик». Отношения «производитель – потребитель» существенно более емкое и многогранное явление, требующее своего осмысления, в том числе с позиций этических учений.

Что такое духовное производство человека? Отвергая понимание университета как «кузницы кадров», то есть производства специалистов, определяемого квалификационными требованиями Государственных образовательных стандартов, авторы тезисов предлагают превратить университет в «кузницу духа». Любое производство имеет своей целью выпуск востребованного продукта с определенными качественными и количественными характеристиками. Этот результат достигается в рамках реализации тех или иных технологий. Говоря о духовном производстве, необходимо дать ответы на вопросы «что это производство производит?», «какие технологии обеспечивают достижение поставленных целей?» и, наконец, «будет ли востребована личностью и обществом продукция такого производства?». Этот «технократический» подход к гуманитаризации высшего профессионального образования не отвергает гуманитарной компоненты учебных планов, он полезен и необходим, чтобы избежать механистического решения проблемы путем формального увеличения объема учебных дисциплин гуманитарного блока, идеологизации и абстрактности гуманитарного образования. [...] Цель гуманитаризации высшего профессионального образования в условиях гражданского общества – это создание образовательных условий, обеспечивающих право человека на свое духовное саморазвитие.

Тезис 2. В содержании тезиса присутствует смысловая путаница, связанная с неопределенностью объекта приложения понятия «образовательная деятельность». Образовательная деятельность университета – это коллективный процесс в сфере образовательных услуг; образовательная деятельность преподавателя высшего учебного заведения – действительно профессия. Однозначная дефиниция этих понятий весьма существенна при формулировании миссии университета как манифеста целей и задач высшего учебного заведения.

Образовательная деятельность университета – это функция организации или ее миссия? Как уже отмечалось выше, образовательная деятельность университета – это коллективный процесс, который определяется потребностями личности и общества. Удовлетворение этих потребностей по тем или иным технологиям с необходимыми выходными параметрами, безусловно, является функциональной деятельностью высшего учебного заведения и составляет один из фрагментов его миссии. Определение образовательной деятельности университета как коллективного процесса «формирования Человека» устанавливает совершенно новую содержательную и технологическую задачу для высшего учебного заведения. Весьма сомнительно, что в настоящее время или в обозримом будущем будет разработан и апробирован инструментарий в виде учебных планов и программ, образовательных технологий, критериальной базы деятельности, способный обеспечить решение данной задачи. В связи с этим выносить такое определение образовательной деятельности университета в его миссию, имеющую определенный временной горизонт реализации, по-видимому, преждевременно.

Как понимать, что образовательная деятельность преподавателя университета является «высокой профессией, призванной самоотверженно служить человеку»? Профессия не может быть *высокой* или *низкой*. Она либо есть, либо ее нет. Все остальное от лукавого. По этому поводу уместно вспомнить слова М. Булгакова о свежести рыбы. Аргументация авторов тезисов, что *высокая* профессия предполагает максимальные требования, а *низкая* профес-

сия – более умеренные, не более как «философский выверт». Если имеются в виду требования к результатам труда, то все определяется качеством произведенного продукта независимо от его характера, а следовательно, его потребительской стоимостью. И ответственность за качество продукта несет только сам производитель через собственное благосостояние. Врач, путающий органы, будет лишен своей практики, точно так же, как продавец, торгующий прокисшим молоком. И кажущийся цинизм этого утверждения не более как проблема качества профессиональной подготовки любого работника. Если имеются в виду требования к выполнению профессиональных обязанностей, то все, в конечном счете, определяется установленными процедурами, технологиями, а также квалификацией, компетентностью, но никак не самоотверженностью (заставь дурака богу молиться), а тем более непонятным самопожертвованием на рабочем месте. «От каждого – по способностям, каждому – по труду» – замечательная программа решения поставленного выше вопроса. Уходить от этой программы значит заниматься словоблудием, сознательно эксплуатировать извечную пассионарность русской интеллигенции. Нарушение этой программы, когда одним не давали за их труд, а других развращали незаработанным в силу их социального положения, стало одной из основных причин краха СССР и в первую очередь его социально-политической системы. Так не стоит на одни и те же грабли наступать дважды. Дуальность современной образовательной деятельности преподавателя университета сильно надуманна. Действительно, чем отличается «служение в профессии» от «честного заработка профессионала»? Российская высшая школа имела и имеет колоссальный ресурс для собственного развития, который либо не использовался, либо даже сдерживался. Это – инициатива и предпринимательство преподавателей и сотрудников университетов. Открыв дорогу этому ресурсу – нашим потрясающе талантливым людям, – можно надолго забыть о «служении», «самоотверженности», «самопожертвовании». Как не вспомнить Сократа: «В каждом человеке солнце, только дайте ему светить».

Тезис 3. Содержание этого тезиса уже отчасти обсуждалось в полемике по тезисам 1 и 2. Однако в этом тезисе содержится одна из проблем высшего образования, которая перманентно обостряется в переломные моменты развития общества.

Для кого «образование через профессию» является «вынужденным злом»? Проблема соотношения между знанием «техне» и знанием «эпистеме» в содержании высшего образования, которая, как Агасфер, кочует во времени и пространстве, в российской высшей школе особо остро актуализировалась Ю. Афанасьевым. Причины этой вспышки активности понятны. Во-первых, это выражение протеста против изуродованного содержания гуманитарного образования в высшей школе, абстрактного и схоластического для обучаемых. Во-вторых, это естественное желание ученого высказать в новое историческое время свои собственные, долго вынашиваемые взгляды. Эти причины, столь естественные для Гражданина и Ученого, точно так же и в другие времена обращали внимание представителей университетского сообщества к проблеме соотношения между «техне» и «эпистеме» в содержании высшего образования. «Вечность» этой проблемы связана с тем, что происходящие дискуссии оставляли в стороне объект, ради которого устраивались ученые ристалища, – Человека.

Природа создает человека с примерно равными биологическими и физиологическими возможностями, но она наделяет всех людей разными интеллектуальными потенциалами, особенностями характера. Именно эта разновеликость делает людей учеными и обычными тружениками, конформистами и бунтарями. Сознательный приход человека к профессиональному образованию – это выбор способа занять место в обществе согласно своему миропониманию и мироощущению через собственное развитие. Университет в современном мире, не мыслимом без производящей и обслуживающей техники, представляет для человека одну из основных дорог в жизнь (для жизни в Эдеме совершенно не нужно не только высшее, но и начальное образование). Массовизация высшего профессионального образования, состоявшаяся в мире в последние десятиле-

тия, в условиях нарастающего научно-технического развития лишний раз подтверждает востребованность в первую очередь качественных профессиональных знаний для обеспечения желаемого уровня бытия. [...]

Тезис 4. Содержание данного тезиса можно рассматривать как попытку определить новые направления деятельности высшего учебного заведения в системе «университет – общество», учитывая тенденции общественного развития. Причем авторы, с которыми в этом вопросе нельзя не согласиться, расширяют следствия концепции «третьей волны», придавая университету более широкие функции, выходящие за рамки центра переработки, систематизации и генерации информации. Такая задача осознается не только российской, но и мировой высшей школой, хотя можно говорить только о подходах к ее решению. Однако к решению, предлагаемому авторами анализируемых тезисов, можно высказать некоторые замечания.

Какие задачи должен решать университет, чтобы стать центром притяжения в постиндустриальном обществе? Любым центром можно считать узел пересечения каналов прямых и обратных связей между элементами системы, создающий новый уровень ее организации. Такие узлы могут играть позитивную роль, если их появление обеспечивает эффективность информационного обмена в системе и, следовательно, повышает ее устойчивость к воздействию внешних факторов. Хотя могут и дестабилизировать систему, если их образование ведет к помехам для информационных потоков. Любая структура, претендующая на роль центра общественного притяжения, завоевывает это положение значимостью собственной деятельности для общества в целом или его отраслевых или региональных фрагментов.

«Никто не даст нам назначенья», поэтому необходимо понять: какая деятельность университета в современных условиях может обеспечить жизненно необходимое притяжение к нему людей, организаций, власти. Значимость деятельности университета для общества может завоевываться предоставлением широкого спектра образовательных услуг, направленных на удовлетворение потребностей раз-

личных субъектов (личности, организаций) для их успешного функционирования в современном мире. Значимость деятельности университета для общества может также завоевываться предоставлением исследовательских услуг для удовлетворения потребностей производящей и обслуживающей сферы. В этот вид деятельности вполне вписывается «продуцирование социальных и гуманитарных технологий». Наконец, значимость деятельности университета для общества может завоевываться предоставлением культурно-просветительских услуг, если, конечно, затраты на их выполнение будут тем или иным способом возмещаться. Однако продукты указанных видов деятельности могут предлагаться и другими производителями, поэтому успех университета в качестве центра общественного притяжения, его объективная значимость для общества будут определяться ассортиментом и качеством продуцируемых услуг. Законы рынка жестоки, свято место пусто не бывает.

Гражданское общество существует, основываясь на системе законов, обеспечивающих примат личности над государством. Все востребованные правовые изменения производятся в установленном порядке. Какие же ценности-смыслы для гражданского общества продуцирует университет? Как много их надо? Как их существование соотносится с законодательной базой гражданского общества? Если под ценностями-смыслами понимается анализ и интерпретация возникающих социально-экономических проблем общества, то это нормальная исследовательская деятельность, выполнение которой может осуществляться на конкурсной основе различными исполнителями.

Становление высшего учебного заведения как центра общественного притяжения путем завоевания действительной значимости для жизни общества, отрасли, региона осознается мировой высшей школой в рамках так называемой «третьей миссии» университетов. Уместно обратить внимание, что термин «третья миссия» закавычен, т.к. миссия университета как совокупность целей и задач, обеспечивающая узнаваемость конкретного высшего учебного заведения, может быть только одна, а из нее путем декомпозиции извлекаются для удобства анализа фрагменты, отно-

сящиеся к различным видам деятельности. Использование слова «миссия» в различных контекстах анализируемых здесь тезисов приводит к тому, что истинное содержание миссии исчезает подобно чеширскому коту в известной сказке Л. Кэрролла. Явление «третьей миссии» университета пока еще не имеет своего четкого определения. Оно только осваивается и не может, по-видимому, иметь однозначного универсального толкования, так как касается поля взаимодействия университета с отраслевым или региональным сообществом во всех его многочисленных и динамично меняющихся связях. Одна из возможных дефиниций «третьей миссии» университета – это превращение высшего учебного заведения в «локомотив» инновационного развития отрасли или региона. Это продуцирование не ценностей-смыслов, а ответов на различные вызовы времени в различных областях жизни отдельного человека и общества в целом. Освоение такого нового вида деятельности, учитывая сложность возникающих задач, по плечу только университету и никакому иному типу учебных заведений. Только на этом пути рождается объективная значимость университета для общества, превращение его в центр притяжения в постиндустриальном обществе.

Нельзя согласиться с авторами тезисов, которые в категоричной форме предлагают в содержании миссии университета оставить формулировку только стратегических целей («ради чего?»), отбрасывая определение причин их появления («зачем?») и методов, и способов достижения («куда? как?»). Стандарта миссии не существует, это может быть одна фраза, а может быть страница текста. Оставляя универсальную миссию университета на откуп исключительно теоретическим спорам, можно утверждать, что в формулировке миссии конкретного университета это высшее учебное заведение должно узнаваться внешней средой – обществом, а ее содержание должно быть понятным и воспринимаемым внутренней средой – членами университетского коллектива. Можно также предположить, что совокупность ответов на вопросы «для чего?», «зачем?», «куда?», «как?» наиболее убедительно этому удовлетворяет. А приведенные в виде вопросов семантические вариации

на тему о целях образовательной деятельности в сути своей есть обращение к проблеме качества современного высшего образования, о решении которой необходимо говорить отдельно.

Тезис 5. Содержание тезиса представляет собой попытку определения качества университетского образования, адекватного современным требованиям личности и общества. Прежде всего хотелось бы обратить внимание на некорректность предлагаемой формулировки. Если принять за градации качества университетского образования приведенные в тезисе реперные точки «специалист – профессионал – образованный человек», то авторам следовало бы определить, какое положение в этой системе занимает «человек среднего класса», провозглашаемый главным образовательным продуктом университета. Но даже если это замечание будет снято, требуют своего критериального определения такие градации качества образовательной деятельности, как «специалист», «профессионал», «образованный человек», «интеллектуал».

Проблема качества современного высшего профессионального образования, и университетского в частности, активно разрабатывается мировой высшей школой. Достигнутые к настоящему времени принципиальные результаты, принятые университетским сообществом, позволяют говорить скорее о технологическом характере дальнейшего решения этой проблемы.

Каковы критериальные признаки качества современного высшего профессионального образования? В рамках выполнения проекта «Настройка образовательных структур» (Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III), в реализации которого приняли участие более 100 университетов из 16 стран, в консультациях и опросах участвовали 5 183 выпускника, 998 профессоров, 944 работодателя, отобраны 30 общих компетенций для трех категорий: инструментальные, межличностные и системные. Эти компетенции обладают незначительной вариативностью по странам, что существенно для создания общего образовательного пространства.

Инструментальные компетенции включают когнитивные (знаниевые) способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, способность принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки, коммуникативные компетенции.

Способность к анализу и синтезу.

Способность к организации и планированию.

Базовые общие знания.

Базовые знания по профессии.

Коммуникативные навыки на родном языке.

Элементарные компьютерные навыки.

Навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников).

Способность решать проблемы.

Способность принимать решения.

Межличностные компетенции – это индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

Способность к критике и самокритике.

Способность работать в команде.

Межличностные навыки.

Способность работать в междисциплинарной команде.

Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных командах.

Способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия.

Способность работать в международном контексте.

Приверженность этическим ценностям.

Системные компетенции – это сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, ка-

ким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы.

Способность применять знания на практике.

Исследовательские способности.

Способность к обучению.

Способность к адаптации к новым ситуациям.

Способность к генерации новых идей (творчеству).

Способность к лидерству.

Понимание культур и обычаев других стран.

Способность работать автономно.

Способность к разработке проектов и управлению ими.

Способность к инициативе и предпринимательству.

Ответственность за качество.

Воля к успеху.

Представленные выше компетенции поглощают и расширяют предлагаемые в тезисе 5 требования к выпускникам университета. И актуальной задачей высшего учебного заведения является разработка эффективного технологического инструментария формирования указанных компетенций.

2.1.5.2. «...Дискуссия о самоопределении университета – дискуссия о самоопределении самого общества»

ВАРИАТИВНОСТЬ выбора, который делает любой современный университет, не так уж и велика. И дело отнюдь не только и не столько в способах и источниках финансирования. С этой точки зрения, выбор, как мне представляется, ограничен тремя возможностями. (А) Либо университет дает такой диплом, за которым гоняется работодатель. (Б) Либо у вуза прочные и надежные отношения с отраслевыми работодателями, базами практики, позволяющие выпускникам не испытывать проблем с трудоустройством. (В) Либо «университет» обслуживает рынок низкосортного «образования», давая юношам возможность отсидеться от призыва в армию, а девушкам – отсидеться до замужества в более-менее приличном обществе.

Реальный выбор перспективы и стратегии развития совершается именно в круге идей и ценностных ориентиров.

Полностью согласен с авторами опроса, что никакие «высшие инстанции» не помогут в решении проблемы университетского самоопределения. Наоборот – за теми, кто чего-то ждет, выжидает, считает, что высовываться не стоит, а надо дождаться какого-то решения для всех и за всех, за ними очень скоро «придут». В системе образования – и в высшей школе тоже – уже увидели еще одну ренту. Интересные здания. Стоят в интересных местах. А в них какие-то странные люди занимаются непонятно чем и для чего. Такого количества студентов не надо – работы для них нет. Вся эта толпа халявщиков постоянно просит денег, норовит залезть в госбюджет... Понятно, что отмазывают парней от армии. Но и этому есть предел – похоже, что в армии пройдена «точка возврата» из распада и разложения. Надо делать новую армию – а из кого...

У нынешней власти мысли короткие – как заячьи хвосты. Она понимает – для чего нужны люди у трубы и для чего нужны люди с ружьем. Что делают в этой стране остальные – она понимает плохо. Поэтому университет (любой и каждый) выживет и даже получит новые импульсы развития только в случае самоопределения, понимания своей миссии, своего места и востребованности – в регионе, стране и мире в целом. Последнее сказано не ради красного словца или по стилистической инерции. Мы живем в уже довольно тесном и плотном мире. И в этом экономическом, культурном и информационном пространстве возникают потрясающие возможности сотрудничества, привлечения ресурсов, совершенно немыслимые еще полтора десятка лет назад. [...] Очень многое зависит от того, что М.М. Бахтин называл «участным мышлением» и отсутствием «алиби в бытии». Вузы, даже переименованные в университеты, но уклоняющиеся от индивидуальной институциональной ответственности, – по моему глубокому убеждению – ждет деградация.

ПОЛАГАЮ, нет дилеммы: либо «хозяйствующий субъект», оказывающий образовательные услуги, сосредото-

точный на обслуживании потребностей, либо – некий «орден меченосцев духовности», корпорация бессребреников, призванных служить делу духовного производства человека, а потому не имеющая права преследовать собственную выгоду столь же целеустремленно и эффективно, как бизнес-корпорация. Важно и то, и то. Образовательные услуги не могут быть не востребованы – иначе это какие-то другие услуги. А будучи образовательными, они не могут не быть духовными, работающими на развитие личности, а значит – и общества.

Думаю, что слухи о некоей отдельной «высокодуховной миссии» опасно преувеличивать. Прежде всего сразу же возникает вопрос об «учителях» и о тех, кто будет оценивать духовность как того, что они делают, так и их самих. Надеюсь, авторы опроса не имеют в виду поставить университеты под идеологический и конфессиональный контроль. Эту стадию в своем развитии университеты уже прошли, и давно. Тогда на них и возлагалась задача подготовки особо продвинутых «прогрессоров духа». Сейчас высшее образование – одно из условий жизненной компетентности, некий базис для жизненного старта и самореализации.

Поэтому, как мне кажется, имеет смысл даже несколько снизить планку разговора и постановки проблемы. «Образовательная услуга» – весьма эвристичная тематизация. Да и утилитаризм в качестве стартовой позиции не так уж и плох.

[...] Циничное время весьма способствует прояснению сознания и выработке конструктивного, социально ориентированного поведения. Можно сколько угодно говорить дома, с амвона, с экрана телевизора, с кафедры о высокой духовности, но если молодой человек, выходя в реальную жизнь, видит, что в ней люди (в том числе и «проповедники») руководствуются несколько иными критериями, то он быстро сориентируется. Мы сами иногда создаем шизофреническую ситуацию в общественном мнении. Ведь если посмотреть с позиций «высокой духовности», то рыночная экономика и такие ее порождения, как собственность, маркетинг, PR – «не православное дело». Как это так: «ты –

мне, я – тебе»? И какое оно – твое? Все вокруг – божье. А значит – не твое. А значит – и мое тоже. Короче говоря – делиться надо. А еще лучше – все раздать людям. А что значит – «имидж строить»? Прикидываться? Личину одевать? «Полюбите нас грязненькими. Чистенькими-то каждый полюбит». Это я классику цитирую. Этика высокой духовности, этика спасения – этика предуготовления. К жизни иной. В мире ином, в светлом будущем. Эта жизнь оказывается испытанием, юдолью страдания, воздаяние за которое – не в этой жизни.

Я сознательно перегибаю палку. Но чтобы выпрямить палку согнутую, ее надо сильно перегнуть в другую сторону. Нужны и высокая духовность, и этика реальных отношений, мобилизующая на жизнь здесь и сейчас. Если университет не решает эту задачу, не дает молодому человеку жизненный шанс, – он как вуз становится невостребованным.

Кстати, о платном обучении. Оно очень быстро приводит в чувство самых амбициозных ребят и их родителей. Начиная курс, я признаюсь студентам, что очень люблю платное обучение, поскольку заинтересован в том, чтобы студент не сдал зачеты и экзамены с первого раза, а каждая повторная сдача идет за дополнительную плату. Студенческий же интерес – в том числе меркантильный – сдать с первого раза. Так что ребята оказываются кровно заинтересованными хорошо учиться и готовиться. Шутки шутками, а речь идет, фактически, об утилитаристской модели поведения и отношений.

Речь идет о самоограничении индивидуализма, пусть даже тактическом, но самоограничении. Ничто, например, не мешает рассматривать аскезу как путь к высшему блаженству и спасению души. Но интересней другое – расчетливый гедонизм оказывается основанием социального поведения. Иначе говоря, самоограничение обусловлено социальным характером человеческого бытия. А если речь идет о таких его формах, как семейная жизнь, хозяйственная деятельность, то утилитаризм оказывается достаточно эффективной практической этикой, ориентирующей личность и социальный институт на сотрудничество. А такому

социальному институту, как университет, без широкого сотрудничества, без выстраивания многовекторной (всеохватывающей – если вспомнить про этимологию слова «университет») общности интересов – никак.

Любое дело (а университет это большое дело и важное) начинается не с денег, не с оборудования. Можно иметь деньги, приличную материально-техническую базу, даже отличные образовательные программы и высокодуховных учителей, но все пойдет прахом, если не было выяснено – какие у кого из участников интересы и мотивы. Поэтому важно сначала разобраться, кто чего хочет, сплести реальную общность интересов. Но тогда рано или поздно, но неизбежно наступит следующий момент истины: прежде чем плести общность интересов с другими, необходимо разобраться с самим собой. Ты сам-то чего хочешь? кто ты такой хотя бы для себя самого? за кого ты держишь людей и самого себя? Поэтому, если обратить внимание на неизбежно возникающую проблему самосознания и самоидентификации, принадлежности к определенной культуре, необходимость нравственной рефлексии, то становится ясным, что индивидуализм и гедонизм утилитаризма очень и очень не банальны.

Именно она – утилитаристская модель – грубая, но внятная создает предпосылки дальнейшего роста и созревания личности и нравственной культуры: от осознания своих потребностей и интересов – к самосознанию, от мотивации успеха как достижения и признания – к самосовершенствованию, откуда уже рукой подать до осознания призвания и нравственного долга.

В НАИМЕНЬШЕЙ степени здесь имеется в виду «обслуживание потребностей экономики», «подготовка кадров», выпуск «специалистов для народного хозяйства» и т.п. Формирование человека не исчерпывается и отнюдь не сводится к неким функциям. Но слова вроде «высокой профессии» меня несколько настораживают. Речь идет о том, чтобы дать жизненный шанс, по возможности – «шанс высокий». Без профессии шанс не получается никак. Но жизненная компетентность к профессии не сводится. Да и работодатель при найме профессионализм ставит на вторую

рую позицию. На первом плане всегда и везде – личность. Профессионализму можно научить, вышколить. Человек может быть отличным профессионалом, но прохиндеем. А берут людей на работу не ради воспитания или перевоспитания.

Поэтому самоопределение университета – именно жизненная компетентность.

Действительно, к целому ряду профессий предъявляются особые требования: к деятельности врача, учителя, адвоката и т.д. – требования максимальные, в то время как к специалистам иных видов деятельности, например, торговцам, ремесленникам, фермерам и т.п., – гораздо более умеренные. От врача ожидают повышенного внимания и сочувствия, возможно – самопожертвования, а не корыстного отношения к профессии как прибыльному занятию. Врач, учитель, юрист должны прежде всего иметь в виду благо других людей. Хотя такой перечень можно и продолжить.

Но, как гласит одна сетевая мудрость, «хороший человек – не профессия, а серьезное конкурентное преимущество». Это дело воспитания и самоопределения. И – образования. Кстати, этому служит и двухуровневая модель. К исследовательской и преподавательской деятельности бакалавра лучше не подпускать. Круг его знаний, его «участного мышления» – уже, он может и не видеть все возможные следствия своих решений. А в многия знания – многия печали.

Образовательная деятельность всегда по своей природе дуалистична. Выбор между служением в профессии и жизнью за счет профессии – выбор личностного самоопределения. Вроде между любовью театра в себе и себя в театре. А заработок всегда честен, если он заработок – значит работа востребована и кому-то помогла. Разумеется, речь идет о легальных сферах деятельности. Но нелегальным, криминалу университет не может учить по статусу.

С ГУМАНИТАРНОСТЬЮ тоже не очень уверен. В чем убеждаюсь все больше, так это в том, что философию в вузе, кроме как на специальных факультетах, читать вряд ли полезно. Ее нужно преподавать в средней

школе, когда подростки жадно читают, выписывают мудрые мысли, задаются вопросами о смысле жизни. Философия в школе – это не история философии, и тем более – не вольфиански систематизированные ответы на все вопросы. Это школа вопросов, школа философствования. В вузе же у молодого человека другие вопросы. Он в возрасте бури и натиска, жизненного и личного самоутверждения, освоения профессии, когда рядом бегут такие же, ноздря в ноздю... Другой разговор, что интересующимся можно и нужно давать шанс задать вопросы и попытаться искать ответы. Но не в обязательном программно-стандартном виде. [...]

Гуманитарное образование не может быть обязательной, стандартом. Слишком многое оказывается зависимым от личности преподавателя. А это уже не стандартизируешь. Мне очень симпатична либеральная модель образования – по программам и кредитам. Нравится тебе что-то, слышан ты о нетривиальности личности преподавателя, хочешь набирать кредиты – пожалуйста.

И никто не усомнится в пользе гуманитарного образования. Любой нормальный человек стремится расширить кругозор. Но не из-под палки. В пользу гуманитарного образования уже убедились. В стадии активного трансфера, когда стали рушиться целые отрасли, серьезное конкурентное преимущество получили, помимо экономистов, именно гуманитарии (философы, социологи, психологи) с их ориентацией на сознание, психику, личность, отношения. Однако, по мере выхода из кризиса, становления новой российской экономики, новых отраслей и производств, а также возрождения старых, вновь становятся все более востребованы конкретные «реальные» профессии.

И в этой связи, надо подчеркнуть, что по мере вхождения человека в профессию, особую роль играет его знакомство с профессиональной этикой – не только ознакомление с «бытом и нравами» профессионального сообщества, а именно с образцами профессионализма, задаваемыми конкретными мастерами «по гамбургскому счету», критериями оценки, писаными и неписаными нормами, кодексами чести и корпоративности.

ЕСЛИ РЕЧЬ идет о самоорганизации профессионального сообщества, необходимости защиты и продвижения корпоративных и профессиональных интересов, то этому надо просто учить. Это основа, азы профессионального самосознания и самоопределения – как создать ассоциацию, союз, какие они уже есть... Такие вещи очевидны.

Но, думается, вопрос все-таки можно и нужно ставить шире.

Недавно прихожу на родную кафедру. Сидит наша завкабинетом – нормальная молодая тетечка – вся в расстроенных чувствах. Оказывается, ее ограбили на улице. Отобрали сумочку, в которой были деньги, документы и мобильник. «Вы в милицию обращались?» – «Да. Два с половиной часа там провела». – «Заявление написали?» – «А что, надо было заявление написать?» – «А что же Вы там делали?» – «Ну, я плакала, они жалели, говорили, как трудно будет найти»... «Мобильник был включен?» – «Да». – «Симку заблокировали?» – «Зачем?» – «Так ведь наговорить могут сколько угодно». Всполошилась: «А как это сделать? Мобильник не я покупала, а знакомый, который сейчас уехал»...

Стало не по себе. Сколько таких – не способных не то что обустроить свою жизнь, а просто понять, что происходит вокруг и с ними самими?! Сколько жизненно, а то и профессионально некомпетентных и несостоятельных людей! (Зато каждый день с утра до ночи они видят на экранах телевизоров одного – суперкомпетентного, – который и с заморским резидентом на его языке поговорит, и бычка за ухом почешет, олигархов разведет и спортсмена наградит, сегодня в микроскоп посмотрит, а завтра из океанских глубин зорко глянет в перископ.) И эти люди, сознавая свою полную жизненную беспомощность, голосуют на выборах.

Некомпетентны не только избиратели, дружно голосящие за навязываемых сверху «профессионалов», а потом клянущие их на чем свет стоит. Столь же некомпетентными оказываются присяжные, не только оправдывающие, но аплодирующие оправданным ими садистам. Некомпетентны и ребята с «чистыми руками», делающие все, что взбредет в их «холодные головы», а точнее – сначала де-

лающие, а потом думающие. Сколько лет было потрачено обществом на экономический ликбез главы правительства, хотевшего «как лучше»? Не меньше времени уже прошло и сколько еще пройдет, чтобы глава государства понял, что открытая и публичная защита интересов лучше для управления, чем наушничанье? [...]

Проблему неразвитости, а то и отсутствия гражданского общества в нынешней России зачастую сводят к «межсекторальному партнерству»: диалогу бизнеса и власти, их сотрудничеству с организованной общественностью. Думается, что такая постановка дела лукава.

Кто как не бизнес и нынешние «общественные организации» привели и сформировали новую российскую власть, финансируя и поддерживая избирательные кампании, проталкивая в списки своих людей, топя конкурентов с помощью прокуратуры и спецслужб? Проблемы начались, когда стало ясно, что эта власть стала приводить новых собственников и начала очередной виток передела собственности. «Диалог» власти и бизнеса тет-а-тет лишен перспектив, потому как всегда будет сведен к одной теме: «сколько?». Реальная общность интересов бизнеса и власти не может быть создана только в двусторонних отношениях. Их «диалог» возможен только в присутствии третьего, в котором и может корениться реальная и полноценная общность интересов. Этот третий – общество. Если бизнес и власть погрязнут в своих разборках и «диалоге» (как глухари на току), забывая о своей ответственности перед обществом, то за ними скоро «придут». Этому учат уроки 1905-1907, 1927-1929 годов.

Но не менее лукава и тема «межсекторального партнерства», в которой третий член триады «бизнес-власть-общество» трактуется как «организованная общественность», т.е. как некоммерческие организации (НКО), которые рассматриваются как выразители интересов общественности, даже как сама общественность.

Сама модель межсекторального партнерства, как и опыт создания и деятельности НКО, пришли к нам с Запада, где некоммерческий сектор представляет собой социальные институты самоорганизации граждан, форму суще-

ствования гражданского общества. Применительно же к российской действительности это содержание оказывается выхолощенным. [...]

В России телега оказалась запряженной впереди лошади. Не НКО порождают общество социально ответственных граждан. Наоборот – социально ответственные граждане, осознав общность своих интересов, объединяются в общественные организации, союзы и ассоциации для защиты и продвижения этих интересов. В России же даже политические партии не выражают этой осознанной общности интересов граждан, а являются PR-проектами по мобилизации избирателей на выборы, растягиванию протестного электората и решению других задач политической манипуляции. Они структурируются не на основе социальных интересов и идей, а вокруг конкретных лидеров – то ли самозванных, то ли назначенных. Даже наиболее естественная форма социальной самоорганизации – профессиональные союзы – в нынешней России девальвированы и не играют практически никакой серьезной социальной роли.

Проблема не в недостатке НКО (их как раз избыток), а в отсутствии их основы – социально ответственных граждан, осознавших свои интересы и стремящихся их защитить и продвинуть. [...]

Свободные люди – не только собственники недвижимости и природных ресурсов. Это еще и самодостаточные, востребованные профессионалы, просто жизненно компетентные люди, знающие как эффективно распорядиться своей жизнью, знаниями, способностями.

Жизненная компетентность, в принципе, задается культурой. Все люди едят, работают, любят, но делают это разными способами, которые и есть культура – конкретный способ жизни. Культура – не что иное, как механизм порождения, накопления и трансляции социального опыта. В этом плане каждая культура – национальная, этническая, профессиональная, возрастная, дворовая, семейная – дает ее носителям конкретную жизненную компетентность. Забрось жителя мегаполиса в амазонские джунгли или чукотскую тундру – долго он не протянет. А индейский или чукотский подросток будет знать, что и как делать. Но привези его в

большой город – он испытает мощный стресс. В наше время отложились уже и элементы общечеловеческой культуры. Знание английского языка, способность пользоваться современными компьютерно-информационными технологиями, гостиничным сервисом, водительские права, плюс профессионализм в конкретной сфере деятельности – и человек не будет испытывать особых проблем в любой стране.

Эта социальная «обученность» обеспечивается как явочным порядком (семейным воспитанием, общением со сверстниками, коллегами), так и системой начального, среднего и высшего образования, системой права, государственными институтами социального управления и контроля, религией, искусством, СМИ, деятельностью общественных организаций. Все это позволяет личности адаптироваться к внешней среде, понимать и решать проблемы, с которыми она сталкивается на индивидуальном, семейном, групповом и других уровнях.

В условиях интенсивной трансформации общества, когда привычные нормы, традиции и стереотипы оказываются малоэффективными, личность нуждается в дополнительной поддержке, если не навигации. Речь идет о дополнительных мерах и усилиях, обеспечивающих информирование, консультирование, инструктирование, разбор случаев (case studies). В начале 1990-х учебный центр питерского объединения «Персонал» даже разработал целую программу под названием «Курсы жизненной компетентности». Что-то похожее, только в национальном масштабе, требуется и в наши дни. И, думаю, это – главная задача университетов.

Задача формирования «свободного общества свободных людей» представляет собой подобие клубка с множеством ниток – дернешь за любую из них и придется разматывать весь клубок. Экономическое развитие невозможно без сильной демократической государственности. Та, в свою очередь, предполагает выраженность интересов ответственных собственников, которые могут появиться только при условии гарантий защиты их собственности.

Но выбор ниточки делать надо. Надежд на зарвавшуюся и некомпетентную власть нет. Спасение утопающих

– дело рук самих утопающих. Если общество хочет выжить, рассчитывать надо только на свои силы, а также силы наиболее энергичной части общества – бизнеса и молодежи.

Поэтому миссия университета как ценностно-ориентирующего центра становящегося гражданского общества представляется адекватной современной отечественной ситуации.

ВОПЛОЩЕНИЕ миссии образовательной деятельности университета – не «винтик» и не «эрудит» для участия в телеигре. Выпускник современного университета – полноценная жизненно компетентная личность: профессионал и гражданин, востребованный данным обществом, способный увидеть и предложить ему общность интересов с собой, защитить и продвинуть эти интересы, обнаружить новые перспективы развития, а значит и самореализации.

Повторюсь: выпускник университета – не профессия, а серьезное конкурентное преимущество.

ЧТО КАСАЕТСЯ собственной версии (границы) темы самоопределения университета, которая, на мой взгляд, осталась за рамками предложенных тезисов, то это – вопрос о «маркетизации» высшей школы и об организационных формах такой маркетизации.

Речь идет не о пресловутой коммерциализации, а именно о самоопределении в пространстве востребованности вуза. Кому и зачем он нужен? Только ответив на этот вопрос, можно задавать вопрос: какой он может быть? В перспективе я вижу университет отделенным от государства, самоуправляемой социальной институцией, порожденной общностью интересов социальных субъектов: государства, делового мира, организованной общественности.

Двухуровневая модель организации и управления университетом представляется мне привлекательнее сложившейся у нас практики, когда ректор оказывается несменяемой фигурой вроде члена Французской академии. Ученый совет, совместно со студенческим самоуправлением, вполне способны обеспечить самоорганизацию университетской жизни. Но сам университет должен быть формой самоорганизации общества. Обеспечить это можно на основе создания попечительского совета, не вмешивающего

ся в учебные и кадровые вопросы, но решающего вопрос о назначении ректора и финансировании вуза, т.е. определения степени востребованности и перспектив.

При отсутствии явной и организационно выраженной востребованности университетов они зависят в социальном вакууме, оказываясь игрушкой в руках чиновников и «простоватого» бизнеса, видящего в университетах очередную ренту недвижимости.

Без этого не определится относительно жизненной компетентности, какой ее видит реальное общество в перспективе, и чем и как оно хочет вооружить будущих своих членов, какими оно их видит. Самоопределение университета – это самоопределение общества.

В этой связи необходимо отдавать себе отчет об особенностях формирования и развития университетов в России. Систематическое светское образование – не православное дело, не в традиции православия вообще, а российского – в особенности. Оно проникало и развивалось на Руси исключительно как следствие западноевропейского влияния. Сначала – киево-могилянское, затем – петровских реформ и так – декретами – вплоть до нынешних реформ и «вхождения в Болонский процесс». Университеты с их свободами, гарантиями свобод, защитой их – как для студентов, так и для профессуры – органически противоестественны Московской Руси и Российской империи. Если в Европе университеты имели давнюю схоластическую традицию, корнями связаны с монастырями – хранителями культурного наследия и учености, то Россия таких традиций не имела и совершила прыжок в барочную культуру без предварительно концептуальной и организационной школы. Первые российские университеты, да и сама система образования – плоды властной воли, а не самоорганизации. Мотивация развития образования в России складывалась из двух факторов. Во-первых, это были личные причуды конкретных властителей, обусловленные преимущественно либо эстетическими соображениями (понравилось, как складно говорят заезжие гости, или кунштюки заморские), либо просто стремлением «сделать как у других», показать, что и мы не лыком шиты.

Во-вторых, государственная служба нуждалась в более или менее грамотных людях.

Поэтому российская высшая школа развивалась и развивается рывками и скачками (преимущественно в стороны) – в зависимости от колебаний и интенсивности этой властной воли. Ослабевала государственная воля и университеты хирели. Парадоксальность состоит в том, что, будучи учрежденными, университеты самой своей природой становились инкубаторами свободомыслия, с которым начиналась борьба.

Парадоксальность эта доходила до трагикомических форм. Так, развитие научных исследований, создание лабораторий в российских университетах были декретированы в 1860-х с целью отвлечения студентов от «ложных идей и мечтаний». Логика примерно та же, что и у Победоносцева, который затем боролся с «плодами просвещения» в головах российской молодежи, благословляя запуск распространения порнографических открыток словами: «Надо взять их (имелась в виду молодежь) за гениталии, тогда и головы никуда не денутся».

Зато попытки самостоятельной инициативы в организации университетов пресекались на корню (как это было в 1920-х в Астрахани). Да и сейчас негосударственные вузы изначально вызывают подозрение.

Поэтому в российских университетах традиционные вещи, немыслимые в Европе: надзор за студентами и профессорами, обязательное преподавание Закона Божьего (марксистско-ленинской философии и научного коммунизма), образовательные стандарты и жесткий контроль за их соблюдением, борьба с проникновением «идей» и проявлениями критики по отношению к государству.

В этом плане университет в нашей стране изначально, самой своей природой – фактор, в той или иной степени, но противостоящий государственности, выступающий эмбрионом гражданского общества.

И в этой связи еще один вопрос – о перспективах и месте нынешних российских университетов. Российская высшая школа находится в стадии активной трансформации и поиска оптимальных форм своего бытия. В этом пла-

не проблема университета в современной России – это не проблема переименования вуза в университет и даже не определения некоего набора различных дисциплин. Университет – это проект будущего, а дискуссия об университете – дискуссия о самоопределении такого проекта, в конечном счете – самоопределении самого общества.

Университет – это действительно один из институтов гражданского общества, а возможно, и главный, центральный. [...]

2.2. Университет

как научно-образовательная корпорация

2.2.1. Проблемная ситуация

С ПЕРВОГО документа НИИ ПЭ – «10 тезисов нефтегазовому университету» (1995) – началась работа университета по культивированию «духа корпорации». Эта работа была сверхактуальна в ситуации «смены имени».

«1. ...Университет – не обычный вуз, не рядовое “заведение”. Если “заведение” – структура госбюрократическая, то университет – живой организм гражданского общества. Университет – престижная для его членов и уважаемая в регионе корпорация.

2. Университет – не механическое соединение “элементов”, структурированное для простоты управления, но сообщество людей, не случайно собравшихся вместе: они осознали и согласовали свои интересы, свое понимание успеха. Сообщество людей, наделенных особым духом сотрудничества, корпоративным этосом.

3. Университет как корпорация есть “общество в обществе”. Он не хочет жить по правилам, которые ему навязываются. Он стремится вырастить собственные правила честной игры и бережет их как корпоративные традиции.

Дверь в эту корпорацию открыта не для любого человека. Изнутри же она открывается очень легко. Но уж если человек сделал свой выбор, то корпорация требует от него определенных обязательств и дает определенные права...

5. Дух университета не может (точнее, не должен, чтобы не повторить печальный опыт псевдообновления иных

вузов) быть привнесен “извне”: навязан “сверху” или “привит” методом “заимствования”. Дух корпорации вырастает только изнутри, и только в таком качестве он становится частью университетского наследия – традицией.

6. НИИ ПЭ учрежден не только для “гуманитаризации” образования. Это исследовательский институт по проблемам прикладной этики, результаты работы которого становятся предметом *включенного* консалтинга применительно к процессу развития духа образовательной корпорации...

10. Консультирование этого процесса соответствует интересам и менеджеров, и преподавателей, и студентов.

С точки зрения интересов *управленческого* корпуса, корпорация, не покушаясь на право индивидуального успеха, имеет собственные цели и стремится к общему успеху. В таком общем успехе на каждом “этаже” структуры каждый субъект вносит свою лепту в достижение корпоративного успеха.

С точки зрения интересов *преподавательского* корпуса, корпорация – прозрачный организм, в нем ясно, кто за что отвечает, каково доленое участие каждого, а декан (ректор) – первый среди равных.

С точки зрения интересов *студентов*, корпорация – полигон и школа, пилотаж и первая проба сил: профессионально-ролевых, профессионально-функциональных, профессионально-нравственных».

Разумеется, первый манифест НИИ ПЭ не претендовал на предъявление результатов некоей завершенной работы университета над своим развитием. Речь шла именно об этапе его становления. И сегодня можно предположить, что успехи университета на этом этапе в определенной степени связаны с принятием университетскими топ-менеджерами идеи корпоративного духа, ценностно-определяющей стратегию трансформации индустриального института в университет. При этом не было специального различения интерпретации *духа корпорации* по критериям гуманитарного и менеджеристского видения.

Однако, как уже отмечено во введении, на последовавшем этапе экстенсивного формирования универ-

ситета в качестве образовательного комплекса как условия встраивания в рынок образования актуализировалась самоидентификация университета как *корпорации в сфере индустрии образования*. И уже на этом этапе доминировала менеджеристская интерпретация корпоративной самоидентификации университета, организационно-стратегические ориентиры самоопределения, подчиняющие идею университета задаче приспособления университетского комплекса к «насущным потребностям». Поэтому корпоративная самоидентификация университета с точки зрения гуманитарного подхода была существенно ослаблена.

Но если особенность нового, предстоящего университета, этапа самоопределения – переход от самоидентификации в качестве образовательного комплекса как *корпорации в сфере индустрии образования* – к самоидентификации в качестве *научно-образовательной корпорации*, то как при этом избежать другой крайности – не *банализировать* проблему корпоративной самоидентификации университета таким образом, чтобы из-за фобии к *менеджеристкому фундаментализму* не противопоставить ему тотальный антикорпоративный нигилизм?

Один из способов профилактики той и другой односторонности – понимание *дуализма* корпоративной самоидентификации университета и определение смысла каждого из вариантов самоидентификации.

2.2.2. Концептуальные тезисы о дуализме корпоративной самоидентификации университета

Тезис первый. Корпоративная самоидентификация университета происходит в ситуации многообразия значений термина «корпорация». Корпорация ученых; корпорация студентов; корпорация выпускников; корпорация профессоров и студентов (вариант: «академиков» и «школяров»); корпорация ученых, преподавателей, сотрудников и студентов; университет как региональная корпорация; корпоративный университет; системно интегрированная единица индустрии образования; университет как научно-образовательный комплекс и т.п.

Многообразие значений можно обнаружить не только в исследовательских работах¹⁹, но и в практике нормативно-ценностного кодифицирования деятельности университетов. Оставляя ее анализ для главы 3, здесь важно обратить внимание на то обстоятельство, что при разных смыслах корпоративной самоидентификации университета чаще всего речь идет лишь об *одной* версии корпоративной этики: не о кодексе ученых, не о кодексе педагогической этики и даже не о кодексе *организации*, но о кодексе *сложноорганизованного предприятия по оказанию образовательных услуг*. В лучшем случае происходит эклектичное разбавление последнего вида кодекса иными нормами. При этом эклектика не хаотична: дискурс о корпоративном духе университета *подминается* дискурсом о режиме управления в «публичных коммерческих предприятиях». В итоге КСИУ оборачивается банализацией базовой дилеммы самоопределения университета.

Упрощенный набор интерпретаций термина «корпорация» как в исследовательской литературе, так и в практике самоидентификации университетов скорее альтернативен: либо университетская корпорация как «бюрократически организованное предприятие» в сфере индустрии образования – либо научно-образовательная корпорация, вдохновляемая ценностями *высокой* профессии.

Тезис второй. Понимание *мотивов* корпоративной самоидентификации университета – особая задача.

* Мотив такой самоидентификации может быть вполне *идеалистичным*. «Корпорация» в этом случае – скорее завораживающая метафора, звучащая для университета ностальгически, возвращая во времена средневековых университетов. В значении относительно автономной – от заинтересованных в преодолении автономии университета властных сил – замкнутой ассоциации, которая на определенных условиях выражает интересы своих членов и за-

¹⁹ Среди последних по времени отечественных публикаций на эту тему см.: «Шанс успеха: университет как научно-образовательная корпорация»; раздел «Университет как корпорация» в ж. «Неприкосновенный запас». 2006. № 4/5; и др.

щищает их. Добровольного объединения, в котором человек принадлежит самому себе, а корпорация только защищает его и усиливает индивидуальные возможности. И метафора «дух корпорации» («эспри де кор») – из тех времен. Метафора, которая имеет прежде всего этическое измерение с сильно выраженным акцентом на представлениях об общей судьбе корпорантов, их взаимной ответственности, призвании, солидарности.

* Мотив корпоративной самоидентификации университета может быть и в меру *реалистичным*, а метафоричность уменьшена: речь идет об ожидании *организационного эффекта*. Как известно, чаще всего в качестве корпорации характеризуется всякая достаточно сложная организация, ориентированная на достижение какой-либо заранее фиксированной цели, что требует согласованных действий ее членов; в такой организации доминирует функция управления и, стало быть, определенным образом подготовленный персонал.

Эти признаки вполне присущи и университету, особенно – большому университету, университетскому комплексу и т.п. Вероятно, именно эту ситуацию имели в виду авторы «Бухарестской декларации...», отмечая преобразование университетов «в комплексные и крупномасштабные учреждения, для управления которыми уже недостаточно руководствоваться традиционными академическими и коллегиальными нормами».

И при доминировании организационного мотива значим эффект «эспри де кор». Можно сколько угодно ассоциировать «персонал» университета, но «на выходе» получится лишь механическое соединение лиц, групп и интересов, шаткие агломерации или конгломерации. И так будет до тех пор, пока не сформируется таинственное *склеивающее вещество* духовного свойства.

Свойства, побуждающего припомнить основательно забытый «дух» трудового коллектива? В действительности же можно бесконечно долго говорить о коллективизме и методах его укоренения, вводить и исчислять коэффициенты сплоченности трудовых коллективов (были и такие), однако все это очень далеко от свободного духа корпорации.

Дело в том, что в принятой в нашей стране версии понятия трудового коллектива на передний план выводился патернализм, привязанность к государственному опекунству; делалась ставка не столько на производственные или творческие достижения, эффективность и успешность деятельности, сколько на распределительные калькуляции; не столько на самостоятельность работников и их социальную ответственность, сколько на долг бездумного подчинения и ответственности по «вертикали».

* Мотив корпоративной (само)идентификации университета может быть и *суперрациональным*: слово «корпорация» в самоидентификации университета предопределено прагматическими рыночными устремлениями, фиксируя не только юридически определенную организационную форму предприятия, но интеграцию университета в рыночную индустрию образования.

В этом случае «дух корпорации» рискует притянуть к себе «дух» бизнеса. Не случайно «Бухарестская декларация...» начинается с характеристики *проблемной ситуации*, среди признаков которой – уже названная выше проблема «равновесия между деятельностью университетов во благо общества и их предпринимательством».

* Мотив *корпоративной самоидентификации университета* – верность ценностям научно-образовательной деятельности как *высокой* профессии.

Этот мотив усиливается благодаря проблематизации других мотивов корпоративной самоидентификации университета: не слишком ли вольно университеты сегодня прибегают к такой (само)идентификации, беззаботно отложив на отдаленные времена процедуру прояснения ее актуального смысла(ов) или, напротив, без особой рефлексии отдают приоритет менеджеристской версии корпоративной самоидентификации университета?

Что особо важно: продвигая в университет корпоративную этику в ее менеджеристском видении, осознают ли сторонники ее «плюсы» и «минусы», предполагают ли профилактику «минусов» (отражающихся, например, в содержании университетских миссий и кодексов)? Не ставя здесь задачи предъявления соответствующего каталога, доста-

точно вспомнить о таких последствиях корпоративной самоидентификации университета, как приоритет корпоративной этики перед этикой профессиональной и этикой общественной; подавление индивидуального морального выбора и ради выбора организационно-группового; категорическое требование корпоративной лояльности с жестким контролем, совсем не исчерпываемым лишь моральными санкциями...

Тезис третий. Идентификация (в начале главы) университета как научно-образовательной корпорации, а не как «хозяйствующего субъекта» исходила из предположения о возможности двух значений его корпоративной (само)идентификации: *гуманитарного* – корпорация «зримого колледжа» профессионалов *высокой* профессии и *менеджеристского* – корпорация-предприятие, а соответствующие каждому из этих подходов ценности должны быть организованы в рамках нормативно-ценностной системы университета в определенную *конфигурацию*. Конфигурацию, соответствующую природе базовых профессий научно-образовательной деятельности.

Тем самым был зафиксирован *дуализм* корпоративной самоидентификации университета. Дуализм, который создает особое ценностное напряжение. Но не только *зафиксирован*. Было предположено, что для разрешения такого дуализма университету важно не забыть, что интересы корпорации-организации здесь – скорее *средство*. Очень важное средство – без корпоративной организации базовые профессии научно-образовательной деятельности современных университетов бессильны. Но все же *средство*, а *цель* – ценностные ориентиры *высокой* профессии.

При этом целесообразно дискутировать гипотезу о доминировании в нормативно-ценностной системе *такой* корпорации ориентиров *высокой профессии* (ипостась гуманитарного подхода) над ориентирами *корпоративной этики* (ипостась менеджеристского подхода).

2.2.3. Фрагментариум

2.2.3.1. Становится ли нефтегазовый университет образовательной корпорацией? (пилотный опрос 1995 года)

[...] «Высшая школа – наиболее точный слепок общества». Это наблюдение – у него нет ни конкретного авторства, ни точного адресата – не является ни преувеличением, ни громкой метафорой, ни, тем более, стремлением выдать желаемое за действительное. Да, здесь проскальзывает свойственное университетам стремление эпатировать общество, но главное все же – призыв к взвешенности и здравому смыслу.

Любое общество, как известно, воссоздает себя и свою культуру в системе начального и среднего образования. Не случайно, видимо, «школу» испокон веков считали самым консервативным институтом общества. Лабораторией же социального и культурного прогресса выступают именно университеты. Это банальное утверждение, как кажется, не нуждается ни в тщательном аргументировании, ни в дальнейшем развитии.

Долгие годы отечественные университеты жили, образно говоря, «на всем готовом». В этом были и свои плюсы, и свои минусы. Студенческие стипендии и преподавательские зарплаты были достаточно приемлемыми, свободного времени было больше, чем где-либо, летние каникулы – самыми продолжительными, так что и учеба, и работа в университете считались вполне престижным занятием. А то, что университеты были урезаны в элементарных свободах, не говоря уж о праве выбора конкретного набора специальностей, учебных программ и курсов – вспоминается сейчас многими даже с ностальгическим чувством утраченной и благостной несвободы.

Университетский псевдорай рассыпался мгновенно, подобно карточному домику – для этого достаточным оказалось прекратить былую практику государственного финансирования (по рангу, масштабу и запросам), а предприятиям и организациям дать право на свободный от обязательного распределения конкурсный набор молодых специалистов. Университеты вдруг почувствовали себя «брошен-

ными» государством на произвол судьбы и «ненужными» обществу.

Однако, возникшее чувство «горечи» быстро проходит, особенно по мере того, как университеты, перестраиваясь внутренне и во внешней активности, вкусили вдруг все прелести *свободы – риска – ответственности – соревновательности – успеха*.

Зримых плодов «нового» – свободного – качества пока еще немного. Зато очевидно изменилась в университетах былая *атмосфера-дух-культура*. Причем практически в каждом конкретном случае несложно почувствовать, как только еще инициировав процесс изменений, университеты тотчас желают говорить о себе на «новом» языке, оценивать себя в «новой» системе ценностей и стандартов и, наконец, «по-новому» предъявлять себя обществу. [...]

Наш case stadi – вчерашний институт, ставший сегодня университетом, обретший не только новую вывеску, но и задачу поиска своего нового лица – образовательной корпорации.

Уже сам момент зарождения корпоративной идеи сопряжен с нескончаемым потоком вопросов. С некоторыми из этих вопросов недавно созданный на базе нефтегазового университета НИИ прикладной этики обратился к университетским экспертам – преподавателям, администраторам, в том числе и представителям ректората, студентам – с надеждой, что с их помощью удастся почувствовать, чем «дышит» и чем «озабочен» сегодня нефтегазовый университет – образовательная корпорация в перспективе, – выразить это движение университетского «духа» и представить его всем корпорантам.

В соответствии с задачами пилотного этапа мониторинга были проинтервьюированы девять экспертов: Замятина Елена (4 курс, кафедра технологии бурения); Коротун Сергей Михайлович (руководитель направления АСУ); Круковский Алексей (4 курс машиностроительного факультета); Мелихов Василий Васильевич (первый проректор); Новоселов Владимир Васильевич (проректор); Овчинников Василий Павлович (зав. кафедрой технологии бурения); Пет-

рушкин Сергей Иванович (преподаватель факультета менеджмента, главный бухгалтер университета); Симонов Сергей Геннадьевич (зав. кафедрой экономической теории); Таран Евгений (4 курс направления АСУ).

В кратком обзоре – подобные обзоры динамики университетской жизни глазами экспертов (экспертный мониторинг) предполагается сделать регулярными – представлены лишь некоторые темы ситуации становления нефтегазового университета.

В эпиграф обзора можно вынести слова одного из экспертов, произнесенные явно с метафорическим подтекстом: *«Уже сейчас Университет напоминает транснациональную корпорацию. В ней есть и "синие воротнички", и "белые воротнички", высший и средний менеджмент, и рядовые акционеры».*

И действительно, корпоранты озабочены схожими интересами и задачами, критичны к частностям и целому. Равно как и в обычных корпорациях, в университете наметился общий контур управленческой иерархии, выстроенный в более прагматическом ключе, чем раньше. При этом, *«управлять такой корпорацией – сложно!»* – слова другого эксперта.

Взгляд на университет как на образовательную корпорацию ставит иные акценты в казалось бы старых темах. Например: каковы задачи университета? Разнообразие ответов, которое удалось зафиксировать в ходе интервью, доходит до полярной противоположности:

Университет не должен давать узкую специализацию. Он должен рассчитывать на интеллект, чтобы впоследствии человек смог бы адаптироваться к рынку.

Университет готовит *высоких* профессионалов, специалистов в узких областях, особенно с учетом специфики региона.

В самом деле, не так очевидно, что более важно сегодня для выпускника университета: интеллект и навыки в

адаптации к рынку (пусть даже и без особого узкопрофессионального крена) – или твердые знания и профессиональная компетентность? Соответственно, неопределенность закрадывается в задачи университета как образовательной корпорации.

Поиск нефтегазовым университетом своего уникального «я» осложнен тем, что в этом же регионе «по соседству» располагается еще один университет, имеющий большие преимущества и в плане большего «стажа», и с точки зрения разнообразия набора специальностей, и с точки зрения возможностей удовлетворения самых различных, прежде всего – гуманитарных потребностей региона. Словом, межуниверситетская (межкорпоративная?) конкуренция – налицо. Неслучайно, видимо, почти все эксперты настаивали на чрезвычайном увеличении гуманитарного начала в университетских образовательных программах. Из чего, собственно, и рождается новая, содержательно-целевая формула становления университета как образовательной корпорации.

Примечательно, что почти не задумываются об этом студенты. Если продолжить метафорический ряд, можно сказать, что «рядовые акционеры» образовательной корпорации не спешат с требованиями гуманитаризировать образовательные программы университета, продолжая скорее настаивать на потребности в практических знаниях и навыках.

Вероятно, сама жизнь подталкивает к такому одностороннему прагматизму: гипертрофированный акцент на практических знаниях и навыках – закономерная ступень в развитии университетов в XX столетии. Наша страна как бы проходит сейчас эту ступень и тем очень сильно походит на американские университеты 50-60-х годов, не желавшие в те отдаленные времена тратить ни времени, ни энергии на непрофессиональное образование. Однако, этот крен в истории американского высшего образования прошел достаточно быстро. Можно ли надеяться, что и мы переживем его без особых осложнений?

В то же самое время некоторые из участвовавших в интервьюировании преподавателей склонны видеть – не без обоснованного пессимизма – *«разрыв с гуманитарным*

образованием» в действующей университетской образовательной стратегии. Некоторые из экспертов видят выход в том, чтобы кардинально сменить идеологию выпускающих кафедр, поскольку и сегодня именно они определяют всю образовательную «начинку».

«Лицо университета теряется тогда, когда выпускающие кафедры всецело определяют "начинку"... Мы продолжаем выпускать техников» – программное утверждение одного из экспертов, которое он завершает чуть ли не манифестом «нового “я”» нефтегазового университета: *«в университете должно быть равноправие всех кафедр»*. Трудно оценить степень реализма такого требования, но то, что такая манифестация отличает идеологию именно университета от идеологии узкопрофильных высших учебных заведений – очевидно.

Другой аспект формирования идеологии университета – его престиж. *«Если говорить о большой идее, то ею может быть создание престижного элитарного нефтегазового университета. Эта идея уже начала работать. Иначе с чего бы вдруг нефтяники начали давать нам немалые деньги?»*. Но все же только «деньгами» и «престижем» университет не поставит.

Здесь возникает следующий вопрос: каким интересам отвечает университет? За редким исключением, эксперты не определили особых «плюсов» от обретения индустриальным институтом статуса университета. От этого, казалось бы, выиграли все, но в чем конкретном проявляются эти выигрыши – вот вопрос.

Главный выигрыш (пусть даже это и прозвучит несколько метафизически) в том, что каждый «рядовой акционер» образовательной корпорации получает *большой шанс* следования своим личным интересам через принадлежность к большему – университету.

Для одних это большие возможности в осуществлении своей научной работы, для других – в реализации себя в чисто преподавательской деятельности, для третьих – в обретении профессиональных знаний, навыков и общей рыночной подготовки, для четвертых – в осуществлении совместных производственных проектов.

Словом, оказывается, что университет выступает лучшим примером того, что *«коллективные интересы – это всегда абстракция... Другое дело, что личные интересы могут совпадать... Момент совпадения личных интересов и есть коллективный интерес... Но этим управлять сложно, ибо все в таком процессе – стихийно».*

Руководствуясь принципами здравого смысла, трудно не согласиться с этим утверждением. Но легко ли распространить его на привычный образ того, что есть, как выразился один из экспертов, *«нормальный университет».* Почти не сводимы в нашем сознании идея государственного финансирования университета и – идея преследования студентами и преподавателями университета своих личных интересов.

Еще раз сравнивая университет с обществом, можно увидеть, что и для того, и для другого следование личному интересу первично, и этим процессом, действительно, сложно управлять. А если наступает момент совпадения личных и общественных интересов, то мы имеем дело с успешным общественным явлением, в данном случае – успешным университетом.

В этой связи не должно показаться праздным внимание к представлениям об успешном студенте и успешном преподавателе нефтегазового университета, рассматриваемого в качестве образовательной корпорации.

«Неуспешных студентов, особенно на старших курсах, в университете нет», – склонны считать сами студенты, участники опроса. С их точки зрения, есть скорее «равнодушные» (по примерным оценкам, около 70% студенческого корпуса) и «здравомыслящие». Последние – те, кто успевает успешно (по крайней мере по формальным критериям) учиться и успешно трудиться по найму (проще выражаясь, зарабатывать). Трудно представить себе такое отношение к проблеме успешности студентов еще несколько лет назад. (И вполне понятна в этой связи неприкрытая гордость преподавателя, повествующего о своих успешных выпускниках и нынешних студентах, подкатывающих к дверям университета на собственных автомобилях.)

Примечательно, что образ «успешного студента» в сознании участвующих в опросе преподавателей во многом один и тот же. Экспертами предлагались разные формулировки, но почти все они содержали в себе оценку: «успешный студент шустрит», то есть, если переиначить это жаргонное словечко, успевает гораздо больше, чем от него ожидается и даже требуется. Короче, для большинства преподавателей университета успешный студент и набирается знаний, и обретает нужную профессиональную компетентность, «примерно» учится, неплохой общественник (слово из старого словарного запаса, но в данном случае вполне приемлемое и понятное).

Нет ничего удивительного, что «портрет» успешного студента не проявил в себе ничего собственно *студенческого*. Воспринимая университет как слепок общества, эксперты довольно часто воссоздают внутриуниверситетскую жизнь в некоем идеально-романтическом ракурсе, как если бы в университете не было соревновательности, рисков, ответственности, конфликтов, борьбы интересов (индивидуальных и групповых) и т.п. Проявлений социальной Борьбы и антагонизмов.

«У студентов в принципе нет желания обогнать соседа» – цитата из беседы с одним из экспертов-студентов. Насколько это соответствует действительности, судить без дополнительных исследований трудно, но то, что межстуденческая соревновательность не носит откровенного, ярко выраженного противоборствующего характера (как в реальной жизни общества) – видимо, факт, хотя и достаточно печальный. Хотя межпреподавательская соревновательность – явление более «чистое» и заметное, но и здесь эксперты предъявили картину скорее «тепличного» соревнования, чем подлинной и реальной конкуренции.

Но можно и предположить, что эта романтическая картина суть не более, чем утопический фантом. И здесь встает вопрос: противоречит ли эта экспертная картина внутриуниверситетской жизни основному тезису о необходимости выстраивания университета как образовательной корпорации? Определенный ответ по этому по-

воду дать невозможно, ибо, с одной стороны, корпорация не мыслима без разумного сочетания соревнования-и-сотрудничества, но, с другой, – все корпорации настолько самобытны, что распространять на них единый эталон было бы ошибкой.

Равновесие в экспертных мнениях нарушается, когда внимание перемещается с образа успешного студента на образ успешного преподавателя. Успешный преподаватель, с точки зрения самих педагогов, тот, кто способен заинтересовать, увлечь студентов и мотивировать их на дальнейшую работу. С точки зрения студентов – это тот преподаватель, который на занятиях дает максимум информации (знаний и навыков), облегчая тем самым самостоятельную работу студентам.

Как видно, экспертное равновесие нарушено и отчетливо наблюдается конфликт ожиданий между «рядовыми акционерами» образовательной корпорации: одни хотят меньше работать сами, другие же, напротив, надеются мотивировать их на самостоятельную работу.

Тем самым возникает тема ролевого распределения внутри образовательной корпорации. Очевидны три базовые ролевые группы: студенчество – преподавательский корпус – управленцы. Из них первые две, как может показаться, ясны, их содержание – традиционно, однако, как было отмечено выше, ролевой конфликт и здесь имеет место. Но все же больше всего проблем возникает с третьей ролью, тем более, что для становления университета как образовательной корпорации эта роль принципиальна.

Примечательно, что само понятие «управленцы» не закрепилось еще прочно в языке внутриуниверситетского общения, так сказать «не на слуху». И когда это понятие возникало в процессе интервью, почти всегда приходилось его каким-то образом расшифровывать.

Как известно, эффективность и результативность в деятельности любой корпорации достигается усилиями ее менеджерского корпуса, представленного традиционно высшим, средним и низшим уровнями. Нечто подобное в иерархическом строении «управленцев» несложно увидеть и в университете: ректорат-деканаты-службы.

Как и в любой корпорации, менеджерский корпус университета обладает полномочиями, сверхполномочиями и сверх-сверхполномочиями.

В систему первичных полномочий управленческого корпуса входят все вопросы организационного обеспечения образовательного процесса (группа поддержки), но решение этих вопросов чаще всего невозможно без активного вторжения менеджеров в содержание и форму образовательного процесса (лица принимающие решения), что, по существу, уже является их сверхполномочиями. Важнее же то, что сочетание первого и второго процессов неизбежно формирует у управленцев, особенно высшего и, частично, среднего звеньев, прерогативы контроля-и-господства, делающие их практически «владельцами» корпорации. В самом деле, в их ведении (исключительно) – властные и ответственные решения приема и отчислений, увеличения и сокращения кадрового состава, расширения и ограничения набора специальностей, учебных курсов и т.п., то есть весь круг проблем, придающих университету то или иное уникальное лицо (идентичность).

В обычных корпорациях «рядовые акционеры», с одной стороны, ожидая от менеджеров решения организационных проблем жизнедеятельности корпорации, вступают в так называемые договорные отношения и строго придерживаются правила избираемости высшего менеджерского корпуса.

Список «хозяйственных» ожиданий, по крайней мере в той форме, в какой он рождался в процессе экспертных интервью, в подавляющем большинстве случаев индивидуален и диктовался логикой субъективных приоритетов. Разумеется, несложно было бы свести эти ожидания к единому знаменателю и получить лист наиболее фундаментальных и коллективно приоритетных хозяйственных забот, равно – и организационных забот. Но из бесед стало ясно, что уже не эти «хозяйственно-организационные» заботы определяют погоду в выстраивании корпоративной пирамиды. Например: *«Меня привлекает идея укрупнения факультетов. Управление такими структурами будет напоминать управление корпорацией. Ректор – президент кон-*

церна, в который входят факультеты, и деканат – самостоятельная фирма. Ректор работает только на стратегию, а не так, как сегодня, занимаясь вопросами вплоть до подметания двора и ремонта крыши».

Тем не менее, внутриуниверситетская жизнь уже в большей степени зависит от правил взаимоотношений, взаимозависимости между всеми тремя ролевыми группами – коллективными участниками образовательной корпорации «ТюмГНГУ». Студенты настаивают на коллективном договоре с администрацией университета. Администрация намерена вводить систему рейтингов. Преподаватели хотят в большей степени влиять на сверх- и сверхсверхполномочия высшего звена управленцев.

Вопрос о правилах ролевого взаимодействия и делегирования прав и ответственности – тема особого экспертного мониторинга.

2.2.3.2. Профессия и Университет как корпорации

В литературе все чаще встречаются утверждения, что актуальный мир корпоративизируется активнее и масштабнее, чем когда-либо в новой и новейшей истории нашей цивилизации²⁰. Одни исследователи воспринимают этот процесс как спасительный в условиях серьезного кризиса институтов общества «высокой» современности, другие – как главный вызов общественному и государственному устройству модерна. И чью бы сторону дискуссии мы ни приняли, в любом случае приходится серьезно разобраться как в природе корпоративного ренессанса, так и в его культурных последствиях.

Одновременное включение человека в разные корпорации, формирующие и поддерживающие в нем множественные идентичности, не является исключительным феноменом нашего времени. Напротив, сходную картину рисует эпоха, непосредственно предшествующая раннему Новому времени. Европа, какой ее застал XVI в., была сложным и фрагментарным обществом, целостность которого обеспе-

²⁰ Дискуссию на эту тему см.: Неприкосновенный запас. 2006. № 4/5; Спивак В.А. Корпоративная культура. СПб.: Питер, 2001.

чивалась связями сугубо персонального характера. Человек был одновременно включен в различные холистские общности (корпорации), которые находились между собой в запутанных отношениях соподчинения, соперничества, конкуренции, противоречия и прочее²¹. К концу средневековья таких общностей становилось все больше и больше, а степень их сложности критически возрастала²².

При этом коммунитарность и корпоративизм выступали в то время фактически единственно доступными для позднесредневекового человека техниками коллективного спасения. В наше время мультиплицирование социальных общностей и триумф корпоративизма, безусловно, обладают сугубо светской мотивацией и вызваны прежде всего социальным кризисом модели общества «простой» современности. [...]

В России наших дней, как и во многих других «продвинутых» обществах, причастных к смыслам «высокой» современности, корпоративность расцветает пышным цве-

²¹ Все это в медиевистике нередко именуется феноменом позднесредневековой «гетерархии».

²² Подробнее см.: Согомонов А.Ю., Уваров П.Ю. Открытие «социального» (парадокс XVI века) // «Одиссей. 2000». М.: Наука, 2001. Во всех общностях (кроме родственных) позднесредневекового человека связывала с другим (другими) сопричастность к единому сакральному началу. Метафора «мистическое тело» подкреплялась клятвой на святых мощах, крестным целованием, культом святого патрона, совместным обладанием реликвиями, святым причастием. К тому же и приход, и городская община, и королевство, и Церковь, и весь христианский мир имели вполне определенную конечную цель своего существования – коллективное спасение души и спасение от Гнева Господня. Создается впечатление, что сила множественных солидарностей вовсе не была в равной мере присущей всему средневековью. В последний его период общностей и корпораций было несравненно больше, и они были куда сильнее, чем в период высокого средневековья. Пресловутый индивидуализм Ренессанса и «осени средневековья» вовсе не мешал укреплению духа гиперкоммунитарности. Ужесточение же требований к солидаристическому единению стало адекватным ответом на стремительное усложнение до-современной жизни.

том²³. Причем речь идет, разумеется, не столько о повсеместном распространении корпораций типа «Газпрома», «Лукойла» или РАО «ЕЭС», сколько о распространении этой модели социальной организации на все типы и виды акторов – группы, структуры и даже институты.

Закрытость и невнятность при формальной финансовой прозрачности. Иерархичность и жесткая «вертикальная» дисциплина. Управленческий диктат и неукоснительное подчинение. Харизматическое лидерство как норма. Агрессивность по отношению к внешнему миру. Внутренний кодекс поведения вплоть до формулирования собственной внутрикорпоративной этики. Свое понимание «индивидуальной» миссии и общественных задач. Коллективный эгоизм, граничащий нередко с откровенной социальной безответственностью. Обязательность целого комплекса корпоративных ритуалов, а не только весьма свободных корпоративных вечеринок. И т.д. И т.п.

Именно так сегодня выстраиваются не только крупные, средние и малые бизнес-структуры, но и PR-службы, медиа-институты, электронные и печатные СМИ, образовательные учреждения, шоу-бизнес, политические партии и общественные движения, множество неправительственных и некоммерческих организаций, образующих активно растущий «третий сектор». В соответствии с этой моделью реформируются многие из старых хозяйственных предприятий, государственные (федеральные и региональные) органы власти, бюрократии разных уровней (само)управления. Даже внутри таких государственных и общественных институтов, как армия, спецслужбы, силовые ведомства, наука, медицина, высшее образование и церковь, складываются свои внутренние корпоративные группировки, конкурирующие друг с другом за ресурсы и брэнды, за господство в своем ближнем контексте и право представлять собой целостные институты на внутреннем рынке общественных услуг.

²³ Несмотря на тревожные прогнозы относительно скорого краха «корпоративного обустройства» мира. См.: Камрасс Р., Фарнкомб М. Алхимия корпорации. М.: Издательский дом «Секрет фирмы», 2005.

В этом смысле наше социальное пространство постепенно трансформируется в невнятный конгломерат *сплошного* корпоративизма, где все корпоративные акторы желают влиять друг на друга и в конечном счете на государство (в свою очередь представляющее собой «конкубинат» противоборствующих внутривластных субкорпораций).

Еще совсем недавно – в 1960-70-е гг. – западные корпорации считались серьезным вызовом («социальной угрозой») рыночному обществу с его принципами индивидуальной свободы и *laissez faire* («либеральный антикорпоративизм»). И лишь в условиях «высокой» современности корпоративная модель реструктурирования социального пространства перестала восприниматься западной культурой (если не принимать в расчет научную литературу откровенно левого толка²⁴) алармистски. Более того, эта модель социального формотворчества принимается не только как эффективная и рациональная, но и как наиболее адекватная наступившим новым временам.

Профессиональные сообщества – в виде профессиональных ассоциаций и профессиональных союзов – постепенно уступают корпорациям в конкурентной борьбе за господство в профессиональных цехах, и сегодняшние профессионалы волей-неволей разбредаются по выстроенным для них корпоративным «хижинам». А те профессиональные сообщества, которые сегодня создаются «с нуля», чаще всего сами перерождаются в корпорации, захватывая, пусть даже и небольшие, но все же значимые сегменты профессиональных пространств, устанавливая внутри них корпоративные «правила игры», а рано или поздно включаются в более крупные корпоративные массивы. Такова судьба всех профессиональных сообществ, особенно в сфере «свободных искусств» – в журналистике, науке, образовании, художественном мире, в «третьем секторе».

Следует ли из всего этого, что «корпорация» становится базовым институтом «высокой» современности? Скорее *да*, чем *нет*.

²⁴ См., к примеру: Хардт М., Негри А. Империя. М.: Праксис, 2004.

Корпоративный ренессанс опасен экономически и политически, ибо он действительно изживает классические нормы и ценности свободного и либерального общества. Чреват он, в том числе, и социоантропологическими бедрами, поскольку формирует довольно нетерпимую к культуре индивидуализма внешнюю среду.

В самом деле еще совсем недавно, в 90-е годы, многим нашим современникам казалось, будто бы именно рефлексивные и ответственные за себя «одиночки» – «степные волки» нового профессионализма – смогут сформировать настолько критическую массу в обществе, что и все остальные его субъекты и акторы вынуждены будут перестроиться в соответствии с принципами и образцами индивидуализма и нестандартности. Нам всем тогда казалось, что человек вправе как можно чаще и сколь угодно много раз в течение своей жизни менять место работы, свои профессиональные занятия – при условии, если эти изменения вписываются в его биографический проект. А совмещение «работ», которое и поныне остается вполне нормальным явлением, не требовало от человека принятия ценностей и норм ни одного из «совмещаемых» профессиональных кодексов. Однако социальная динамика «высокой» современности пошла по иному сценарию.

Сегодня перераспределение «профессионалов» между корпорациями достигло такого социального размаха и такой глубины проникновения в сознание людей, что мы вполне можем говорить о почти свершившейся «тихой» культурной революции, которая привела на общественную авансцену *модульно-корпоративного человека*. Человека, готового жертвовать своими интересами и жизненными притязаниями, а порой даже и идентичностью, во имя принадлежности к той или иной корпорации и тех выгод, которые подобная аффилиация сулит ему, пусть даже и на довольно непродолжительное время.

Лояльность корпоративным кодексам ценится широкими массами выше индивидуализма и уж тем более – ответственного либерализма. Место профессиональной этики в этих сегментах общества «высокой» современности отвоевывает *корпоративная этика* (точнее сказать – отвое-

ывают корпоративные этики). От профессиональной этики она отличается тем, что в ней первым долгом служение профессии радикально маргинализируется и подчиняется принципу корпоративной лояльности, а жизненные смыслы и миссия predetermined интересами выживания и динамического развития самих корпораций.

Более того, сегодня вовсе не кажется неестественным и нелогичным наличие нескольких «цеховых» союзов в одном профессиональном сообществе, организованных по разным основаниям и исповедующих весьма отличающиеся ценности и идеалы. К примеру, в отечественном медиапространстве «прописаны» несколько союзов, сконструированных в соответствии с разными культурно-властными интересами и – главное – под влиянием несходной этической прагматики.

Мир искусств (как и сообщества журналистов и академической науки) раскалывается не столько субпрофессионально, сколько «подгребается» крупными властными, транснациональными и финансовыми корпорациями и, в этом смысле, тоже подвергается корпоративной эрозии. И все это, как представляется, не противоречит ни «духу» современных творческих профессий, ни необходимости участвовать в международных процессах и интеллектуальной глобализации.

Таким образом, мы отчетливо различаем сегодня *антропологическое противостояние* «корпоративного человека» и «класса» либералов²⁵, которые пока взаимодопол-

²⁵ Имеется в виду, прежде всего, активное и самозанятое население, удельный вес которого в развитых обществах неуклонно растет. Дэниел Пинк именуется его «нацией свободных агентов», делая акцент на их структурной и организационной независимости (Пинк Д. *Нация свободных агентов. Как независимые работники меняют Америку.* М.: Издательский дом «Секрет фирмы», 2005). Ричард Флорида предпочитает называть его «креативным классом», делая упор на кардинальной трансформации не только пространства социальной стратификации общества «высокой» современности, но даже и сферы коллективного опыта их повседневной жизни (Флорида Р. *Креативный класс: люди, которые меняют будущее.* М.: Классика XXI, 2007). В любом случае, о ка-

няют друг друга, предоставляя каждому субъекту «высокой» современности, по крайней мере, две фундаментальные *альтернативы* жизненного проектирования, со всеми их преимуществами и недостатками. А главное – возможность переходить с одного ценностного «поля» на другое, причем делать это разными сценариями, неоднократно в своей трудовой жизни и без особых последствий для успешности своего биографического проекта. [...]

Профессия профессии – рознь, а все университеты непохожи друг на друга. Несмотря на эти «банальные» констатации, ничто не мешает нам обобщенно считать и профессии, и, с недавних пор, университеты – корпорациями. Разумеется, за этими определениями скрывается когнитивная установка *метафорически* ухватить самую суть их общественной природы. Тем более что в нашей школьно-исторической памяти встают красочные картинки средневековых университетов и ремесленных цехов, задающих нам эвристичную референциальную рамку социального воображения современных профессий и университетов. Впрочем, сегодня речь уже идет не только о метафоре корпоративности, но и о *примордиальной* заданности как профессий, так и университетов. Они хоть и кардинально трансформировались в эпоху «простой» современности, тем не менее генетически восходят к своим средневековым корпоративным прообразам.

Университет даже своим своим наименованием недвусмысленно указывает на родовую связь со средневековой «universitas» (цеховой корпорацией)²⁶. В принципе по

ком бы «ярлыке» мы ни говорили, этот «новый класс», унаследовав амбиции и притязания гипериндивидуалистов конца прошлого столетия, в развитых странах «высокой» современности становится лидерским, способным и готовым возглавить процессы социальных и культурных перемен. Список инновационных занятий и профессий «гиперлибералов» нового столетия составлен недавно Ричардом Барбруком. Этот список весьма красноречиво указывает и на приоритетные трудосферы, и на тот тип знаний, который востребован сегодня «новым классом», на его ценности и установки (см. подробнее: <http://theclassofthenew.net/>).

²⁶ Классический университет высокого средневековья мог интерпретироваться и как учительствующая корпорация (universitas

своему социальному формату тогда он не отличался от обычного городского «цеха», обязательно был локально «приписан» к одному городу, хотя в границах католической ойкумены воспринимался скорее интернациональной корпорацией.

С приходом Нового времени почти повсеместно в Европе реформированные университеты²⁷ оказались жестко привязанными к национальным границам и в полном смысле огосударствлены. С одной стороны, они обрели современный вид и конкурентоспособность как общественный институт, с другой – расстались с большей частью своей автономности и самодостаточности. И сколь бы фундаментально мы ни различали университеты исследовательские и чисто учительские, их преподавательские коллективы и уж тем более администрации, практически везде в Европе (за исключением, пожалуй, лишь Великобритании), включая и Россию, все больше они напоминали государственных служащих²⁸.

Постепенный «уход» государства в последней трети XX века из сферы высшего образования в значительной степени способствовал «возврату» университетов к до-современной модели автономных корпораций. Однако в

magistorum), и как корпорация педагогов и учеников (*universitas magistrorum et scholarum*). Подробнее о средневековом университете см.: Уваров П.Ю. История интеллектуалов и интеллектуального труда в средневековой Западной Европе. М.: ИВИ, 2000; Уваров П.Ю. Интеллектуалы и интеллектуальный труд в средневековом городе // Город в средневековой цивилизации Западной Европы. М.: Наука, 1999; Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в средние века. Долгопрудный: «Аллегро-Пресс», 1997.

²⁷ Блестящий историко-социологический очерк того, как сложились современные университеты на рубеже XVIII-XIX вв., см.: Clark W. *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago and London: University of Chicago Press, 2006. Реферативный обзор этой книги публикуется в настоящем выпуске журнала «Ведомости» (от ред.).

²⁸ В то время большого значения не имели ни модель финансирования университетов (чисто государственная или смешанная), ни его формально-юридический статус.

них все меньшую роль играет профессура, а долгосрочный союз менеджмента и учеников (как актуального студенчества, так и выпускников) диктует свои «правила игры» и определяет ориентиры развития. Университеты сегодня вновь вынуждены искать эффективные модели участия на рынке (предоставляя отныне не только лишь образовательные услуги), по-иному погружаться в локальные контексты. Граница между «исследовательским» и «учительским» университетами перестает быть столь заметной, как раньше. На первый план в жизни университетских корпораций скорее выходит дилемма их академико-образовательной функциональности и локальной культурной значимости. В каждом конкретном случае выработывается индивидуальное решение относительно собственной идентичности и общественной миссии, так что родовое понятие «университет» теряет свой *raison d'être*: отныне мы имеем дело не с чем-то «стандартным», а с бесконечным институциональным разнообразием форм высшего образования.

Профессии тоже переживают не менее серьезную трансформацию²⁹. И не так важно, какие новые профессии сегодня складываются на рынке труда. Важнее то,

²⁹ На тему социальной природы и эволюции «профессий» существует немалая библиотека публикаций. Мы будем придерживаться строгого социологического понимания «профессии» как экспертизы и компетенций, рожденных на базе фундаментального знания (к примеру, юрист, инженер, врач, академик). Список «профессий» крайне незначителен и в буквальном смысле не отражает общественного разделения труда. Широко распространено, однако, отождествление «профессии» и занятости, и как результат – признание за любым специализированным трудом профессионального качества (так с легкостью землекоп и почтальон превращаются в «профессии»). Специализированная же занятость, однако, совершенно не тождественна «профессии», и носитель некоего «профессионального знания» вовсе не обязательно трудоустроен именно в своей профессиональной сфере. О понятийных сложностях категории «профессия» см.: Parsons T. Professions // International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: Macmillan & Free Press, 1968. P. 536-547.

как перестраиваются вполне традиционные для общества «простой» современности классические профессии. Практически все они конвертируются в предпринимательскую модель. И даже те, которые еще совсем недавно считались в некотором роде антирыночными (медицина, наука, учительство, «третий сектор»), все активнее презентуют свое профессиональное дело как своего рода «бизнес». «Правила игры» и ценности публичной политики, шоу-бизнеса и большого спорта заимствуются академическими учеными, юристами, журналистами и, разумеется, широко используются в среде высшего образования.

Эти изменения неизбежно сказываются на понимании их общественной миссии и профессиональной этики, но главное – размывают ценностный и смысловой фундамент буквально всех профессиональных сообществ. И если раньше мы говорили о профессиональных сообществах как о «цехах» («корпорациях») сугубо метафорически, то теперь можно смело утверждать, что на месте этих старых сообществ складываются профессиональные субкорпорации. Они находятся в сложных отношениях друг с другом, поскольку борются между собой уже не только за ресурсы, властное влияние и положение на рынке, но и, прежде всего, за право присвоения профессиональных брэндов. Особенно отчетливо тенденция корпоративизации классических профессий³⁰ видна в среде академической науки, юриспруденции, журналистики и медицины. [...]

Сегодняшние университеты³¹, безусловно, гораздо

³⁰ Новые профессии изначально складываются вокруг определенных корпоративных координат или, по крайней мере, в «сетевых сообществах».

³¹ Любая универсализация сегодня чревата слишком большим количеством «исключений». Как само родовое понятие «университет» уже не имеет особого смысла (слишком уж разнообразна реальность актуального высшего образования), так и сведение университетов к неким общим знаменателям – не более чем попытка увидеть некоторые тенденции. Поэтому использование этого понятия во множественном числе – такая же условность, как и его употребление собирательно в единственном числе. Не

больше зависят от рынка, чем еще пару десятилетий назад. Причем эта зависимость идет не столько от конъюнктуры рынка труда, сколько от рынка символического и человеческого капитала. Крупные рыночные игроки (прежде всего производственные и добывающие компании) делают прямые кадровые заказы. При этом многие корпорации предпочитают создавать свои собственные «корпоративные университеты» или другие по форме высшие учебные заведения. Эта практика в последнее время набирает силу, формируя у ряда экспертов предположение, что будущее принадлежит именно корпоративному образованию³². Быстрое распространение «корпоративного образования» свидетельствует о многом. И о резко возросшем интересе к образованию. И о триумфе во всем мире модели перманентного образования. Но так же и о недостаточности обычного университетского образования для актуальной профессиональной востребованности (не говоря уж о резко возросшей «скорости» устаревания университетской подготовки). Впрочем, это и не удивительно, поскольку дивергенция «университета» и «профессиональной подготовки» в наше стремительно меняющееся время стала более чем очевидной.

случайно, к примеру, российские университеты сами прибегают к разным способам дифференциации, дабы уточнить свою идентичность. Им уже не достаточно простой привязки к городу (московский, тюменский, энский), а гораздо важнее показать свой внутренний тренд («классический», «педагогический», «технологический», «гуманитарный» и т.п.).

³² «Корпоративный университет» за последнее десятилетие стал весьма распространенной формой «education in the workplace». В западных странах число таких университетов исчисляется тысячами и по прогнозам в ближайшее время превысит общее число частных университетов. Постепенно появляются такие университеты и в России, что свидетельствует не столько о вступлении страны в «экономику знаний», сколько о внимании, которое уделяют сегодня российские компании «человеческому капиталу». Подробнее см.: Meister J. Corporate Universities. Princeton: McGraw-Hill, 1998; Wheeler K. The Corporate University Workbook. Indianapolis: Pfeiffer, 2005.

Дело в том, что «университет» *не обучает профессии* (он скорее «фабрика знаний», чем «кузница профессий»)³³. Это парадоксальное утверждение может показаться странным, в том числе и с точки зрения государственной политики в сфере образования: а для чего тогда университеты? Ведь государство по-прежнему финансирует многие из них, полагая, что таким образом оно пополняет необходимые для общества профессиональные кадры?

Опыт централизованных образовательных систем (а таковым был буквально еще поколение назад весь коммунистический блок и многие западные страны) показывает, что даже в условиях «образовательного Госплана» вести грамотную и корректную кадровую политику в обществе «высокой» современности практически никому не удалось. Циркуляция профессиональных кадров, разумеется, в принципе невозможна без образовательного фактора, но и переоценивать его роль также не следует. Университетское образование – лишь фундаментально-информационный старт в жизни потенциально возможного профессионала, освоение же навыков профессии, проникновение ее «духом» и этикой происходит всегда за пределами университетских стен. Возможно, преследуя именно эти цели, главные хозяйственные игроки приступили к созданию своих внутрикорпоративных университетов.

Профессия сегодня – это скорее уже не результат образовательных технологий (в красивой и удобной для рыночного потребления упаковке), а длительный – и, может быть, бесконечный – информационно-интеллектуальный процесс. И главное в нем в XXI веке очевидно будет принадлежать корпоративной культуре («корпоративной религии»³⁴).

³³ Школяр обретает в университетских стенах, в лучшем случае, «специальность», познавательные навыки и социальные качества, ценности, задатки и склонности, ориентирующие его на освоение профессии, словом – прежде всего академические способности, а не профессию как таковую. См., напр.: Бабочкин П.И. Студент как социальный субъект образовательной деятельности // Философские науки. 2007. № 12.

³⁴ Переход нашей цивилизации из «физического мира» в метафизический, переход от товарно-ориентированной экономики к

Университеты и корпорации сходны в своих «воспитательных» интенциях: и те, и другие систематически-и-намеренно формируют в человеке лояльность. Только в первом случае – это лояльность к университетской доксе (а она в свою очередь предполагает и лояльность к *alma mater*) и фундаментальному знанию (которое нарочито выдается за «профессиональное»). А во втором – к самой корпорации и ее «корпоративной религии» (нишевой идентичности), предполагающей отныне не только свои ценности и «правила игры», но и свое аутентичное толкование «профессионализма». Налицо – столкновение намерений и притязаний³⁵. Макс Вебер, наверное, определил бы *намеренность университетов как ценностно-ориентированную, а намеренность современных корпораций как целеориентированную*. Впрочем, и та, и другая культурная прагматика носят вполне рациональный характер. Новое корпоративное столкновение скорее враждебное по своей природе, хотя эта нарождающаяся враждебность не переросла пока в открытое ресурсное противостояние.

Корпорации не стремятся подчинить себе университеты (тем не менее такие попытки время от времени все же предпринимаются³⁶). Они отчетливо осознают недостаточ-

новой экономики ценностей предполагает реконструкцию не только хозяйствующих субъектов (компании), но и обслуживающие их профессии. Концепция «корпоративной религии» позволяет увязывать производство товаров или услуг с внутренней смысловой организацией производителя. См. подробнее: Кунде Й. Уникальность теперь ...или никогда. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005.

³⁵ Перефразируя известное утверждение С. Хантингтона о столкновении цивилизаций (*clash of civilizations*), мы можем сказать, что и во внутреннем обустройстве постсовременного общества мы наблюдаем не менее фундаментальное столкновение, сказывающееся на судьбе нашей цивилизации, это – столкновение корпораций разного свойства, разной культуры и разного происхождения (*clash of corporations*).

³⁶ Достаточно вспомнить, как совсем еще недавно крупные нефтяные корпорации пытались «прикупить» себе университеты, но, столкнувшись со всей мощью бюрократического сопротивления,

ность корпоративного образования и склонны к сотрудничеству с университетами, но при этом продолжают активно наращивать свой корпоративно-образовательный ресурс. Университеты, в свою очередь, не поддаются искушению «продаться» корпорациям, понимая, видимо, что это будет означать конец их автономии и самодостаточности, и по-прежнему культивируют фундаментальность знания, из которого, правда, не извлекается прямая выгода или, по крайней мере, не всегда извлекается. [...]

А что, собственно, происходит при этом с «профессионалом», получившим университетское образование и успешно включившимся в профессионально-корпоративное сообщество? Ответ на этот вопрос зависит не столько от того, о какой конкретной личности или даже «профессии» идет речь, сколько от нашего общего представления об историческом времени, в котором мы живем.

В обществе «простой» современности – еще пару поколений назад – и университетское образование, и профессия выбирались, как правило, раз и навсегда (межпрофессиональные перемещения были крайне редкими и чаще не способствовали успеху «стандартной биографии»). Но тогда «жизненные пути» людей (т.е. ментальные образы биографической мобильности в строго иерархизированном социальном пространстве) были куда прозрачнее и конкретнее нынешних. Инвариантных путей было не много, возможно, поэтому мы и называем их «стандартными» биографиями. Нередко человек ни разу в своей жизни не менял даже места работы, и это не воспринималось биографической аномалией. Выборы профессионального «служения» тщательно подготавливались университетами и смысло-жизненно реализовывались в жестко институциональном пространстве. Базовая идентичность лежала в сфере профессионального именованя (статусного «величания» – профессор, главный редактор, заведующий лабораторией, заслуженный деятель искусств).

отступили. Вероятно, они поняли, что эффективнее создавать свои образовательные площадки, чем «приватизировать» государственные.

В обществе «высокой» современности профессионально-экономическая матрица мира становится несоизмеримо сложной и запутанной³⁷, что приводит к резкому увеличению ментальных образов как социального пространства, так и «рефлексивных» биографий. И это вполне объяснимо, поскольку принцип *дифференциации* главенствует в институциональной логике организаций и компаний, а принцип *индивидуализации* становится стержневым в биографическом проектировании человека. Как результат – идентичности становятся *договорными и ситуативными*³⁸. При этом материалом их конструирования выступают, прежде всего, образовательные, а порой и научные, звания и степени. Несколько реже – трудовой опыт и квалификация. Самовеличание «президентами», «генеральными директорами» и «главными» (с учеными степенями!) очень хорошо отражает «дух» времени.

Иными словами, «мэтр» и «мастер» сегодня вновь взаимодополняют друг друга. Но «мэтр» лепится в университете, а «мастер» куется в корпорациях. При этом «мэтр» сертифицируется не единожды и не раз и навсегда, а постоянно верифицируется в процессе перманентного образования. «Мэтр» – не финализируемая цель, а бесконечная последовательность освоения нового и отказа от устаре-

³⁷ Проблема не только в сложности, но и в постоянстве изменений («текущая современность», как недавно обозначил актуальную цивилизацию З. Бауман). Эти изменения непредсказуемы и спонтанны, их последствия для человека и общества – неоднозначны. Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008.

³⁸ Совершенно сходную ситуацию описывают историки позднего средневековья. В то время человек, включенный в разные корпорации, каждый раз «играл» со своими именованиями («титулами», «званиями», «почетными эпитетами»), конструируя свою ситуативную идентичность. Но главное – и тогда, и сегодня континуум идентичностей (если речь шла не о государственных рангах) чаще всего фланкировали образовательные и профессиональные маркеры (Мэтр↔Мастер). Подробнее см.: Уваров П.Ю. Социальные именования парижан в эпоху старого порядка // Социальная идентичность средневекового человека / Под ред. А.А. Сванидзе, П.Ю. Уварова. М.: Наука, 2007. С. 180-192.

вающего знания. «Мэтр» – прагматик непрофитного знания (в лучшем случае опосредованно профитного знания).

«Мастер» при каждом межкорпоративном трансферте обретается снова и по-новому. «Мастер» – в принципе не достигаемый идеал в силу постоянно меняющихся внешних обстоятельств. «Мастер» – не эталон, а образец индивидуализации. «Мастер» – прагматик профитно-ориентированной гибкости.

Между «мэтром» и «мастером» нет биографического выбора как такового. И то, и другое состояние – обязательные проектные составляющие современного, нацеленного на жизненный успех «профессионала». Он волен «играть» ими по своему усмотрению и в зависимости от ситуаций. Но только, если воспользоваться известными этнополитическими категориями, «мэтр» остается над-профессиональным университетским «космополитом», а внутрипрофессиональный «мастер» – корпоративным «националистом».

2.2.3.3. «Университет остается единственным местом для тех, кто считает необходимой “высокую” профессию»

БУДЕМ исходить из того, что университет – это социальный институт. И как социальный институт он представляет собой не только совокупность действующих регуляций поведения. Институту, как это формулировал в свое время немецкий философ и социолог Арнольд Гелен, а вслед за ним говорил и Хельмут Шельски, крупный социолог, необходимо присуща «руководящая идея», определяющая не только повседневную рутину, но и высшую цель всего института («призвание к высшему» – «Appell nach oben»). В этом смысле первый тезис разработанной НИИ ПЭ экспертной анкеты проекта «Самоопределение университета» представляется бесспорным.

Однако далее начинается самое сложное и самое интересное. Что считать в этой ситуации институтом? «Университет» с большой буквы, одним из подразделений которого является данный конкретный университет, или именно этот последний? Соблазнительно было бы сказать, что, конечно, речь идет о втором. Собственно, на это нас нацели-

вает и преамбула к анкете. И как раз поэтому можно говорить о вариативности, плюрализме и прочем. Но было бы разумно иметь в виду особенности устройства образовательного процесса. Многие его параметры для университетов задаются именно сверху, и ограничения и принуждения в последние годы, как мне кажется, нарастают. Не переоценивая их значения, необходимо все-таки иметь в виду, что ориентироваться на них – это не значит перекладывать на кого-то ответственность. Это просто единственная возможность существовать не как полностью автономный институт со своей автономной регуляцией и автономной же руководящей идеей, но как *полуавтономное образование*, которое пытается реализовать потенциалы университета не в меру желая, а в меру возможности.

Акцент на тех регуляциях и ограничениях, которые касаются устройства образовательного процесса, намерен: прочие регуляции и ограничения, конечно, тоже существуют, но они в меньшей степени связаны с характером института, с его руководящей идеей.

Поэтому ответ на вопрос анкеты, конечно, не может быть однозначным. Разумеется, если я правильно понимаю смысл вопроса, альтернатива – бороться, чтобы выжить, или сразу пойти на дно ввиду существующих трудностей, столь же ложна *в своей односторонности*, как и альтернатива – быть хозяйствующим субъектом, занятым оказанием образовательных услуг, или корпорацией людей, призванных служить делу духовного производства человека. Нельзя выжить, если не бороться, нельзя находиться на рынке услуг и не предлагать услуги. Как в известной формуле: «не жить, чтобы есть, а есть, чтобы жить». Современная ситуация требует соблюдения ряда условий, чтобы вообще оставаться в игре. И если бы все ограничивалось только этим, то вот здесь бы и оставалось поле свободы – небольшое поле небольшой свободы, но не меньше, чем была у тех университетов, которые существовали в эпохи серьезного политического давления. Но государство, точнее, высший образовательный менеджмент государства, залезает именно в сердцевину процесса, и это делает возвышенное представление о задачах самоопределения уни-

верситета куда менее реалистичным – или, во всяком случае, куда более трудной задачей.

ИМЕННО отсюда можно перейти ко второму вопросу. Здесь подмечено нечто в высшей степени важное. Действительно, можно сколько угодно говорить о рынке образовательных услуг, но это не отменит традиции отношения к определенной профессии в обществе. Дело только в том, какая именно это традиция. Жива ли традиция именно такого отношения к профессии, о котором говорят авторы анкеты? – Безусловно, жива. Но это ведь не вся правда! От врача ждут не одного только высочайшего самопожертвования, но того, например, что он за взятку оформит нужную справку. Его нередко боятся и ненавидят так же, как ненавидели во времена Мольера. От университетского профессора ждут не только самоотдачи, а может быть и вообще не самоотдачи, но того, что он поможет облегчить переход на следующую ступеньку лестницы социальной стратификации. Представьте себе, что по отношению к ожидающим именно этого он будет вести себя в соответствии с высокими задачами университета!

Выражение «рынок образовательных услуг» является для нас сравнительно новым. А само явление образовательных услуг, не сопряженных ни с какими высшими добродетелями профессионала-учителя, существует давно и тоже вполне традиционно. И что же, мы будем говорить, что здесь существует простая альтернатива: либо мы выбираем служение высшим целям, либо остаемся в низменной сфере рынка образовательных услуг?

Мне кажется, что правильный, в сущности, вопрос можно было бы повернуть немного по-другому. В ответе на первый вопрос уже было сказано о том, что серьезные ограничения налагаются на университет не выбором в пользу прагматичной стороны альтернативы, а тем простым обстоятельством, что каждый университет – это часть института образования, и его автономия, в общем, недостаточна, чтобы противостоять весьма существенным регуляциям образовательного процесса со стороны государства в лице чиновников. К этому еще можно добавить, что представление об образовании как о рынке соответствующих услуг

широко представлено именно среди менеджеров образования, в том числе (или даже в первую очередь) включая высших. Но дело в том, что подобно тому, как для профессиональной самоотдачи врача, несмотря на все проблемы здравоохранения, в общем, нет другого места, кроме соответствующего социального института, так и университет, несмотря ни на что, остается практически единственным местом для тех, кто считает необходимой *возвышенную* деятельность и *высокую* профессию.

Представляется не столько сомнительным, сколько не проработанным утверждение, что «приоритет *служения* в *профессии* над *жизнью* за счет *профессии* ... вовсе не ведет к пренебрежению честным заработком профессионала». Если вспомнить соответствующее различие, которое проводит Макс Вебер в лекции «Политика как призвание и профессия», между теми, кто живет «для политики», и теми, кто живет «на политику», то можно будет сказать, что идеальный деятель образования – подобно самому Веберу – должен был бы обладать значительным наследственным состоянием и не зависеть от источников «честного заработка». Для кого политика или образование – источник дохода, тот заведомо ведет себя иначе, чем тот, кто может служить только делу. Вместе с тем, подобно тому, как политик, не зависящий от должности как источника дохода, далеко не всегда проводит наилучшую политику хотя бы потому, что менее чуток к чаяниям простых людей, так и деятель образования, способный возвыситься над сиюминутными потребностями, возможно, будет менее чуток к надеждам тех, кто в образовании видит единственную доступную возможность вырваться за пределы своей социальной страты, обеспечить себе более надежный или требующий менее изнурительного труда источник дохода и т.п. В этих простых желаниях нет ничего порочного, но они слишком просты для социальной жизни в целом, ибо обществу нужно кое-что еще, кроме заполнения мест в социальной иерархии лицами, соответствующими данным позициям по уровню образования. Именно поэтому ценность университета издавна состояла в том, что он представлял собой место институционализированной свободы. Переставая им быть,

он оставляет пространство для личного выбора, но это пространство невелико, а выбор связан, как правильно сформулировано в тезисе, с моральным напряжением. [...]

ВСЕ, КТО так или иначе причастны к менеджменту образования, кто занимается научным обслуживанием этого менеджмента, по крайней мере, насколько можно судить об этом на основании личных контактов, полностью невосприимчивы к идее образования как производства социальной солидарности (а это – хотя и принципиально важная, – но низшая из задач образования, формирующей личность). Речь идет не об «education» (что у нас чаще всего однозначно и потому ошибочно переводят как «образование», хотя это прежде всего воспитание), но об «instruction», т.е. именно образовании для профессии, карьеры, натаскивании на определенные умения и прочее. Это связано опять-таки с тем, что образование, в том числе и университетское, это социальный институт. Если школа должна воспитывать и (плохо или хорошо) действительно воспитывает, то это потому, что изначальное воспитание солидарности *de facto* признается неизбежным и благодетельным. Но университет воспитывает в ином смысле, чем школа. Он не прививает базовые ценности и идеологические схемы, он воспитывает сознательного, способного к рефлексии и постановке задач, а не только к исполнению их, гражданина. Если воспитывает. Но дело заключается в том, что никакое воспитание такого рода институциональной идеей современного российского университета не предполагается – не предполагается именно фактически, а не в декларациях. Именно фактически речь идет о формировании профессиональных навыков, не более того.

Если же говорить о гуманитаризации, то чаще всего у нее нет ни шансов, ни смысла. Смысла нет потому, что культуру нельзя насаждать, «как картофель при Екатерине» (слова Пастернака о советском культе Маяковского). Гуманитарные дисциплины имели бы смысл в двух случаях: 1) если бы сам характер организации учебного процесса предполагал гуманитарную составляющую как *необходимый* компонент собственно университетского образования; 2) если бы на уровне образовательного менеджмента было

осознано, насколько более доброкачественным становится профессиональное образование, в котором есть большая гуманитарная составляющая. Этого осознания сейчас нет, наоборот, есть стремление соответствовать простым потребностям потенциального работодателя, которому нужны такие-то или такие-то специалисты.

Откуда же идут разговоры о гуманитаризации, которые стали не просто модой, но важной составляющей разного рода мертворожденных проектов? Представляется, дело в том, что университетское образование есть также институт трудоустройства. В этой сфере занято много людей, в том числе и так называемых гуманитариев. В отсутствие или при резком понижении спроса на специалистов этого профиля (филологов, историков, философов) можно, конечно, идти путем простой подмены. Несколько московских университетов, в название которых входит слово «гуманитарный», готовят все тех же юристов, экономистов, менеджеров, специалистов по рекламе и прочее, что и многие другие вузы. Но есть и более благородный путь: через идеологию гуманитаризации сделать свои дисциплины обязательной частью учебного процесса и тем самым обеспечить самое главное для всякого возвышенного университетского реалиста: *часы*. Поскольку эта идеология хорошо вписана в некоторые привычные нам схемы ценностного отношения к реальности (ключевые слова: «духовность» и «личность») и поскольку за ней стоит большая группа давления, которой в буквальном смысле некуда отступить, шансы гуманитаризации были бы не столь уж низки. Но прагматика инструментального отношения к образованию берет верх, и нужны совершенно экстраординарные усилия, чтобы противостоять этому институциональному давлению.

Значит ли это, что надежды нет? Нет, не значит. Понимание фундаментальной необходимости *другого образования* присутствует в обществе. Вопрос лишь в том, может ли оно и как именно может принимать институциональные формы. Личный опыт преподавания убеждает в том, что, по крайней мере, философия, в особенности такие ее разделы, как этика и политическая философия, благожелательно

и с интересом изучаются наиболее способными студентами и аспирантами. То, что развитие человека не сводится к одному лишь развитию профессионализма, что можно почти безошибочно предполагать безусловное внимание к проблемам справедливости, долга, ценности, вины, политического устройства, господства и рабства и т.п., вполне очевидно для многих коллег. Но это, с одной стороны, не имеет ничего общего с распространенной практикой «гуманитаризации», а с другой, – даже и это скромное развитие пресечено теперь соответствующими изменениями в преподавании философии. Нет лучшей иллюстрации тому, что было сказано выше: да, курсы философии часто имеют неприлично убогий характер, но именно тогда, когда появляется возможность к лучшей, наиболее продвинутой части учащихся, а именно аспирантам, обратиться с изложением наиболее важных для человека проблем и постановок вопроса, эта возможность ликвидируется. Курсы по «истории и философии науки» в вузах спасают институт преподавания философии, но они радикально противоречат идее университета, причем именно университета, воспитывающего личность через приобщение к гуманитарным дисциплинам. И сделать ничего нельзя – как тут самоопределяться?

ОТВЕТ на следующий вопрос сравнительно прост. Разделяя позицию авторов анкеты, следует сделать лишь одно добавление: университет не только по идее, но именно как организационная форма, дошедшая к нам из прошлого, в высшей степени приспособлен к тому, чтобы выполнять «миссию ценностно-ориентирующего центра становящегося гражданского общества». Нужно только исходить из того, что становящееся гражданское общество в России само является проблемой. Иначе говоря, дело не обстоит так, что происходит мирный эволюционный процесс, все идет своим чередом и становящееся гражданское общество востребует и получит в виде университета (именно того подлинного, где собралась корпорация подвижников) центр своей ценностной ориентации. На самом деле, гражданское общество в России испытывает немало проблем и даже иногда кажется, что, может быть, никакого гражданского общества вовсе и нет, а есть только выдумки

идеологов. Но в любом случае университет не приходит на готовое, не занимает пустующее место. Желających предстать в виде центра ценностной ориентации гражданского общества, или как бы там оно ни выглядело, у нас и без университета довольно много. Это активные, если не сказать агрессивные, корпорации журналистов, аналитиков, комментаторов, издателей, обладающих немалыми возможностями перетянуть на себя внимание общества. Университет, в свою очередь, фактически является местом профессиональной подготовки, о чем было сказано выше. И достоинство института ценностной ориентации ему еще надо *отвоевать*. Отвоевать у тех, кто превращает его в ремесленную школу. Отвоевать у тех, кто полагает, что подлинная история духа творится теперь за стенами университетов. А это можно сделать, предъявляя не претензию, но результат. Главная проблема – предъявление результата, способность показать, что именно могут люди в университетах.

К сожалению, именно в ответе на этот вопрос невозможно обойти вниманием еще одно обстоятельство. Здесь мы продолжаем тему «рынок услуг или высокое призвание». Опыт университетского преподавателя, пусть не очень большой и точно не универсальный, в особенности не столько даже работы со студентами, сколько контактов с абитуриентами и их родителями, показывает, что ориентация на успешную карьеру является преобладающим мотивом. Здесь можно проводить более тонкие различия. Так, разумеется, более прагматичны родители (которым, к тому же, нередко приходится платить за обучение), а не сами молодые люди. Прагматизм последних нарастает по мере приближения к выпуску. От года к году ситуация меняется, и бывают потоки, в которых количество, условно говоря, идеалистически настроенных молодых людей весьма высоко. И все-таки понятно, что при превращении университета в *массовую высшую школу* не может быть ничего другого, кроме решительного возобладания прагматиков над идеалистами и столь же решительного позиционирования университета себя в качестве агента по оказанию образовательных услуг на соответствующем рынке. Но при выпол-

нении этого условия – именно как условия, не превращаемого в самоцель, – можно добиться минимальных успехов словно бы в качестве побочного продукта институционально и рыночно обусловленной прагматичной образовательной деятельности.

МЫ ДАВНО уже вступили в эпоху, когда основной спрос предъявляется, говоря словами М. Вебера, на «бездушных профессионалов, бессердечных специалистов». *Функционального* места для людей, соответствующих классическим идеалам университетского образования, в современном мире нет. Никто, конечно, и не ждет, что добротное гуманитарное или насыщенное гуманитарной составляющей образование будет сейчас служить основанием успешной карьеры. Существует устойчивая точка зрения, согласно которой по-настоящему востребованный специалист должен быть действительно хорошо, по-университетски хорошо образован, а не просто натаскан на определенный навык. Эта точка зрения широко представлена в дискуссиях об образовании, и она, судя по всему, действительно верна. Но здесь есть определенная проблема, и как раз вопрос о том, каков человеческий тип выпускника университета нацеливает нас на решение этой проблемы. Переводя рассуждение сначала в метафорический план, следует напомнить о некогда очень популярной и считавшейся даже глубокомысленной повести Р. Баха «Чайка по имени Джонотан Ливингстон». Как известно, эта чайка обладала необыкновенной склонностью к полету все выше и выше, которую не разделяли прочие чайки, занятые поиском рыбы. Впоследствии оказалось, что способности к полету помогают и в поисках рыбы. Иначе говоря, самоценность полета, так поэтично описанная в начале повести, подкрепляется в конце тем важным для выживания обстоятельством, которое не может игнорировать ни одна чайка.

Трактовать это можно по-разному, но мы сосредоточимся на следующем вопросе: можно ли мотивировать условную чайку к совершенствованию условного же полета, указывая на грядущее увеличение совершенно дарвинистски представляемых способностей? Конечно, можно! Тогда при чем здесь разговоры о поэзии полета? Переведем это в

план «гуманитаризации»: тот, кто сдает экзамен по античной литературе, полагаем мы, будет более гибок и адаптивен, и получаемая им зарплата (а может быть, и доход от своего бизнеса) позволит ему хорошо питаться, красиво одеваться, интересно путешествовать, а в свободное время – иногда – заботиться о добродетелях гражданского общества. В этом, так сказать, состоит непреходящая ценность классики. Что не мешает искать альтернативные способы повышения гибкости и адаптивности, например, путем тренингов и прочего в том же духе.

В этом случае не только классика, но и вообще вся ценностно-гуманитарная составляющая образования рассматривается благожелательно, но уж как-то слишком утилитарно, что противоречит основной ценностной установке. Где же корень проблемы? Представляется, он в том, что будущего выпускника университета мы в таком случае трактуем не как борца за становящееся гражданское общество, а как благополучного карьериста, которому надо разделять ценности своего класса не только в области целеполагания, но также и в более широкой эстетико-политической сфере, где он чувствует себя своим среди своих, работает лучше многих, в том числе лучше бедных, натасканных на скудные навыки ремесленников, и с чувством оправданной гордости вкушает достающиеся ему блага. То есть весь разговор о высокой миссии университета грозит переродиться в этом случае в продажу брэнда усовершенствованного тренинга, потому что сфера ценностей имеет свою логику, и акцент на ближайшей выгоде бескорыстного развития личности парадоксальным образом понижает статус самих ценностей.

ИМЕННО отсюда можно перейти к заключительной части и завершить ответы некоторыми дополнительными соображениями. Представляется, в основе проблемы лежит чрезмерно оптимистическое представление об устройстве социального мира и месте в нем человека. Дело в том, что вся концепция анкеты, так сказать, «заточена» под этику успеха. И это, в общем, правильно. Идея университета до сих пор несет сильный просвещенческий импульс. Университет есть место производства и передачи знания, об-

разования просвещенной личности, способной внести вклад в переустройство мира на началах разума. Вместе с тем успех, возможно, трактуется в таком случае в слишком краткосрочной временной перспективе. Справедливо указывая на опасности и соблазны, которые можно и должно преодолеть при самоопределении университета, авторы тезисов, вероятно, находятся все-таки в плену слишком гармоничного представления о социальном мире и его изменениях. В этом мире *в конечном счете* все завершается хорошо, как в добрых сказках, где тот, кто не соблазнился и не убоился, получает награду.

Между тем более честным и, возможно, не столь уж бесперспективным было бы перенастраивание на этику борьбы с *непредсказуемым* результатом. В самом деле, ничто не *гарантирует* успеха ни самоопределяющемуся в виду высших ценностей университету, ни его выпускникам. Но напряжение само по себе является сильным фактором мотивации. Мы могли бы исходить из того, что гуманитарная университетская традиция противоположна примитивному гуманизму. По Аристотелю, счастье есть деятельность души в полноте добродетели – это отнюдь не предполагает гарантий житейского успеха, хотя и не исключает их. Макс Вебер, завершая лекцию «Политика как призвание и профессия», предрекал своим слушателям скорое наступление «полярной ночи ледяной мглы и суровости», но это отнюдь не означало, что ввиду этих перспектив следует сосредоточиться на тренинге эффективного выживания. Миссия университета в наши дни и в нашей стране – быть воспитателем лучших людей для борьбы в мире, где все противится тем самым ценностям, которые стали неотъемлемой частью его – университета – самоопределения.

2.2.4. Университетский приоритет корпоративных ценностей «высокой профессии» над корпоративными ценностями «хозяйствующего субъекта»

Рискуя повторами тезисов на тему дуализма корпоративной самоидентификации университета из параграфа 2.2.2, здесь следует обсудить *самоопределение* универ-

ситета, выбор им *определенной позиции* в отношении такого рода дуализма, наметить способы *аргументации предпочтения* университетом определенной позиции.

Один способ – просто *развернуть* каждый из концептуальных тезисов, полагая, что их совокупность итак подводит к выводу об университетском приоритете в ситуации дуализма корпоративной самоидентификации университета.

Другой – представить особенности ценностей каждого из направлений такой самоидентификации: (а) как «*хозяйствующего субъекта*», «*бюрократического предприятия*» и т.п. и как (б) *высокой профессии*, полагая, что их сравнение «скажет само за себя».

Третий – считая заявленный в названии 2.2.4 университетский приоритет сверхидеальным, принять смиренную логику «земного тяготения», украсив ее иронией в духе постмодернизма Барнета.

С учетом необходимой дани каждому из этих способов здесь предлагается гипотеза искомого университетского приоритета.

2.2.4.1. Как было указано в одном из концептуальных тезисов, среди мотивов широкого распространения корпоративной (само)идентификации университета один (в меру реалистичный, без апелляции к метафоричности) – расчет на *организационный эффект*. Другой мотив – расчет на *гиперрациональный эффект*, отражающий рыночные устремления, фиксирующий уже не только юридически определенную организационную форму предприятия, но интеграцию университета в рыночную индустрию образования. И в первом случае – при осознанности мотива, и тем более во втором – имеется в виду *менеджеристски* интерпретируемый эффект.

ОБРАТИВШИСЬ к исследованиям университета в дисциплинарных и концептуальных рамках теории стратегического менеджмента, педагогических концепций управления университетом, социологии образования и т.д. (большое число и широкая распространенность соответствующих публикаций дает основание минимизировать до предела их обзор), не сложно выделить эффекты *менеджеристского* подхода к корпоративной (само)идентификации

университета, определяющие в его нормативно-ценностной системе приоритет ценностей «хозяйствующего субъекта».

Грани менеджеристского образа университета как корпорации: «бюрократически организованное предприятие»; «объединение первичных деловых организаций – кафедр, учебных групп, массы вспомогательных подразделений», «хозяйствующий субъект на рынке образовательных услуг», «уровневые конструкции, состоящие из большого числа взаимосвязанных и взаимодействующих между собой элементов» и т.п.

При этом важно иметь в виду, что менеджеристский образ – результат динамики корпоративной самоидентификации университета. Характерно, что в одной из классификаций исторически выделившихся типов университетов первый тип описывается как *ремесленная цеховая корпорация*. «Первые европейские университеты рождались из ремесленных цеховых корпораций. Сорбонна и Пражский университет были похожи на цеха мастеров. Вокруг мастера собираются ученики и им передается тайна мастерства из рук в руки, лично учителем. Учитель имел небольшое число учеников. И здесь главным была практика передачи образцов от учителя к ученику. Здесь формировалась контактная педагогика», пишет С.А.Смирнов³⁹, подчеркивая: «этот тип важнее для понимания того, кто такой учитель как носитель живого образца и что он делает, когда учит?»⁴⁰.

Не используя корпоративную лексику, автор при характеристике других исторически выделившихся типов университетов дает возможность увидеть *предпосылки* для формирования менеджеристского образа КСИУ. Так, согласно С.А.Смирнову, третий тип – *университет-предприятие (фабрика)*. «К началу бурного индустриального развития все более востребованным становится университет-предприятие, производящее большое количество специалистов для нужд развивающейся экономики. В таком типе

³⁹ Смирнов С.А. Российская высшая школа: на пути к новым институциям // Научные записки НГУЭУ. 2008. № 1. Цит по: www.anthropolog.ru/doc.php?id=335.

⁴⁰ Там же.

наука уходит на второй план и вместо освоения основ наук студент осваивает системы знаний, упакованных в учебные предметы». Как подчеркивает автор, «эта массовая модель более технологична. В ней формируется своеобразный образовательный конвейер. Такая модель востребована в эпоху подготовки специалистов в массовом масштабе. Большинство российских вузов до сих пор работает по такой модели».

Еще один тип – *университет-супермаркет*. «После Второй мировой войны в развитых странах вследствие демократизации и массовизации образования, в силу того, что образование становится все более доступной и открытой отраслью экономики, приносящей высокий доход, оно все более коммерциализируется. Образование понимается здесь как купля–продажа услуги.

Университет может быть описан как большой супермаркет, в котором есть большое количество услуг, которые можно купить. Студент ходит по этому супермаркету и выбирает те услуги, которые ему более всего подходят. Он набирает корзину этих услуг, как набирает товаров покупатель. Такая модель была выработана в американских университетах».

Автор особо подчеркивает, что в этом типе университета «появляется новая фигура менеджера образования, который вообще не занимается студентами как некими персонами. Он занимается обеспечением процесса прохождения студентов по схемам обучения, обеспечением того, чтобы машина образования работала, чтобы студенты набирали свои кредиты, чтобы работала система взаимозачетов. Это в принципе такой же конвейер, но более гибкий и задающий некое пространство выбора для студента и также удаленный от студента и преподавателя»⁴¹.

ДЛЯ КОНКРЕТИЗАЦИИ собирательного образа менеджеристского видения КСИУ можно обратиться к работам, в которых представлен опыт приложения такого подхода в деятельности двух отечественных университетов.

⁴¹ Смирнов С.А. Российская высшая школа: на пути к новым институциям.

* Поставив вопрос «Что такое "корпорация" и применимо ли это понятие к университету?» А.М. Осипов и С.В. Иванов пишут, что «в отечественной социологии до недавнего времени среди деловых организаций выделялись лишь два типа – "первичные" и "надорганизации" (к числу которых и относится "корпорация"). Признак корпорации, по А.И. Пригожину, в том, что она складывается на более высоком уровне, возвышающемся над отдельной деловой (трудовой) организацией». Авторы полагают, что «такое понимание корпорации подходит и к университету в том плане, что он представляет собой объединение первичных деловых организаций – кафедр, учебных групп, массы вспомогательных подразделений». Кроме того, «университеты не только развивают уникальные направления образовательной и научно-исследовательской деятельности, но и перешагивают в этой деятельности далеко за рамки своих городов и даже регионов, развивая собственную сетевую структуру с гибкими линейными связями». Еще одним важным признаком корпорации является то, что «она, идентифицируясь в конкурентной среде как целое, противопоставляет себя внешней конкурентной среде»⁴².

Рассматривая особенности конкретной университетской корпорации на основе материалов социологических исследований, проведенных в Новгородском государственном университете им. Ярослава Мудрого (НовГУ), авторы, опираясь на результаты исследования, видят *черты корпорации* в целом ряде признаков университета. «1) институциональная и организационная *устойчивость* (университет отчасти сам развивает стандарты деятельности и собственную структуру); 2) определенная узкая сфера деятельности, специфичность продукта (наука и высшее образование в конкретных специальностях); 3) обладание кадровыми и информационными ресурсами, составляющими основу корпоративного капитала, наращивание которого зависит от положения в отраслевой конкурентной среде (в региональном, национальном или международном масшта-

⁴² Осипов А.М., Иванов С.В. Университет как региональная корпорация // Социологические исследования. 2004. № 11. С. 106.

бе); 4) локальный и сетевой характер деятельности университета; 5) относительная общность интересов и социально-экономического положения большинства сотрудников, зависящего от формирующейся вокруг университета конкурентной среды и клиентской базы; 6) *иерархическая* социальная организация многочисленного персонала, при которой возможно "смещение целей" – расхождение в интересах управляющего эшелона и массы рядовых сотрудников»⁴³.

Скорее всего, здесь мы имеем дело с *в меру реалистичным* мотивом менеджеристской версии корпоративной самоидентификации университета – ожиданием *организационного эффекта*.

* Мотивируя приложение менеджеристской парадигмы корпоративной самоидентификации университета к ситуации ТюмГНГУ, И.В.Андропова и Л.Л.Тонышева апеллируют к развитию рыночных отношений в России, которое, с точки зрения авторов, «сказывается не только на деятельности коммерческих формирований, но и на системе высшего образования. Получив новые обязанности и свободы, вузы создают новые структуры, близкие к тем, которые традиционно используют предпринимательские организации. Одним из путей решения данной проблемы является объединение научно-образовательных структур. Это обусловлено преимуществами корпорации по сравнению с малыми и средними предприятиями»⁴⁴.

«Корпоративный подход» авторы идентифицируют как «непосредственную организацию относительно замкнутой сети научно-образовательных связей на основе владения (управления) звеньями, вошедшими в сеть, или договоренности участников этой сети об их использовании с учетом взаимных интересов». А причиной объединения считают «стремление получить или усилить синергический эффект,

⁴³ Осипов А.М., Иванов С.В. Университет как региональная корпорация. С. 106.

⁴⁴ Андропова И.В., Тонышева Л.Л. Корпорация как региональный центр образования и науки // Шанс успеха: университет как научно-образовательная корпорация. Тюмень, 2006. С. 36-37.

то есть взаимодополняющее действие активов двух или более организаций, совокупный результат которого превышает сумму результатов отдельных действий этих структур».

В качестве основного мотива такого объединения авторы называют обеспечение «посредством интеграционных процессов» конкурентоспособности университета «на основе реализации социально значимой целевой направленности вуза» и «формирование специалистов XXI века в единстве высокого профессионализма, творческого интеллекта, нравственной зрелости, способствующих своей деятельностью поступательному развитию России, а также решению всего спектра социальных, экономических и других задач».

Скорее всего, здесь мы имеем дело с таким вариантом мотива менеджеристской парадигмы корпоративной самоидентификации университета, как суперрациональный эффект.

(Само)критичности менеджеристского видения такой самоидентификации университета могло бы помочь понимание порождаемого им *конфликта* двух видов ценностей. Конфликта, давно уже зафиксированного исследователями. Одну из формул этого конфликта можно найти у Г.С.Батыгина: «Большинство исследователей и преподавателей стремятся к автономии и академической свободе; они могут сохранять лояльность по отношению к учреждению лишь в той степени, в какой она не противоречит ценностям науки. Иначе университет рискует потерять “людей науки”. Потеря произойдет и в том случае, если “люди науки” усвоят деловые и коммерческие навыки»⁴⁵.

Кстати, в своем обзоре подходов зарубежной социологии организации, включенном в цитированную нами статью, А.М.Осипов и С.В. Иванов приводили трактовку Т. Вебленом американского университета как капиталистического предприятия и последствия такого рода самоидентификации: «подчиняясь “ценностям и законам рыночного выживания, нормам предпринимательства”, уни-

⁴⁵ См.: Становление духа университета: опыт самопознания. С. 83.

верситеты “отстают от истинных целей и ценностей высшего образования” и тем самым “закладывают основу социальных конфликтов в университетском сообществе”»⁴⁶.

НЕ ЗАБЫВАЯ, что основная задача обращения к эффекту менеджеристского подхода – выяснение его связи с определенной парадигмой корпоративных ценностей университета, уместно попытаться обнаружить штрихи этой связи в интерпретации таким подходом феномена «дух университета».

Один штрих. Поддержание «корпоративного духа» составляет в большинстве университетов «предмет особой заботы руководства», отмечают А.М.Осипов и С.В.Иванов. Элементом «корпоративного духа» авторы считают осознание персоналом «конкурентных отношений в сфере высшего образования по поводу привлечения количественно и качественно достаточной абитуриентской массы и общественного признания (престижа). Большинству преподавателей свойственны гордость за публично признаваемые достижения вуза, а также противопоставление “своего” коллектива, “своего” вуза другим корпорациям. Они в большей степени характерны для управленческого эшелона (ректорат, деканаты, заведующие кафедрами), которым присуще критическое восприятие конкурентной среды»⁴⁷.

Другой штрих. Формирование и поддержка «корпоративного духа» в менеджеристском подходе к корпоративной самоидентификации университета порождают конфликт ценностей профессионала и ценностей организации. В понимании этой проблемы могут помочь исследования феномена «профессионал в корпоративной организации» в его динамике.

Констатируя, что «корпорации воплощают структурные принципы организации, жесткого “вписывания” профессионалов в должностные “клетки” и в осуществляемые ими функции», Г.В.Градосельская в работе с характерным на-

⁴⁶ Осипов А.М., Иванов С.В. Университет как региональная корпорация. С. 105.

⁴⁷ Там же.

званием «Мифы новых российских корпораций» отмечает, что «в какой-то момент накопились противоречия между формальными рамками, определяющими правила функционирования корпораций, и содержательной деятельностью, что стало мешать их развитию и адаптации к изменяющимся внешним условиям».

В итоге «корпоративные правила стали обходить – явно или неявно – и внешние агенты, и сами сотрудники (одним из явных способов обхода корпоративных правил является установление неформальных, дружеских связей). По этой причине неформальные, “сетевые” взаимодействия между профессионалами, которые происходят в обход правил и формальных структур вообще, преподносятся в научной и профессиональной литературе как антипод принципу корпорации».

Что в этой ситуации происходит с институализирующими «корпоративный дух» правилами? «В настоящее время часть специалистов не приемлет те корпоративные правила, которые в своем абстрагировании от “неформальной человечности” (необходимой для творческого и профессионального самовыражения) достигли предела. Фактически на данный момент корпоративные правила представляют собой некий фасад, который все видят, но в который после трех-пяти лет работы в компании уже мало кто верит. Они служат скорее неким фильтром или инструментом, посредством которого топ-менеджмент общается с подчиненными. Ни та, ни другая сторона не следуют этим правилам в действительности: первые “подают пример”, вторые делают вид, что ему следуют. Подспудный протест, который накапливался в течение всего периода “расцвета корпораций”, наконец стал явным и приобрел совершенно четкие очертания, одинаковые для всех мировых корпораций, независимо от страны деятельности»⁴⁸.

НАГЛЯДНЫЙ материал для выяснения связи менеджистского видения корпоративной самоидентификации университета с определенной парадигмой его корпоратив-

⁴⁸ Градосельская Г.В. Мифы новых российских корпораций // Неприкосновенный запас. 2006. №4/5. С.48-49.

ных ценностей дает анализ текстов корпоративных кодексов университетов.

В 2.2.2 было указано на такие последствия корпоративной самоидентификации университета в менеджеристской парадигме, как приоритет корпоративной этики над этикой профессиональной (и этикой общеобщественной); подавление индивидуального морального выбора и приоритет выбора организационно-группового; категорическое требование корпоративной лояльности с жестким контролем, не исчерпываемым лишь моральными санкциями.

Корпоративные кодексы ряда университетов институализируют эти приоритеты. Оставляя обстоятельный анализ их текстов для 3.2.1, покажем здесь лишь (а) более жесткую и (б) более мягкую форму внесения в кодексы мотивов, логики и языка менеджеризма, абсолютизация которых приводит к оформлению приоритета ценностей корпоративной этики организации над ценностями научно-образовательной деятельности как *высокой* профессии.

(А) В проекте «Кодекса корпоративной этики Современной гуманитарной академии»⁴⁹ уже в формулировке задач этого документа кодекса читаем: «определение основ взаимоотношений СГА с клиентами, деловыми партнерами и конкурентами, разграничение прав внутри корпорации; ...разъяснение сотрудникам СГА их персональной ответственности за исполнение своих должностных обязанностей и роли в реализации миссии перед клиентами, к которым относятся студенты, и деловыми партнерами». «Корпоративный» язык определения задач здесь не случаен. В статье 8 («Обязанности сотрудников как членов корпорации») читаем: «Сотрудники действуют, в первую очередь, в интересах академии, отдавая им приоритет по отношению к собственным интересам или выгодам». Даже если помнить, что СГА – негосударственный вуз, как быть с социальной миссией образовательной деятельности, с природой ее базовых профессий, никак не сводимой к природе бизнеса?

⁴⁹ www.muh.ru/sotr_kodeks.htm?user=747638383b75967abfb53b-b0673ba2af

Не требуют комментариев прозрачно декларируемые мотивы «этического кодифицирования»: «Сплоченность коллектива и соучастие, присущие СГА, позволяют быстро и с низкими затратами решать возникающие рабочие проблемы, что повышает конкурентоспособность компании и ее привлекательность в образовательном пространстве».

Наиболее открыто «говорящая» о бизнес-формате этического кода академии – статья «Правила поведения в коллективе»: «Схемы принятия решений и ценностные ориентации в коллективе остаются устойчивыми и стабильными, периодически обновляясь из соображений эффективности. Повышение конкурентоспособности СГА через работу сотрудников происходит путем организации совместной, коллективной работы и заботы о повышении квалификации наемных работников. Приветствуется умение работать в команде. При общении по рабочим вопросам руководства и подчиненных недопустимы личностные влияния с любой стороны, выработка решений, несоответствующих принципам справедливости. Между сотрудниками одного должностного уровня допускается неформальное разрешение рабочих проблем, если это способствует наиболее эффективной работе. Приветствуется решение текущих вопросов (в рамках компетенции) сотрудниками одного уровня, без привлечения руководства».

(Б) В «Положении о корпоративной культуре Томского госуниверситета» нет буквальных признаков формата кодекса бизнес-этики. Более того, в тексте говорится, например, о «*сложных профессиональных этических ситуациях*», о том, что преподаватель «формирует своим авторитетом, мировоззрением выраженную научно-познавательную мотивацию студентов, стимулирует самостоятельность и независимость их мышления в сочетании со способностью осуществить высоконравственный *моральный выбор*»; утверждается, что университет «со всей полнотой ответственности перед обществом за свою миссию поощряет атмосферу интеллектуальной свободы и взаимопонимания, сохраняя традиционную автономию подразделений и академические свободы».

Однако эти ценности представлены в качестве элемента *корпоративной*, а не *профессиональной* этики. Преподаватель «не предпринимает действий, наносящих урон интересам Университета, пресекает любые попытки опорочить его честь и авторитет, никогда не использует полученные результаты исследований или иную информацию в ущерб интересам, деловой репутации Университета или для целей личной выгоды; формирует позитивный и достойный имидж Университета и его сотрудников через профессиональную деятельность, публичные выступления, личные беседы; имеет право высказывать личное мнение и отстаивать свою позицию. Заявления от имени Университета могут осуществляться только по поручению ученого совета или ректората с осознанием полной меры ответственности за академическое сообщество с учетом их миссии и стратегических направлений развития Университета».

ЗАВЕРШАЯ эскизную характеристику эффектов *менеджеристского* подхода к корпоративной (само)идентификации университета, определяющих в его нормативно-ценностной системе приоритет ценностей «хозяйствующего субъекта», важно отметить, что сторонникам менеджеристского подхода, продвигающим в университет корпоративную этику, предстоит, как было подчеркнуто в 2.2.2, отрефлексировать его «плюсы» и «минусы», задуматься о профилактике «минусов», отражающихся, например, в содержании университетских кодексов.

Еще раз о *моральных рисках* этого подхода. Прежде всего, его сторонникам предстоит найти аргументы, способные противостоять распространенному образу «духа корпоративности» как *духа бюрократизма*. Пакет его «добродетелей» – «верхоглядство», патрониально-клиентельные подходы к деловым отношениям, готовность пойти на ранговые сделки «верхов» с «низами», подмена профессионального достоинства безропотным исполнением, отказ от не предписанной «инстанциями» суверенности решений и оценок, от измерения внутрикорпоративной политики с помощью нравственных критериев и т.п.

Эти «добродетели» стимулируют застарелые пороки иждивенчества, конфликты индивидуальных интересов и

солидаристских ценностей, вертикальной и горизонтальной ответственности. В результате снижается тонус нравственной жизни корпорации. Испытаниям подвергаются честь и достоинство профессионалов, которых язык не поворачивается называть корпорантами – в лучшем случае они остаются «служащими», «работниками», «персоналом».

Сторонникам менеджеристского подхода предстоит также отрефлексировать необходимость программы профилактики *нравственных оппозиций* корпоративизма. Например, с одной стороны – предоставляемая организацией профессионалу возможность удовлетворения потребности в профессиональном признании, профессиональном общении; с другой – зависимость морального самочувствия от такого признания корпорацией может оказаться *приспособленчеством* к практикуемым в ней стандартам. Распространенный «выход» – отказ от основ профессии, профессиональной свободы, ограничение личной свободы выбора во имя «моральной спайки».

2.2.4.2. *Гуманитарная* парадигма корпоративной самоидентификации университета не исчерпывается критическим пафосом относительно негативных последствий КСИУ в менеджеристской парадигме. Трактовка университета как научно-образовательной корпорации, «зримого колледжа» профессионалов, вдохновляемого ценностями *высокой* профессии, предполагает мобилизацию потенциала университетской корпорации на служение базовым ценностям научно-образовательной деятельности.

Выше среди мотивов корпоративной самоидентификации университета был выделен и мотив «идеалистический», при этом отмечалось, что термин «корпорация» звучит скорее как завораживающая ностальгическая метафора. Разумеется, в эпоху «индустрии образования» возродить дух средневекового университета нереально. Трудно и удержать дух «моральной и интеллектуальной независимости от любой политической власти и экономической силы» (Великая хартия европейских университетов)⁵⁰. Но такой атрибут университетской корпорации, как ценности

⁵⁰ См.: www.russianenic.ru/int/bol/charter.html

профессионального призвания, взаимной ответственности за профессию, профессиональной солидарности и т.д. не только не потеряли свою роль, но составляют сердцевину современной идеи университета, *профессионально-этический ориентир* корпоративной самоидентификации университета.

Общеизвестно, что исторический синоним «профессиональной корпорации» – «цех», «гильдия». В современном языке ближайший синоним этого термина – «профессиональное сообщество»⁵¹. Такого рода сообщества объединяет феномен *общности*, а различает – степень организованности, наличие инфраструктуры, оформленность «правил игры» и т.п. Обычно различают «незримые колледжи» и реальные организованные сообщества профессионалов. Возможно, привьется и предлагаемая здесь идентификация профессионального сообщества как «*зримого колледжа*». Важно, что и в том, и в другом, и в третьем случае профессиональное сообщество выступает референтной группой в вопросах профессиональной этики. Тем более, что профессионалов объединяет и сходство судеб, и профессиональная культура, а чувство принадлежности к профессиональному сообществу – важный критерий профессиональной идентичности: среди критериев сформирован-

⁵¹ При этом стоит учесть следующее суждение: «Материалистическое мышление привычно придает экономическому фактору первостепенное значение. Поэтому понятие “средневековая корпорация” ассоциируется у неспециалистов с “гильдиями купцов” и “цехами ремесленников”, а современные корпорации – с “хозяйствующими субъектами” и “юридическими лицами”. Однако гильдия как сообщество, основанное на клятве о взаимной помощи и поддержке, возникает за полтысячелетия до узкопрофессиональных объединений. Не экономические интересы, а именно клятва – “наиболее универсальная форма всех договоров о братстве”, а значит, всех форм контракта – вызвала к жизни особый тип социальных групп, движимых идеей братства, “с причудливым сочетанием альтруизма и группового эгоизма, принципа эгалитарности и эксклюзивности”» // Арнаутова Ю.Е. Средневековые истоки современной корпоративной культуры / Журнальный зал в РЖ, «Русский журнал».

ности профессионального сообщества, предложенных У. Гудом, – *схожая самоидентификация, общие ценности*⁵².

Корпоративная природа сообщества профессионалов в «зримом колледже» еще в большей степени, чем в профессиональной ассоциации, союзе и т.п., предполагает формирование *духа корпорации*. Который формируется – в отличие от ситуации корпорации-предприятия – прежде всего, самими корпорантами.

Это им особенно важно задуматься о сохранении нравственных ценностей профессии, выделить те базовые нормы и ценности, которые должны быть заложены в качестве *побуждений* (в первую очередь) и *ограничений* (по возможности – во вторую) профессионалов научно-образовательной деятельности. Важно, независимо от понимания такого обстоятельства, что для «игры по правилам» этому «зримому колледжу» нужны, как минимум, по тем же правилам играющие партнеры – власть и гражданское общество.

Это им особенно важно рассматривать феномен «духа корпорации» не как привнесенный в профессию извне, но как результат ее самопознания. Профессионала не «зачисляют» в корпорацию: он сам идентифицирует себя с ней. И сам отвечает – добровольно – за свою принадлежность к ней, за все, что связано с нею.

Это им важно осознать «двойное» назначение профессиональной этики, выражающего коренные интересы как профессии, так и общества. С одной стороны – защита интересов членов корпорации, их профессионального статуса, свободы и достоинства. С другой – и защита интересов всего общества через эффективное осуществление корпорацией своей социальной миссии.

Это им важно понять, что «Дух корпорации» не витает в заоблачных высях, в атмосфере отвлеченных идей, а вполне зримо и весомо воплощается в нормах и правилах

⁵² Цит. по кн.: Лукша О.В. Социология профессиональных групп: определение понятий // Профессиональные группы интеллигенции. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2003. С. 67.

корпоративной этики, профессионального призвания и ответственности, в правилах «честной игры» и т.п.

Это им важно понять, что позитивный потенциал такого корпоративизма выявляется не сам по себе, в виде некоего гарантированного итога, а лишь в результате преодоления профессиональным сообществом нравственных конфликтов корпоративизма. Гуманитарному подходу в не меньшей степени, чем менеджеристскому, важно иметь в виду *моральные риски* культивирования корпоративности при пренебрежении ее *нравственными оппозициями*, риски превращения корпоративного этоса в *патос*. И в «зримом колледже» профессионалов корпоративизм, являясь одним из эффективных способов сочетания индивидуализма и солидаризма, несет в себе как тенденцию к групповой сплоченности, так и риск подавляющей индивидуальность «стадности»; вполне понятная и оправданная ориентация на защиту групповых интересов может обернуться их противопоставлением универсальным интересам общества. Кстати, в качестве одного из мотивов появления биоэтики указывают на необходимость противостояния корпоративным нормам медиков.

Казалось бы, естественно *конкретизировать* гуманитарный подход к феномену корпоративной самоидентификации университета, обратившись к текстам университетских кодексов. К сожалению, как это будет обстоятельно показано в 3.2.1.2, приходится констатировать, что этическая кодификация «зримого колледжа» корпорантов *высокой* профессии пока еще впереди.

РЕЧЬ ИДЕТ именно о корпоративной самоидентификации базовых профессий научно-образовательной деятельности университета. Поэтому здесь нельзя сослаться на созданный в СПбГУ «Кодекс универсанта», «заказчик» которого – ректор этого университета Л.Вербицкая – апеллировала к задаче корпоративного объединения *выпускников*: «Основная цель такого документа – обеспечить корпоративность универсантов, их ответственность перед *alma mater* и обществом»⁵³.

⁵³ www.spbumag.nw.ru/2004/21/1.shtml

Говоря о немногочисленных кодексах, которые описывают ценности и нормы базовых профессий научно-образовательной деятельности университета, необходимо сразу подчеркнуть, что эти кодексы, во-первых, не идентифицируют профессии научно-образовательной деятельности университета как *высокие*, и, во-вторых, большинство из них исходит из доминирования ценностей корпорации-предприятия. Тем не менее, они хотя бы *не забывают* о профессиональной этике преподавателя и научного работника.

Таков, например, кодекс МАП МБА: регулируя внутри-корпоративные отношения, этот документ формулирует обязательство члена ассоциации демонстрировать «уважение к профессионально-этическим принципам научной и преподавательской работы;... отстаивать свои взгляды, идеи и концепции, невзирая на конъюнктуру и авторитеты; при этом его отношение к другим идеям и людям – авторам или сторонникам этих идей – отличается терпимостью и уважением».

Таков и «Этический кодекс педагогического сообщества ИГПК № 1», авторы которого формулируют такие профессионально-этические нормы деятельности педагога, как «признательность коллегам за поддержку инициатив, заботу о творческом росте; самоотдача; соблюдение правил и традиций педагогического сообщества». При нестрогой идентификации за набор корпоративных норм базовых профессий можно посчитать следующую за этим фрагментом часть раздела «Высшие этические нормы» этого кодекса ИГПК, ориентирующую педагогов на стремление к профессиональному и личностному саморазвитию («мы придерживаемся принципа: прежде поучай себя сам, тогда ты сможешь учиться и учить других»), способность к сотрудничеству и партнерству («мы считаем, что необходимо помогать друг другу добиваться успеха, вместо того чтобы соперничать, потому что понимаем, что индивидуальный успех является второстепенным по отношению к общему делу») и т.п.

Но что здесь от специфики именно научно-образовательной деятельности университета?

Этот же вопрос – к казалось бы прямому случаю корпоративной самоидентификации профессионала научно-образовательной деятельности университета: «Сотрудник ВГУЭС разделяет миссию университета и в профессиональной деятельности соотносит свою индивидуальную миссию с корпоративной. Корпоративные ценности становятся его личными убеждениями».

Но как уйти от контекста, в который помещаются эти слова? «Каждый сотрудник, следуя философии университета, доверяет стратегии и тактике управления вузом, принимает на себя ответственность за реализацию заявленных целей и становится причастным к успехам организации. Основным принцип, которым руководствуются все сотрудники – взаимное уважение, *основанное на деловой этике, справедливость и честность в отношениях как внутри коллектива, так и с партнерами университета...* В осуществлении деловой активности сотрудник университета предпринимает позитивные действия, обеспечивающие равенство возможностей в профессиональной и личностной самореализации для всех, вне зависимости от социального статуса, возраста, пола, национальности, религии».

Трудно ли заметить, что в тексте речь идет скорее о деловой этике, а профессиональная этика научно-образовательной деятельности университета, в том числе миссия этой профессии, ее ценности и нормы, профессиональный долг, профессиональное сообщество и т.д., просто забыты университетским кодексом.

Как было показано выше, выделение вида *высоких* профессий производится через акцентирование в их ценностном мире *мировоззренческих ориентиров*. Однако неотрафлексированность авторами кодексов темы *высоких* профессий оборачивается практическим отсутствием в содержании соответствующих документов мировоззренческого яруса профессиональной этики научно-образовательной деятельности университета, чрезмерно редким обращением к таким сторонам этики *высоких* профессий, как отношение к преподавателю или студенту как субъекту *морального выбора*.

Может быть, исключение все же найдено – в кодексе МГУМУ? «Преподаватель и сотрудник Университета живет и

трудится для того, чтобы сделать жизнь, свою и других, интереснее, богаче и лучше. Чтобы видеть, как реальностью становятся наши замыслы и планы. Чтобы наслаждаться свободой, своими способностями, силой и энергией. Чтобы пользоваться уважением окружающих. Чтобы оставить о себе добрую память. Преподаватель и сотрудник Университета видит в студенте личность, а в служении ему – высший смысл своей деятельности».

Однако здесь больше общеморального пафоса, чем признаков *этики профессии*.

Вряд ли можно отнести к последним и список добродетелей *общетрудовой морали* в том же кодексе: «Компетентность, честность, доброта и объективность – вот основные добродетели преподавателя и сотрудника».

ГУМАНИТАРНЫЙ подход к феномену дуализма корпоративной самоидентификации университета, воплощенный в *университетском приоритете* корпоративных ценностей профессионалов научно-образовательной деятельности университета, представлен в опыте *нормативно-ценностной институционализации* базовых профессий научно-образовательной деятельности университета в ТюмГНГУ. Опыте, формирующемся в процессе разработки *модельного* Этического кодекса университета. Обстоятельное описание этой модели составляет задачу главы 8. Здесь же уместно сосредоточиться на двух задачах.

Первая из них – обратить внимание на роль двух разделов модельного кодекса: «Преамбула» и «Кредо».

В «Преамбуле» из них предлагается зафиксировать такое *намерение* авторов кодексов, как попытка собрать «атомизированных индивидов» в университетское сообщество («собрать» через объединение вокруг согласованных ценностей). Еще одно намерение, также соответствующее корпоративной самоидентификации «зримого колледжа» профессионалов научно-образовательной деятельности через Этический кодекс, подать сигнал о готовности противостоять тем коллегам, которые цинично попирают профессиональные ценности и нормы. Следующее намерение модельного Этического кодекса университета – с его помощью предпринять попытку самоидентификации в ситуации,

провоцирующей дилемму «научно-образовательная деятельность – *высокая* профессия или сфера образовательных услуг?»).

В разделе «Преамбула» модельного кодекса предполагается декларировать идентификацию базовых профессий научно-образовательной деятельности университета как *высоких* профессий. И, разумеется, предъявить критерии такой идентификации: *гуманистической* ориентации научно-образовательной деятельности, во-первых, приоритетности мотива «служения в профессии» перед *интересом* «жизнь за счет профессии» – во-вторых.

Мировоззренческий аспект корпоративной самоидентификации «зримого колледжа» профессионалов научно-образовательной деятельности университета реализуется здесь и через декларирование отношения к адресату кодекса как субъекту морального выбора: субъекту нравственных исканий, принятия решения и ответственности.

В тексте раздела «Кредо» предполагается объяснить смысл самого его названия: *кредо* фокусирует «дух университета», подчеркивает *доверие* нравственной свободе тех, кому адресован Этический кодекс университета. Кодекс ценит готовность университетских профессионалов отвечать за ситуацию мировоззренческого выбора, за принятие-непринятие определенных профессионально-нравственных ориентиров. Тем самым кодекс обретет статус документа этики *высоких* профессий.

Содержательная же формулировка Кредо должна быть связана с приложением характеристики акта морального выбора к сфере научно-образовательной деятельности университета. Пример конкретного тезиса: один из ориентиров современной научно-образовательной деятельности университета – профессиональное достижение, стремление к профессиональному успеху.

Вторая задача – *проектная* определенность в соотношении обоих вариантов корпоративной самоидентификации университета в рамках одной модели. Определенность, предполагающая интервал эффективности включения менеджеристского видения корпоративной самоидентификации университета в *системный* Этический кодекс.

Способ интеграции первого во второй – квалификация статуса императивов корпоративного поведения как *средства*, обеспечивающего реализацию ценностей научно-образовательной деятельности университета как *высокой* профессии.

Аргумент в пользу подчинения одного формата другому – особенность *предмета приложения* корпоративной самоидентификации университета: это сфера *высоких* профессий.

Итог такой интеграции – модель кодекса, соответствующая университетскому приоритету.

И как уже было сказано выше, при таком приоритете создается реальная возможность справиться с дилеммами современного образования таким образом, чтобы удержать *идею* университета.

Глава 3. Регулятивы самоопределения

В качестве преамбулы к теме главы послужит, во-первых, констатация *условности* ее названия.

С не меньшим основанием можно было назвать ее «Ориентиры самоопределения». Хорошо бы объединить эти названия, соответствующие основным функциям морали, в общую характеристику, соответствующую двойственной природе морального феномена: мораль – социальный «продукт» – и надсоциальный, мораль инструментальна – и самоценна, мораль служит чему-то – и не имеет функциональных предназначений. Вполне возможное название: «Императивы самоопределения». И еще одно: «Институализация самоопределения». Но в любом случае вряд ли удастся «схватить» в кратком названии *все грани* темы главы, в которой запланировано представить этику научно-образовательной деятельности.

Во-вторых, в преамбуле главы уместно напоминание о тезисе из введения, декларирующем *многоуровневый* характер ценностных оснований самоопределения университета, профессиональной этики его научно-образовательной деятельности, *университетской этики*. Согласно этому тезису, *инвариантный* для исследуемого в монографии феномена самоопределения университета термин *ценностные основания* «работает» на трех уровнях.

1. Смысло-ценностные основания выбора между различными *образами*, характеризующими *Идею* университета.

2. Этика («моральное измерение», «моральные начала») базовых профессий научно-образовательной деятельности.

3. Кодифицированные профессионально-нравственные ценности.

В данной главе предстоит показать особенности этики базовых профессий научно-образовательной деятельности, как их трактует концепция *прикладной этики*, в том числе – представить *структуру и инфраструктуру* цен-

ностного мира этой деятельности, который рассматривается как системообразующий ориентир самоопределения университета.

Соответственно, здесь рассматривается процесс *конкретизации* общеобщественной морали в нормативно-ценностной системе научно-образовательной деятельности университета, ее *институционализации*, предполагающий проектно-ориентированное развитие университетской этики.

В целом, глава дает представление о важных вопросах *нового освоения* «повестки дня» в сфере *университетской этики*.

3.1. Структура ценностного мира научно-образовательной деятельности университета

3.1.1. «Этика образования»:

традиционная «повестка дня» и «новое освоение»

САМЫЙ простой способ эскиза-панорамы *практикуемой* «повестки дня» в публичном дискурсе об *этике научно-образовательной деятельности* (чаще речь идет просто об «этике образования») – обращение в Сеть. Уклоняясь от необъятной задачи, на которую нацеливают будущих магистров разработчики учебной программы «Этика образования» кафедры этики МГУ: по материалам Рунета выявить основные коннотации выражения «этика образования» и их количественное соотношение, здесь целесообразно ограничиться результатами 20-ти минутного поиска в Рунете – и он дает множество случаев формирования такой *повестки*.

Можно выделить, во-первых, тематизацию с помощью союза «и». Непосредственно как в названиях конференций: «Экологическая этика *и* образование», «Этические *и* профессиональные стандарты репутации. Проблемы образования». Косвенно, например, в программе Генеральной конференции IMHE в Париже – «Ценности *и* этика: управление вызовами и реальными процессами в высшем образовании»¹.

¹ www.oecdcentre.hse.ru/material/conference_IMHE.

Можно выделить, во-вторых, тексты, которые тематизируются как «этика в образовании». В этом ряду: название сайта American Society for Ethics in Education, тема доклада на международном семинаре по прикладной этике в Каунасе «Этика в образовании»².

Реплика: в такого рода тематизации – больше возможностей для позиции «этика как практическая философия», предполагающей скорее *аппликацию* ценностей и норм общеобщественной морали к сфере образования, и ограниченные возможности для собственно прикладной этики.

В то же время в Рунете представлены и материалы, в которых рассматриваемая здесь «повестка дня» рубрицируется с помощью «родительного падежа». Примеры самого простого проявления такого подхода – темы одного из направлений студенческой конференции в Томском политехническом университете: «Проблемы прикладной этики высшего образования» и международной научно-практической конференции на кафедре ЮНЕСКО в ТИСБИ – «Этические аспекты образования XXI века». Пример способа более строгого: магистерская программа курса «Этика образования» в МГУ, цель которого «подготовить студентов к этико-прикладному анализу и исследованию в области образования и, тем самым, способствовать выработке у студентов понимания этико-образовательных проблем, умения и навыка их анализировать в различных педагогических контекстах»³. Пример весьма конструктивного способа – в обосновании «натуральной этики использования компьютера в образовании»: «в нашу эпоху “уважения прав человека” силовое воздействие школы принято камуфлировать под “личный выбор”, который слишком часто оказывается конечным, вынужденным и фатальным. Поэтому школьное обучение не столько стимулирует личное развитие, сколько подавляет его. ...Пожалуй, только общение с миром через компьютер и Internet, благодаря технике и этике свободного поиска, позволяет преодолеть техническую систему класс-

² См.: ethicscenter.ru/ed/kaunas/apr1.html

³ ethicscenter.ru/teach/prog/applied/ed.html

но-урочного образования»⁴. Яркий пример тематизации этики образования в формате «родительного падежа» – цитированное в главе 2 суждение о трудности для «традиционных профессионалов сферы образования» в условиях ее функционирования как сферы услуг «выработать и принять современную этику общения участников педагогического процесса»⁵.

Реплика: в тематизации с помощью «родительного падежа» содержатся максимальные возможности для развития этики образования как *прикладной* этики. (Другое дело, что эти возможности реализуются не автоматически – об этом ниже.)

В ПРЕДСТАВЛЕННОЙ в Рунете «повестке дня» по проблемам этики образования заметное место занимают вопросы *ценностной ориентации* образовательной деятельности. Например, уже цитированный в главе 1 доклад Ю.А.Афанасьева на конференции «Гуманитарное образование. Гуманитарный университет, XXI век», в котором автор утверждает, что «сферу массового производства homo faber нельзя, строго говоря, назвать сферой образования или, по-другому, сферой формирования человека»⁶.

Два других примера, авторы которых рассуждают о *школе*, вполне применимы и к ситуации *университета*.

Один из них – также уже цитированное рассуждение Е.А. Ямбурга о ценностном потенциале образования, основанного на парадигме культурно-исторической педагогики: «сокровенную экзистенциально-педагогическую суть» этой парадигмы автор видит в том, что «раскрывая множественность миров и смыслов, мы, тем самым, противостояем автоматизму существования, какими бы идеологическими, социальными и прочими механизмами он ни определялся, а значит – отстаиваем духовную свободу личности»⁷.

Второй пример рассуждения о ценностных основаниях образования, построенный «на школьном материале»:

⁴ cterra.kinnet.ru/425/ 14777.html

⁵ ruslan.ksu.ru/phil/ 0754327/076-078

⁶ edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site125/html/media366/13.do

⁷ vio.fio.ru/vio_04/cd_site/Articles/art_0_1. htm

нравственно-ценностное содержание образования рефлексировается через анализ мотивов образовательной деятельности, ее поддержания и развития. На сайте ж. «Сибирский учитель» размещен текст «Этические проблемы образования», автор которого, А. Зимбули, показывает, что при предельном упрощении ситуации, если «не вдаваться в многообразие, выразительно обозначаемые глаголами “выучить”, “проучить”, “учить”, “поучать”, “подучивать”, “учительствовать”, можно свести перечень альтернатив к выбору между интересами ребенка, родителя, сообщества. ...С точки зрения нравственной представляется очевидно предпочтительным, чтобы в основу мотивации, поддерживающей образовательную систему, были положены позитивные побуждения: забота, уважение, чувства ответственности и сопричастности. А не страх, не зависть, не желание отделаться наименьшими усилиями, тем более не злорадство»⁸.

Реплика: в такого рода тематизации «повестки дня» наглядно проявляется необходимость кооперации этико-прикладной концепции ценностных оснований научно-образовательной деятельности со смежными дисциплинами, предметом которых являются мировоззренческие основания этой деятельности.

ОЧЕВИДНО, что научно-образовательная деятельность – объект множества дисциплинарных подходов: кроме педагогического практикуются «психология образования», «философия образования», «социология образования», «стратегический менеджмент образования» и т.д. А этика образования нередко оказывается скорее *фрагментом* некоторых из этих дисциплин. Пример: включение вопросов этики образования в программу курса «Философия образования» в СПбГУ: «Этика образования. Этический кодекс преподавателя. Цели и ценности образования. Образование как средство получения знаний, как средство успеха в практической деятельности. Проблема самоцельности самого процесса образования»⁹. В самостоятельном же ви-

⁸ [www.websib.ru/~su/article.htm? 318](http://www.websib.ru/~su/article.htm?318)

⁹ social.philosophy.pu.ru/?cat=programs&key=7

де этика образования представлена прежде всего как педагогическая этика. Скорее «школьная». Но это не лишает ее серьезной этической проблематизации. Так, автор статьи о педагогической этике на сайте электронного журнала «Courier of Education», констатируя явно выраженную в последнее время тенденцию к смене ценностей в системе образования (имея в виду школьное образование), приводящую к тому, что некоторые педагоги стали всерьез задумываться над проблемами педагогической этики, критически оценивает подходы, в которых необходимость педагогической деонтологии «обосновывается вовсе не через права и потребности ребенка, а через историческую необходимость (что, конечно, справедливо, но вряд ли первично с этической точки зрения), через социальный заказ, а также посредством описания тяжелой ситуации, возникшей в образовании»¹⁰.

Значимый сюжет «повестки дня» с точки зрения традиционной проблематизации образовательной деятельности – проблема мировоззренческого выбора педагога. Пример – из текста кейса по проблемам этики образования на форуме московского «Центра прикладной и профессиональной этики». Тема кейса – о «проблемном ядре» педагогической этики как «проблеме выбора ценностных оснований служения: служение должному или сущему, служение какому должному предпочесть? Этот выбор вносит трагичность в существование учителя. Учитель буквально распят между миром духовных ценностей и миром повседневности, он находится в ситуации постоянного уравнивания в себе этих двух планов, идя по лезвию бритвы, одухотворяя повседневность, наполняя ее смыслами. Именно поэтому так важно для учителя находиться в состоянии постоянного освоения мира повседневности (иначе он превратится только в духовного учителя для интеллектуальной и духовно ищущей элиты) и переживания причастности к высшим духовным ценностям (иначе – он перестанет быть носителем духовности, самостоятельно унизив себя и окружающих). Учитель – это тот, кто “имеет мужество быть” и

¹⁰ www.courier.com.ru/co_8/co_8/yudin.htm.

своим примером доказывает истинную человечность этой позиции»¹¹.

Но педагогическая этика – не только «школьная»: классическая этико-педагогическая проблематизация «повестки дня» – в интервью политолога Б.Г. Капустина. «Перед каждым преподавателем политической науки в качестве первичного встает вопрос “ради чего преподавать?”. Преподавательская работа оплачивается так плохо, что на уровне “эгоистического расчета” ответить на этот вопрос невозможно. ... Но если мы все же продолжаем преподавать, то, значит, хотим что-то сделать в обществе и для общества. Что именно? Здесь и встает второй вопрос – “что мы хотим преподавать?”. Я имею в виду не формальные дисциплины, в которых мы специализируемся, а те способы, какими они входят или должны входить в практическую жизнь. Та же политология, как мы видели, может прислуживать власти и может служить гражданскому обществу. В этом – суть этического выбора преподавателя политологии, неотвратимого для него даже в том случае, если он закрывает на него глаза, объявляя политологию наукой, свободной от ценностей».

Реплика: формирование «повестки дня» в рамках традиционной дисциплины «педагогическая этика» содержит важные моменты для становления «повестки дня» инновационной версии прикладной этики применительно к сфере научно-образовательной деятельности. Но не отрицает необходимости формирования новой «повестки дня».

СЕТЬ бесконечна. Возвращение в более привычный мир – мир печатных публикаций – повлияет на эскиз «повестки дня».

Основное наблюдение, подкрепляющее первые реплики по поводу сетевых текстов: начинающая формироваться в качестве направления *прикладной этики* этика образования отражает в своей (само)идентификации ситуацию *вариативности* (само)идентификации этико-приклад-

¹¹ ethicscenter.ru/forum/viewtopic.php?p=151&sid=3671a318-e372be91a8b85e3b0dc3f672

ного знания¹². Одно из оснований для такого заключения можно найти в 26-ом выпуске Ведомостей НИИ ПЭ, собирающая тема которого – «Этика образования»¹³.

В статье «Этика в высшем образовании» (она положена в основу упомянутого выше доклада автора на международном семинаре в Каунасе) Р.Г. Апресян отмечает, что «этика в образовании может пониматься ...как определенные ценности, лежащие в основе программы обучения в целом и образовательной деятельности, которую ведет данное учебное заведение».

Здесь выражена скорее позиция этики как «практической философии».

В то же время автор пишет, что «этика в образовании – это еще и этика образования, т.е. принципы и правила взаимоотношений в образовательном сообществе в целом и в каждом отдельном учебном заведении, в преподавательском коллективе, в отношениях между преподавателями и студентами. В этом последнем блоке, судя по нашей литературе и материалам Рунета, выделяется главным образом так называемая педагогическая этика, или профессиональная этика преподавателя».

Здесь, как можно предположить, заложена возможность сразу двух вариантов идентификации этики образования – как вида *практической этики* и как вида *прикладной этики*.

КРАТКИЙ обзор «повестки дня» дал определенное представление о традиционной «повестке дня» этики образования – ее *тематизации* и вариантах ее *концептуализации*.

В данной работе предлагается обновление этой «повестки дня» по критериям *прикладной этики*, осваивающей *этику* научно-образовательной деятельности как одну из «малых» нормативно-ценностных систем (подсистем). Тем самым речь должна идти, во-первых, о *конкретизации* цен-

¹² См.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в прикладную этику. Тюмень: НИИ ПЭ, 2006.

¹³ Этика образования. Ведомости. Вып. 26. Тюмень: НИИ ПЭ, 2005.

ностей норм общеобщественной и (общепрофессиональной) морали в регулятивах и ориентирах сферы научно-образовательной деятельности применительно к каждому из двух ярусов структуры этики научно-образовательной деятельности – мировоззренческому и нормативному – и к этическим документам университета. Речь должна идти, во-вторых, о разработке и применении этико-прикладной методологии исследования каждого из этих «ярусов» (в том числе *экспертных* методов самопознания профессионалов, содержащего элементы нормотворчества) и проектировании миссий и кодексов университетов – наиболее *эвристичном* моменте конкретизации морали. Наиболее *эвристичном* благодаря критическому подходу к практике создания миссий и кодексов университетов с позиций *проектно-ориентированной институционализации* «духа университета».

Новое освоение одной из «территорий» ойкумены прикладной этики – этики научно-образовательной деятельности – предполагает и новые трудности, связанные с *применением* декларированных во введении идей этико-прикладного знания.

Труднее всего применить идею, согласно которой в связанном с *сегментацией* общества процессе конкретизации общеобщественной морали ставится и решается вопрос о подлинном *развитии* содержания общеморальных повелений, о развитии формы морали, ее своеобразного «кода», типов нравственной ответственности, о том, что результаты такого развития не могут быть извлечены из всеобщих представлений и правил по аксиоматической методике – в этом случае прикладная этика имела бы дело лишь с элементарной аппликацией, в очень незначительной степени предполагающей *моральное творчество*.

Среди трудностей применения этой идеи – пределы (не)расписанности профессионально-этических норм, в том числе в процессе самопознания профессионалов, рефлексизирующих практикуемые ими *моральные правила* и, тем самым, участвующих в *нормотворчестве*.

Несколько легче – с учетом многолетнего опыта – применить идею креации «малых систем», опирающейся на

арсенал этико-прикладных технологий. Применить эти технологии к проектированию этических документов университета.

И особая трудность – определение места *этики воспитания* в структуре этики научно-образовательной деятельности.

От будущих магистров прикладной этики разработчики учебных программ требуют определиться относительно традиционного представления педагогической теории, согласно которому «образование состоит из обучения и воспитания. Можно ли сказать, что в обучении и воспитании этические проблемы актуализированы в разной степени?».

Однако магистрам предстоит учесть, что педагогическая теория как таковая представлена разными концепциями. Широко распространенный подход заключается в трактовке образования как единства обучения и воспитания. Другой подход – скептическое отношение к такой трактовке: «единство» на деле – лишь *сложение*, а образование – процесс движения к *образу*, движения, предполагающего *выбор*, сопровождаемый деятельностью *тьютора*. Еще один подход – различие, с одной стороны, образования в узком смысле слова: как образования личности и обучения; с другой стороны, образования в широком смысле слова: включающего, наряду с образованием личности и обучением, подготовку (к конкретной деятельности) и воспитание. Наконец, нельзя забыть более корректные формулировки типа «воспитательный потенциал процесса обучения», «воспитание в образовательном учреждении» и т.п.

Далее. Будущие магистры могут отметить многообразие направлений в прикладной этике. Например, с точки зрения положенного в основу проекта «Самоопределение университета» направления вопрос о степени актуализации этических проблем в обучении и воспитании не самый важный, да и не очень конкретный. Интереснее другой вопрос: в чем отличие этической проблематизации сферы обучения – и такой же проблематизации сферы воспитания (в той мере, в какой они могут быть различены в рамках процесса образования)?

При необходимости *различения* будущие магистры могли бы, опираясь на данное направление прикладной этики, построить более или менее уклончивый ответ на том, что такая проблематизация обнаруживается как в целевой, так и в инструментальной сферах обучения и воспитания, связанных с этической проблематизацией инфраструктуры образования, менеджмента в сфере образования, политики в сфере образования и т.д. Но конструктивный ответ могли бы связать с необходимостью этической рефлексии известной зарубежной (и зарождающейся в России) практики двух способов высшего образования: *кафедрального и тьюторского*, за которыми стоит прежде всего весьма разная степень свободы выбора для студента. В конечном счете это связано с тем, что в холистских социумах «конечные цели» обучения и воспитания увязаны не столько с «внутренними целями», то есть с автономизированной моралью, сколько с «внешними целями», с предназначением «человека для ...» (государства, церкви, общины, корпорации и т.п.), тогда как в открытых социумах в той или иной мере возникает «свободное образование» человека с самопредназначением и отказом от стандартизированных неререфлексивных биографий. При этом ни в коей мере не исключается наличие неиндивидуальных ценностей в целевом блоке этики образования, а стало быть, и «образование для ...» (гражданского общества и соразмерного ему государства с их диалогическим типом общения, с притязательным долженствованием для всех сторон образовательной деятельности).

Что касается практики положенного в основу проекта «Самоопределение университета» направления прикладной этики, то специализированное исследование *этики воспитания* в качестве *самостоятельного* предмета было предпринято в коллективной работе «Становление духа университета» – на материале мониторинга, консультирования и проектирования процесса самопознания становящегося университета¹⁴.

¹⁴ См. также: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика и этос воспитания / Научно-публицистическая монография. Тюмень: НИИ ПЭ, Центр прикладной этики, 2002.

Наглядно *новое освоение* традиционной «повестки дня» в сфере этики научно-образовательной деятельности представлено в следующих ниже параграфах.

3.1.2. «Моральное измерение» профессионализма

ПЕРВЫЙ шаг в формировании «повестки дня» в исследовании и проектировании этики научно-образовательной деятельности – характеристика *профессионализма* как атрибутивного ценностного ориентира и регулятива научно-образовательной деятельности университета.

Как уже было показано в 2.1.3 при характеристике идеи *высокой* профессии (трактуемой в качестве ориентира самоидентификации университета относительно ключевой дилеммы самоопределения), формирование этой идеи предполагает определенную концептуальную позицию в отношении природы *профессии* как таковой, в том числе различение «профессии» и «специальности» как *professions* и *occupations*.

Самоуверенность в *очевидности* содержания понятия «профессия», пренебрежение отличием *professions* от *occupations* закрывает путь к пониманию природы *высокой* профессии. Тем более, что такая самоуверенность не имеет оснований: в многообразных классификациях признаков профессии в качестве обязательного подчеркивается набор *индикаторов*, которые можно объединить метафорой «*моральное измерение*». А в числе этих индикаторов – установка на «служение в профессии».

Стремясь конкретизировать вынесенную в название параграфа метафору, целесообразно обострить и кажущийся очевидным тезис «профессионализм – наиболее бесспорная ценность научно-образовательной деятельности». Очевидный?

Скорее «да», если иметь в виду *место и роль* этой ценности. Во всяком случае, в аналитическом эскизе материалов экспертного опроса, который последует сразу после предварительного теоретизирования на тему «морального измерения» профессионализма, будет показано, что вопрос к университетскому деятелю: «насколько важна для вас такая ценность, как профессионализм?», воспринимается им как *риторический*.

Скорее «нет», если иметь в виду рискованность доверия к «самоочевидности» в понимании *содержания* этой ценности, связанного с неоднозначностью представлений о природе профессионализма в практике как обыденного, так и теоретического языка. Рискованность доверия к самоочевидности даже такого категорического ответа на вопрос о самоидентификации, как «самоидентификация с профессионалом для меня самая значимая». Поэтому при идентификации профессионализма как бесспорной ценности научно-образовательной деятельности важно иметь в виду ряд ограничений.

Во-первых, стоит еще раз напомнить, что за «очевидностью» может скрываться ограниченная – «функциональная», «технологическая», «операциональная» – трактовка профессионализма, в которой не содержится хотя бы элементарных признаков *нормативно-этического* порядка. Причем и в тех случаях, когда (стремясь уйти от обеднения понятия профессионализма, т.е. ограничения его суммой «чисто профессиональных» знаний и навыков) в его содержание включают, например, щепетильное отношение к вопросам профессиональной чести, природа профессионализма еще не раскрыта: *за рамками* рассуждений остаются *мировоззренческие* аспекты, связанные с *миссией* профессии.

Во-вторых, уверенность в очевидности тезиса о профессионализме как бесспорной ценности научно-образовательной деятельности на самом деле может быть и следствием пренебрежения *миссией* профессии, ее социальной ответственностью,

В-третьих, за «очевидностью» может скрываться (не)намеренное уклонение как от оправдания, так и от ограничения *власти* профессионалов над людьми. Со всем не случайно одна из важнейших задач *этоса профессии* – выявление границ, пределов власти над людьми, которая возникает в процессе реализации специализированной деятельности. Он ограничивает степень власти, которой располагает воспитатель над воспитанником, ученый – над человечеством, политик – над гражданами, врач – над больным, журналист – над получателем информации и т.д. Этос профессии вносит существенные

изменения в конфигурацию властных отношений современного общества и предназначен для уменьшения зависимости одного лица от другого, возникающей ввиду различий их общественных функций и профессиональных статусов, для преодоления влияния патерналистских моделей в отношениях между людьми.

ПРОДОЛЖАЯ здесь предпринятую в 2.1.3 характеристику мировоззренческих аспектов *высокой* профессии, важно обратить внимание на то, как проясняется роль *мировоззренческих* аспектов *морального измерения* профессионализма при попытке анализа мотивации *вхождения* человека в мир профессий, его стремления к высотам профессионализма.

Нужда, материальные выкладки, зуд честолюбия, упоение властью, которую сулит монополия на знания, престижный статус? Несомненно. Гражданское чувство опасения за сползание в прошлое допрофессионализированных социумов – если и не полностью, то в значительной мере? Вполне реальный, хотя и не массовый, мотив. В тех или иных пропорциях, в различных комбинациях эти мотивы присутствуют в сознании профессионалов и не могут быть сброшены со счета в обычных обстоятельствах. Но стоит еще раз вспомнить, что М. Вебер предлагал различать «истинного» профессионала – и лишь отчасти такового, профессионально идентифицированных – и неидентифицированных, как бы ни было трудно произвести такую разграничительную операцию.

При этом Вебер обращал внимание на внутреннее единство *жизненного призвания* и *профессионального самоопределения*. *Смысл* своей деятельности настоящий профессионал черпает в беззаветном служении Делу. Не обязательно жертвенном, но, во всяком случае, приуготовленном к нему. Он «охвачен» страстью самоотдачи и верности Делу. Конечно, «призванных» в таком плане гораздо меньше, нежели просто «званных», вообще вовлеченных в профессиональную деятельность. Это тот самый случай, когда *нечто* или есть или его нет.

Не слишком ли хороша идея жизненного и профессионального призвания, предназначения для грешного ры-

ночного мира? Лапидарная формула такого призвания гласит: не насилие над свободой личности через подневольную деятельность, а освоение, «обживание» свободы путем служения Делу, использование многообразных возможностей, предоставляемых рынком для повышения эффективности общественного капитала и приращения на такой основе капитала духовного. Не только и не столько доходом как таковым мотивирован подлинный профессионал – им он лишь измеряет успешность ведения своего дела. Не денег алчет он, не по богатству томится, не обусловленной ими власти жаждет (хотя и не чурается их: думать иначе было бы непростительной наивностью). М. Вебер говорил о профессиональном призвании, соединяя призвание *внешнее* – как источник экономической независимости («честное пропитание профессионала») – с *внутренним призванием*, подкрепленным психологическими наградами как платой за «нервную работу», но, в первую очередь, моральной значимостью его деятельности. Поэтому Вебер обращал внимание на то, что жизнь профессионала носит известный отпечаток аскетизма: «дело» и «отрешение» – отказ от фаустовской многосторонности – взаимосвязаны в его стиле жизни.

Конечно, следует учитывать изменения в сути профессионального призвания, которые произошли, начиная с эпохи его зарождения в истоках Нового времени и первичного философского осмысления и вплоть до наших дней. В современном мире – мире секуляризации, омассовленных профессий и создания «фабрик» по конвейерной штамповке специалистов – эта суть освободилась от многих черт внутримирского аскетизма. В этой связи одни исследователи указывают на неоasketическую интерпретацию профессионального призвания (ее мотив: «неудержимое потребительство угрожает глобальной экологической катастрофой»). Другие – на вытеснение этико-религиозного «вертикализма», которому приходится потесниться в пользу вполне рационального этического «горизонтализма», иначе говоря – в пользу апробации профессионального долга и идеи призвания, служения Делу с помощью групповых норм, санкций и прочих средств контроля со стороны социoproфессионального сообщества. Современному профес-

сионалу свойственно желание глубокого душевного равновесия, «полного и честного расчета с жизнью и самим собой» (так однажды, но совсем по другому поводу, выразился писатель Ю. Домбровский). Наверное, оно сродни чувству удовлетворения, которое возникает у любого беспокойного мастера своего дела, что, между прочим, не включает механизмы постоянного недовольства собой как мотива самосовершенствования.

СОСРЕДОТОЧЕННОСТЬ на *моральном измерении* профессионализма не избавляет от необходимости понимания специфики процессов профессионализации нашего общества, отражающейся и на качестве профессионалов в сфере самой научно-образовательной деятельности, и на качестве выпускаемых университетом профессионалов. Многие исследователи усматривают в этих процессах один из позитивных итогов долгого коммунистического правления, важнейший аспект продвижения России по пути модернизации и одну из гарантий невозможности возвратить страну на исходные позиции. Соглашаясь с подобным тезисом в принципе, нельзя выводить за пределы анализа и достаточно известный антитезис: обрели мы во многом формальную профессионализацию или полупрофессионализацию (феномен «образованщины», появление многочисленных «дилетантов с дипломами»). Те, кого именуют профессионалами, очень часто (слишком часто, чтобы воспринимать это в качестве исключений) не располагают необходимыми знаниями или компенсирующим их недостаток соответствующим опытом. Запасов таких знаний вряд ли хватит на то, чтобы именовать их интеллектуальным капиталом, который обеспечивает владельцу социальную независимость (в том числе и от государства как главного работодателя и «подателя» всех благ) и статус, подкрепленный вызывающим уважение уровнем доходности и престижности занятий.

Что особо важно, полупрофессионализация и формальная профессионализация отрицательно влияли и влияют на способность профессионалов продуцировать *этику профессионализма*. Ведь ее требования не отменяются и в том случае, когда экономические и социальные обстоятель-

ства оказываются неблагоприятными для этого. Более того, именно такие обстоятельства предполагают глубокое осознанию ответственности профессионала, готовность исполнять свой профессиональный долг. А пренебрежение ценностями профессиональной этики, умаление значимости ее норм, негативно влияет не только на качество работы, но и на статус профессии в обществе.

ИНАЧЕ ГОВОРЯ, отвечая на вопрос о том, очевиден ли тезис «профессионализм – наиболее бесспорная ценность гражданского общества», формулой «скорее “да”», следует иметь в виду адекватность этой ценности лишь природе *развитого* гражданского общества и, напротив, пренебрежение этой ценностью или ее искажение в авторитарных (тоталитарных) обществах. Например, одним из негативных моментов советского периода процесса профессионализации нашего общества являлось постоянное давление на профессиональные группы и организации со стороны партийно-государственной бюрократии, которая держала под плотным идеологическим и административным контролем умонастроения и все проявления духовной жизни в профессиональных средах. Более того, еще совсем недавно (с точки зрения исторического времени), в советский период жизни нашей страны, была характерна *амбивалентная* ситуация: одновременное существование двух противоположных тенденций – «табу на профессионализм» и «идеологии профессионализма». Противоположных, потому что в первом случае понятие профессионализма трактовалось в положительном смысле, а во втором – в негативном. Соответственно, в первом случае речь шла об апологии подвергнувшегося политическому и культурному табуированию профессионализма, а во втором (в конечном счете) – о критике профессионализма.

Исследование первого из этих феноменов показало¹⁵, что смыслы понятия «профессионализм» соотносились не с такими ценностями, как социальное творчество, свобод-

¹⁵ См.: Согомонов А.Ю. Табу на профессионализм // Этика науки. Ведомости. Вып.18. Тюмень: НИИ ПЭ, 2001. С. 108.

ный выбор человека, а с политической лояльностью т.н. «профессионалов». Именно «так называемых», ибо понятие «профессионал» не культивировалось. Это объясняется уже тем, что для развитого гражданского общества «профессиональная идентичность» непосредственно связана с саморегулированием профессии, т.е. формированием автономных профессиональных корпораций, осознанием профессиональной миссии, формированием профессионально-нравственных кодексов. А для советского государства было неприемлемо существование такого рода ассоциаций, выступающих в роли прослойки между государством и человеком. Неизбежностью образования саморегулируемых профессиональных сообществ и было вызвано табуирование понятия «профессионал» и явления «профессионализм». «Специалист» – более приемлемая для тоталитарного режима управления *функциональная* идентичность. В итоге в обществе действовал искаженный образ «профессионализма» и «служения профессии».

Что касается второго феномена – «идеологии профессионализма», то, по мнению его исследователей¹⁶, такая идеология выступала как реакция на систематическую идеологизацию общества и служила для советской интеллигенции механизмом морально-психологической самозащиты. Соответственно, интеллигенция выдвигала на роль «образца совершенства» не моральные или гражданские ценности, а ценность профессионализма. При этом образ профессионализма, который подразумевается исследователями описываемого феномена, нагружен – в отличие от случая с «табу на профессионализм» – негативным смыслом. По их мнению, эта идеология исходит из представления о том, что ценность личности определяется не индивидуальным своеобразием, духовным богатством внутренне-го мира, но овладением «унифицированными навыками».

Такая оценка полемически оправдана, если сводить профессионализм к так называемому «профессиональному

¹⁶ См.: Хапаева Д., Копосов Н. От идеологии либерализма к либеральному образованию // Неприкосновенный запас. 2000. №1. С.68.

кретинизму». Однако конкретизирующий признак «идеологии профессионализма» представляется еще более спорным. Авторы указанной работы полагают, что профессионализм как ценность среднего класса не только «нивелирует личность», но и «конвертирует в совершенство средние способности». Получается, что плоха не только «идеология профессионализма», но собственно профессионализм. В том числе потому, что на него как на ценность ориентируется средний класс.

Профессионализм действительно можно – и даже необходимо – охарактеризовать как идеологию среднего класса. В этом аспекте вполне оправдано говорить и о буржуазности, и «срединности». Но смыслы слов «идеология», «профессионализм», «срединность» могут с достаточным основанием употребляться и без негативного значения.

Чтобы подчеркнуть спорность отождествления смысла прилагательного в понятии «средний класс» со «средними способностями», можно привести в качестве примера богатство подходов к теме «срединности» в суждениях самих профессионалов («агентов среднего класса»), – вовлеченных в процесс самоидентификации. В суждениях профессионалов в сфере научно-образовательной деятельности. *«Не хочу быть, как все. Но избираю такой способ самореализации, который приемлют моя совесть, сознание самодостаточности»; «Принцип “мало-помалу” – это, наверное, не про меня. В любой ситуации я стремлюсь сделать максимум возможного»; «“Средний” – не значит “троечник”. “Средний” – основательный “хорошист”»; «Человек середины твердо стоит на земле, не становится на ходули, чтобы казаться более значимым; его реальная ценность исключает чувство неполноценности»; «Средний класс – это люди социальной нормы, носители духа “золотого сечения”»; «Человек середины постоянно уворачивается от угрозы слишком низкого падения и, в то же время, не очень-то рассчитывает на слишком большой успех»¹⁷.*

¹⁷ См.: Дух и правила игры среднего класса в образовании. Автобиографические интервью преподавателей и сотрудников

Базовой ценностью этоса среднего класса действительно является профессионализм, и эта ценность вполне согласуется с ценностями этики гражданского общества. Профессионал – действительно ключевая фигура среднего класса. В составе этого класса определенную часть образуют предприниматели, агенты бизнеса – большей частью мелкого и среднего, но численно преобладают люди других профессий и специальностей: менеджеры, лица свободных профессий, рабочие высокой квалификации, инженеры, чиновники, учителя, врачи, ученые, юристы, научно-педагогические работники. И именно ориентирующая их ценность профессионализма оказывается не менее существенным консолидирующим фактором гражданского общества, чем их же уровень благосостояния и общественный статус. Не мифическое право социального наследования, а выраженные ориентации на профессиональный успех и реальный факт состоявшегося успеха профессионала – потенциал этоса среднего класса.

Стремление человека среднего класса к профессионализму вдохновляется отнюдь не пренебрежением к богатству внутреннего мира человека или к гражданской позиции. И, как уже говорилось выше, не своекорыстными калькуляциями (что не девальвирует роли профессиональных, в том числе и материальных интересов), а ценностями нравственного порядка: соответствующая деятельность ориентируется и регулируется задаваемыми профессиональной этикой миссией и «правилами игры».

ТЕОРЕТИЗИРОВАНИЕ о *моральном измерении* профессионализма в сфере научно-образовательной деятельности уместно подкрепить эмпирическими материалами, показывающими, как понимают профессионализм в своей собственной деятельности преподаватели, научные работники и менеджеры университета, с одной стороны, как они его культивируют у будущих выпускников – с другой. Один из способов исследования этой проблематики – инициирование процесса самопознания профессионалов. В ТюмГН-

ГУ такого рода исследования проводились в рамках двух проектов: «Дух и правила игры человека среднего класса в образовании»¹⁸ и «Жизнь в профессии» (автобиографии университетских интеллектуалов, представленные в жанре «историй успеха» с акцентированной *рефлексией этического смысла* таких историй)¹⁹.

Прежде всего необходимо остановиться на характерных суждениях экспертов (преподавателей, научных работников и менеджеров университета) о ценностном содержании профессионализма в их деятельности, стремясь зафиксировать разнообразие признаков профессионализма, которым они отдают приоритет.

Один из экспертов выделяет в качестве признака профессионализма высокий уровень квалификации: *«Я умею делать то, что в Тюмени не умеет делать никто: я единственный профессионал такого класса по специальности “Строительные, дорожные машины и оборудование”. Имею 20 авторских свидетельств, которые говорят о том, что эти изобретения на уровне мировой новизны»*. И это именно персональное достижение. *«Не коллектив, не аспиранты мне их принесли. Сам. Мое дело у меня получается, и я знаю, что уж этого-то у меня практически никто не отнимет»*. При этом автор формулирует этическую позицию в конкуренции профессионалов: *«возможно, где-то уже растет научный работник, который меня превзойдет»*, но, во-первых, *«пока он на горизонте не появился»*, а, во-вторых, *«когда появится, мы с ним будем скорее добрыми товарищами, чем соперниками или врагами»*. И еще одна этическая грань профессионализма – сочетание двух критериев успеха. *«Ты создаешь свое дело не просто для удовлетворения лич-*

¹⁸ Тексты интервью см.: Дух и правила игры среднего класса в образовании. Автобиографические интервью преподавателей и сотрудников ТюмГНГУ об этосе среднего класса // Ведомости. Вып. 14.

¹⁹ Тексты интервью см.: Жизнь в профессии: «истории успеха» университетских интеллектуалов. Ведомости. Вып. 31, специальный. Тюмень: НИИ ПЭ, 2007.

ных амбиций. Разумеется, профессионал находит удовлетворение в том, что он умеет делать свое дело лучше, чем другие. Но не менее важно, чтобы профессионализм как ценность, на основе которой человек среднего класса только и может состояться, был ориентирован на общественное благо».

Эксперт отмечает, что важны и масштабность тех проблем, которые решает профессионал, и взвешенная позиция в выборе масштабов притязаний – «конечно, можно взяться за проблему, по масштабам достойную уровня губернатора, но не справиться с ней. И получится, как в анекдоте: “Я уже второй миллион коплю”. – “А что, первый уже накопил?” – “Да нет, с первым не получилось, поэтому начал второй копить». И подчеркивает, что уровень профессионализма «важнее, чем просто масштаб проблем, соответствующий уровню должности... Компетентность, знания, опыт, способность анализировать информацию и принимать адекватные решения – основные грани профессионализма менеджера».

Значим еще и акцент на связь профессионализма с природой избранного экспертом – руководителем вуза – дела. «Дороги, которые мы выбираем, не только позволяют нам чего-то достичь, но и меняют нас. Человек из сферы образования в этом смысле отличается и от бизнесмена, и от политика. Я это вижу, общаясь с работниками администраций, с сотрудниками частных фирм, с депутатами и т.д.». В чем особенность работы чиновников? «Человек, сидящий в кресле государственного чиновника, ощущает себя в ситуации налаженного, стабильного дела. Здесь его правовой статус определяет и то, какой достаток он имеет, и спасает от разных житейских потрясений: госслужба – система консервативная». В свою очередь, «бизнесмен всегда находится в очень динамичном, подвешенном, возбужденном состоянии, ему каждый день надо суетиться. Когда я как менеджер оказываюсь в позиции бизнесмена, то чрезвычайно устаю от такого режима: он мне не свойственен. Бизнесмены же могут находиться в таком режиме достаточно долго, у них более устойчивая

психика, они по натуре своей авантюрны: даже не имея гарантий успеха, они свято верят в то, что правильный алгоритм действий даст положительный результат. Да и побудительные моменты у них другие».

Самому же эксперту «больше по душе спокойная исследовательская работа». «Очень не люблю отвлекаться от нее: специально разложены на письменном столе листочки бумаги, книги с закладками, только-только пришла интересная мысль, а тут – телефонные звонки или подошло время обедать, или зовут по телевидению смотреть какую-то передачу» (Н.К.).

Другой эксперт оценивает профессионализм через наличие соответствующего интереса. «Профессионала отличает прежде всего интерес к тому делу, к тому виду деятельности, которыми он занимается». При этом «следует отличать интерес к профессии, который может формироваться до начала деятельности, и профессиональный интерес, непосредственно возникающий и развивающийся в процессе самой деятельности. Это точно так же, например, как интерес к полету у людей возник давно, но подлинная любовь к нему может возникнуть только во время полета». Причем и для этого эксперта важно подчеркнуть, что «профессиональный интерес непосредственно связан с глубоким чувством ответственности за результаты своей деятельности, что и является важнейшим критерием профессионализма». Правда, автор не считает целесообразным словосочетание «успешный профессионализм» – достаточно существительного. В качестве доказательства отмечается, что «в Средние века, характеризуя прекрасные творения, говорили, что они – произведения мастера, и не нужно было прибавлять “успешного мастера”. Само понятие включало положительную и высокую оценку деятельности». Поэтому «современным аналогом мастерства является профессионализм, а синонимом мастера – профессионал». (К.Б.)

Нестандартное понимание связи профессионализма с природой избранного им дела – научной деятельности – предьявляет другой эксперт. «Вопрос о моем отношении к

ценности профессионализма я встречаю скептически. К сфере науки термин “профессионализм” имеет очень ограниченное отношение. Ведь профессионал – это человек, который качественно делает свою работу. В науке же этого мало. В науке надо творить.

Профессиональным в нашей среде может быть, например, инженер, который помогает творцу, научному работнику. Вот инженер должен быть профессионалом: уметь разобраться в установке, наладить ее, создать четкую технологию, отслеживать ее, улучшать и т.д. Характеристику “профессионал” я бы отнес к рабочему, инженеру, технику; может быть, к учителю, хотя и в меньшей мере (в деятельности учителя должен быть элемент творчества: в общении с коллективом, с учениками). Не в преподавании предмета, где он действует по программе, а в умении так наладить контакт, чтобы тебя слушали, любили, всю жизнь вспоминали как своего учителя. Здесь нужно творить. Нельзя, например, относиться к десятиклассникам сегодняшним так же, как к десятиклассникам тех лет, когда учился я. Учителю, который работал со мной и преподает сегодняшним детям, необходим творческий подход.

В науке творчество – главный элемент. Во-первых, ты должен пройти долгий путь от идеи, гипотезы, создания концепции до обстоятельной проработки этой концепции и, в конце концов, получения нового качественного материала, научного результата, который часто не вписывается в существующие теории, представления о мире, строении объекта, которым ты занимался. Поэтому, во-вторых, полученный тобой в муках результат вызывает огромное сопротивление коллег – человеку науки свойствен догматизм, его принадлежность к определенной научной школе мешает пониманию нового. Только тот, кому удастся вырваться за рамки сложившихся представлений научных школ, становится творцом принципиально новых знаний» (В.М.).

И наконец, намеренное сравнение профессионалов в сфере образования, работающих в двух разных эпохах

– советской и постсоветской. Сначала эксперт стремится говорить о некотором инварианте «успешного профессионала»: «безусловно, успешного профессионала, да и вообще успешного человека, можно охарактеризовать так: ему каждый день утром хочется идти на работу, а вечером – домой. Возможно, эта характеристика больше описывает просто счастливого человека? Да, но счастливым я могу назвать только того человека, который в том числе нашел свое призвание в профессиональной сфере, стал профессионалом в своем деле. Мне в этом отношении повезло – моя профессиональная деятельность совпала с моими увлечениями». При этом, «если человек будет с увлечением заниматься своим делом, но его деятельность не будет иметь общественного признания, признания коллег, то его еще нельзя назвать в полной мере состоявшимся профессионалом. Внутренняя удовлетворенность и внешнее признание – это, наверное, основные символы состоявшегося профессионала».

А затем тезис: «Сегодня чтобы стать профессионалом, тем более – профессионально заниматься научной деятельностью, одной увлеченности своим делом недостаточно. При выборе профессионального пути в наши дни приходится решать альтернативу: или зарабатывать деньги, или заниматься наукой, но при этом владеть почти нищенское существование. Требования, которые я предъявлял к себе, когда делал кандидатскую диссертацию, я не могу в полной мере предъявлять своим сегодняшним аспирантам. Они не могут позволить себе заниматься только исследовательской деятельностью. Безусловно, это затрудняет профессиональное становление в научно-исследовательской деятельности» (Е.А.).

Особо следует выделить суждения участников проекта «Жизнь в профессии» о наиболее сложной стороне «морального измерения» научно-образовательной деятельности в ситуации современного отечественного университета – дилемме служения в профессии. Эти суждения тем более значимы, что участники проекта самой своей

жизнью в профессии создают «незримый колледж» служения в профессии. Благодаря высокому профессионализму, они состоялись в своем собственном деле и, тем самым, создали *островки успеха* в биографии университета. Именно поэтому к ним был обращен вопрос интервьюера: «*Совместимо ли служение в профессии с отечественными реалиями наших дней?*».

* Один из вариантов ответа – положительный. Служение в профессии с отечественными реалиями наших дней совместимо. Совместимо, ибо речь идет о *служении*.

Способ аргументации А. «*Люди, выбирающие служение в науке, так же как и люди, избравшие служение Богу, идут на определенные ограничения, последние, например, уходят в монастыри. Наука – это тоже своеобразный монастырь, в котором люди посвящают себя служению; они находят в этом удовлетворение, счастье, не считая себя ущербными, страдающими, несчастными*» (Н.К.).

Способ аргументации Б: «*Служение профессии, если не смешивать служение с эффективной и результативной работой, совместимо с любыми реалиями, потому что служение определяется не по отношению к реалиям, а по отношению к профессии. Если реалии неподходящи, то служение требуется вдвойне – ради сохранения профессии. Профессиональный труд может не вписываться в реалии и даже больше – не соответствовать моим частным интересам (например, связанным с обязанностью растить и воспитывать детей) и интересам тех, кто находится на моем попечении. Кто-то может избрать служение профессии в ущерб заботам о собственных детях и находящимся на попечении*» (Р.А.).

* Второй вариант ответа: та или иная реакция на «реалии» – дело индивидуального выбора. «*Если речь идет о научной и преподавательской деятельности, то установка на “служение в профессии” может блокироваться двояко. Это может быть материальный блокиратор и может быть блокиратор политико-идеологический.*

Разумеется, если профессор, чтобы обеспечить достойную жизнь, вынужден работать в десяти вузах (не

знаю, как сегодня, а в 1990-е такое бывало), то тут уже не до “служения”. Причем не только в преподавании, но и в собственно научной деятельности. Вместе с тем среди моих знакомых нет таких, которых материальные тяготы заставили бы изменить своему профессиональному призванию. Уверен: если установка на “служение” наличествует и если она доминирует, то отказаться от нее не может заставить ничто. А если она слабая, то устоять перед материальными соблазнами невозможно. Среди моих знакомых есть и такие, которые не устояли. Но это их личный выбор.

Что касается политических и идеологических блокираторов, то в преподавательской деятельности они уже начинают сказываться. Судя по тому, что происходит сегодня, например, в социологии, ограничения (если не прямые, то косвенные) могут распространиться и на собственно научную работу. Если эта тенденция будет становиться преобладающей, то она обернется прежде всего падением среднего уровня российской гуманитарной мысли. Высший уровень она не затронет. Михаил Бахтин – и не он один – писал свои труды при такой идеологической погоде, повторения которой я не предвижу. А вот средний уровень, который и характеризует общее состояние науки, был кошмарный. Но сегодня говорить об отсутствии свободы академической деятельности нет оснований. И если кто-то считает, что его “служению в профессии” мешают какие-то внешние силы, то он лукавит» (И.К.).

* Третий вариант ответа: рациональное освоение реалий. «Я, наверное, один из немногих людей, которые так долго “сидят в кресле” руководителя академического учреждения. И если бы мне предложили сменить это “кресло” на “кресло”, в котором можно зарабатывать большие деньги (например, в бизнесе), я бы отказался – мне то “кресло” не интересно.

Как показывает статистика, богатые становятся все более популярными и цель стать богатым все более занимает головы молодежи, хотя для нашей страны с такой историей – это нонсенс. Заставить себя служить

этому новому виду богатства я уже не смогу, каковы бы ни были российские реалии. Но я считаю, что если у человека “есть голова на плечах”, он обязан иметь достойное существование. И я имею столько, сколько нужно для достойного существования.

Когда в современной России – примерно с середины 1995 года – начались трудные годы и наука была в полном упадке (как и вся страна), я стал во главе сообщества – председателем Научного совета по криологии Земли РАН. И передо мной возник вопрос: что я должен сделать как руководитель, чтобы не растерять сообщество, чем его объединить в условиях, когда нашей академической зарплаты хватало только на то, чтобы поесть и хоть как-то одеться.

И мы нашли средство, о котором я уже сказал: несмотря ни на что, вопреки всему, стали ежегодно собираться на международные конференции. Никакое другое сообщество в то время не могло позволить каждый год, без пропуска, собираться на международные конференции. Две такие конференции были проведены в Тюмени, одна в Салехарде. На конференциях чувствовали, что мы едины, у нас по-прежнему горели глаза от новых результатов, от докладов. Ежегодность конференций требовала от каждого из нас к следующему году дать новый результат. Это полностью поглощало сообщество, и мы не заметили трудностей тех лет. Я считаю, что это нас спасло» (В.М.).

РАЗУМЕЕТСЯ, «повестка дня» для университета в ситуации его самоопределения не исчерпывается темой «морального измерения» профессионализма. Другие ее пункты представлены ниже.

3.1.3. Мировоззренческий и нормативный ярусы этики научно-образовательной деятельности

СЛЕДУЮЩИЙ шаг – приложение к характеристике этики научно-образовательной деятельности представлений о структуре морального феномена в целом, общественной морали – в том числе. Работая в тезисном формате, следует подчеркнуть, что речь идет прежде всего о

двух «ярусах» («слоях») морали – *нормативно-ценностном и сверхнормативном (мировоззренческом)*.

Как известно, поведенческая норма не столь конкретна и наглядна, как обычай. Она ориентирует и регулирует не только акты-действия, но прежде всего *поступки*. Основанное на норме поведение значительно более сложно и располагает собственной структурой: намерения, разветвленная мотивация, целесредственные значения, шкала оценок результатов, соответствующие символические и экспрессивные оформления (то, что преимущественно исследует психология морали).

Для характеристики нормы целесообразно подчеркнуть ее существенное различие от т.н. «*морального стандарта*» – расширение роли этого понятия заметно, например, в практике кодифицирования профессиональных этик.

Термин «стандарт» не артикулирует духовную глубину, творческие, рефлексивные аспекты человеческой деятельности, практически исключая из практики *ситуации выбора*. «Стандарт» располагает лишь плоскостным измерением атомарного факта, вырванного из поведенческого контекста, в то время как «норма» конкретизирует смыслы деятельности в каждом отдельном поведенческом акте, в «поведенческой молекуле». Норма имеет дело с тенденцией, приближаясь к значительно более широкому понятию «принцип поведения», – предельно обобщенной норме поведенческой активности. Благодаря этой особенности «принцип» включается в широкое поле регулятивности, обладая не только функцией предписания, но и функцией оценки и соответствующих санкций по поводу того или иного атомарного факта. В итоге регулятивной активности предоставляется возможность большей вариабельности, свободы выбора, маневренности – по сравнению с однозначностью прескрипции «стандарта». «Стандарту» не под силу отразить общее и различное между нормой и моральным мировоззрением, смыслом и целью, миссией и функцией и т.п.

Поведение, основанное на норме, предполагает развитую способность субъекта поступка расшифровать, раскодировать смысл императивности, понять его диспозицию, конкретизировать возможные санкции, требует соотнесения

одной нормы с другими, родственными и неродственными. Все это означает *творческий акт* со значительно более объемным ресурсом *свободы выбора* действия и, стало быть, с большим объемом ответственности за совершенный поступок.

В свою очередь, одно из существенных отличий моральной нормы от правовой и административной норм заключается в том, что последние «расписаны», не только конкретизированы, но и *детализированы*. Причем от уровня такой «расписанности» зависит оценка административно-правовых систем, качества их разработанности. Моральной норме свойственна *генерализованность*, а функция «расписывания» возлагается на субъект моральной регуляции, что предполагает наличие у него способности к совершению подобной работы, которая, понятно, не фиксируется и не имеет обязующей силы. Она всегда пребывает в режиме *ad hoc*. В этом обстоятельстве заключается креативность моральной регуляции.

Так как в моральной норме, в ее директивной и санкционирующей частях, отсутствует «расписанность» и не указан конкретный адресат и исполнитель санкций – она носит «вселенский» характер, а исполнителем санкций выступает сам субъект регуляции – речь может идти о *саморегуляции*. Проблема справедливости, т.е. соразмерности деяния и воздаяния, отдается при этом «на откуп» самому субъекту: в духовном плане он сам себя награждает и сам себя осуждает.

Мораль позволяет и вменяет в обязанность человеку самому производить – с учетом обстоятельств, времени и места – на основе мировоззренческих ценностей выбор норм из множества, имеющих отношение к той или иной конфликтной ситуации. Моральному субъекту – и только ему – предстоит определить, в каком объеме и каким сочетанием норм следует руководствоваться в данном случае, чтобы вынести всю тяжесть и полноту ответственности за принимаемые решения.

Обращаясь к мировоззренческому слою морали, целесообразно выделить две его основные функции. Во-первых, моральное мировоззрение решает ответственную за-

дачу обоснования и оправдания всей совокупности наличных моральных ценностей, предписаний и оценок, соответствующих долженствований и ответственностей. Практика применения норм и оценок нуждается в определении приоритетов, способов взаимосцепления, что особенно явно обнаруживается в ориентации морального выбора, в оснащении его неординарной мотивацией в сложных конфликтных ситуациях. Без обоснования моральных ценностей, норм и оценок не может обеспечиваться достижение последовательности и стратегической цельности поведения субъекта, и мораль легко превращается из сферы реализации человеческой свободы в совокупность догматических установок и закостеневших, ригидных, лишенных творческих импульсов правил. Не предоставляя субъекту возможности прояснить его положение в системе подвижных социальных связей, мораль в самом существенном своем назначении неминуемо оказывается несостоятельной.

Эта первая функция мировоззренческого слоя морального феномена – ее можно назвать и «дирижерской» – тесно связана со второй, *прогностической* функцией. Создание новых поведенческих норм и ценностей оказывается чем-то вроде «предупредительного сигнала», оповещающего о том, что какая-то часть регулятивов утрачивает былую историческую оправданность, качество социальной целесообразности. Возникающие новые представления, нормы и ценности выступают таким образом как ориентации «дальнего прицела». С изменений в данных представлениях берут начало радикальные преобразования всей нормативно-ценностной системы.

ПЕРЕХОДЯ к приложению представлений о структуре морального феномена в целом к характеристике этики научно-образовательной деятельности, уместно напомнить, что рассуждение о месте и роли мировоззренческого яруса этики научно-образовательной деятельности было начато уже во введении – в рамках комментария к этическому документу «Миссия-Кредо», затем продолжено в предшествующих главах: при характеристике природы *высокой* профессии в 2.1.3; в рамках исследования *мировоззренческих* аспектов *морального измерения профессионализма* (в

процессе доказательств приоритетности мотива «служения в профессии» перед *интересом* «жизнь за счет профессии») в 3.1.2.

Еще одна грань характеристики мировоззренческого слоя ценностного мира научно-образовательной деятельности – интерпретация выбора профессии как *акта морального выбора*. Как решения, принятого *на жизненном старте* сегодняшних профессионалов научно-образовательной деятельности. Решения, которое (не)вольно делает такого профессионала субъектом профессиональной этики.

Исходная позиция такого подхода²⁰ – трактовка выбора профессии как одного из важнейших жизненных решений человека. Многообразие аргументов в пользу этой трактовки – в суждениях участников проекта «Жизнь в профессии», отвечавших на вопросы «Какие наиболее важные, ключевые решения Вы принимали на своем жизненном и профессиональном пути? Как эти решения повлияли на Ваш жизненный и профессиональный путь?».

Суждение, прямо работающее на тезис о значимости выбора профессии в жизни сегодняшних профессионалов научно-образовательной деятельности: «*Судьбоносное решение – выбор специальности. Она задает ориентиры для дальнейшей профессиональной деятельности*» (Е.А.). Не менее категоричное суждение: «*Единственным, действительно важным решением, которое в жизни принял – и принял именно я – было решение учиться в МГУ им. М.В. Ломоносова на философском факультете. Это был выбор, о котором я никогда не жалел*» (А.Г.).

Суждение, в котором подчеркивается (не)зависимость судьбоносного решения от самого человека: «*Наверное, какие-то ключевые решения человек принимает по своей воле, а какие-то – в большей степени predeterminedются судьбой, обстоятельствами. Первое ключевое решение в жизни человека связано с выбором профессии. Считаю,*

²⁰ Он уже испытан в процессе исследования профессиональной этики журналиста. См.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Моральный выбор журналиста. Москва-Тюмень: Центр прикладной этики. 2002.

что удачно для себя выбрал профессию, она мне до сих пор нравится, работаю с удовольствием». Сходное суждение: «Если бы я мог вернуться в прошлые времена, то все поворотные решения, которые принял, я бы повторил. Считаю, что в этом плане мне повезло. Или благодаря Всевышнему, или потому, что я так удачно попадал “в точку”. Первое поворотное решение я принял в юности – выбрал эту специальность».

Суждение, подтверждающее судьбоносность выбора профессии даже и в том случае, когда на старте жизни оно таковым не считалось: «Сложно выделять узловые точки: мы ведь иногда и не знаем, что та или иная зона принятия решения была для нас узловой. Например, когда я в свое время сдал документы в приемную комиссию. А сегодня могу сказать, что выбор специальности явился узловой точкой, которая задала направление профессионального движения. Хотя в юности я не думал о выборе специальности как о важном решении».

Суждение, в котором подчеркивается волевой характер выбора профессии: «Первое важное решение связано с поступлением в вуз. Было начало августа. Приехал из Тюмени домой и сообщил отцу, что не поступил. Он сказал: “Пойдешь в школу ДОСААФ, получишь права водителя, затем – в армию. Придешь из армии – будет специальность. Мы тебе построим дом, женим”. Это было готовое решение (хотя я чувствовал, что отцу очень обидно: другие ребята поступили, а я вроде бы и не глупый, но...). Я решил снова поступать в ТИИ, это было моим личным, выстраданным решением: ни родители, ни мой старший брат не принимали в этом участия» (Н.К.).

Суждение, в котором подчеркивается осознанность значимого выбора: «Но на выбор профессии влияла не только семья. Когда я работал в КБ, всегда проявлял интерес к природе вещей. И очень хотел заняться исследовательской работой. Поэтому когда пришлось выбирать: переходить ли с завода в институт (на заводе я получал уже рублей 200 с чем-то, а уходил в ТИИ на 105 р.) – решил материальными благами пренебречь. Что это, романтизм? Вряд ли это можно так назвать: мне было поч-

ти 25 лет, к этому времени за плечами у меня – восемь лет производственного стажа. Это осознанный выбор» (И.К.).

В проекте «Жизнь в профессии» проблема выбора профессии именно как акта морального выбора прямо не ставилась – мировоззренческая проблематизация проекта была акцентирована в рефлексии его участников на тему *служения в профессии* (эскизный обзор соответствующих суждений представлен выше – в 3.1.2).

В то же время этико-прикладные исследования дают основания для подтверждения гипотезы о том, что выбирая профессию, человек вместе с ней выбирает и соответствующую профессиональную этику. Выбирает, даже если на начальной стадии своего профессионального пути не осознает этого выбора. А зрелый профессионал уже должен открыть для себя рациональные основания своего профессионально-нравственного выбора.

(Не)правомерность идентификации ситуации выбора профессии как выбора морального была среди важнейших предметов экспертизы в проекте «Моральный выбор журналиста»²¹. Один из вопросов экспертной анкеты так и был сформулирован: «Является ли выбор профессии моральный выбором?».

Вполне ожидаемо, что некоторые из участников экспертного опроса посчитали необходимым уточнить предмет экспертизы: речь идет о моменте *старта* профессионального пути – или же о сознании более или менее зрелого профессионала, открывающего для себя, что выбирая профессию, вместе с ней он выбирал и определенную профессиональную этику? Уточнить, чтобы отметить: стартовый этап в профессиональной деятельности вряд ли является моментом именно морального выбора. *«На старте профессиональной деятельности скорее может совершаться неосознанный выбор, связанный, например, с влечением к определенной сфере деятельности или с традициями семьи. И тогда ты ставишь себе какую-то цель, которая*

²¹ См.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Моральный выбор журналиста. Тюмень: 2002.

совсем не формулируется как большая: было бы странно в этом случае говорить “я хочу быть журналистом для того, чтобы говорить правду”» (С.Б.).

Но следует ли из тезиса о том, что журналист, не проблематизирующий свою профессию в категориях профессионально-нравственного выбора на стартовом этапе жизненного пути, это – в моральном плане – *tabula rasa*? В суждениях экспертов говорится о роли *общеморальной* готовности человека к профессиональной деятельности. *«Мне кажется, что человек выбирает профессию, исходя из некоторого набора ценностей, которые у него уже есть» (С.Н.).*

И что особо значимо с точки зрения гипотезы проекта, эксперты обсуждают собственно мировоззренческие основания выбора. Например, сравнение времени советского и постсоветского придает проблеме выбора профессии как раз мировоззренческий аспект: *«Я считала невозможным вступать в КПСС и писать статьи о великих достижениях загнивающего режима. И я занималась научной журналистикой, писала в основном о физике элементарных частиц» (Е.А.).*

Трактуя выбор профессии как *интериоризацию* (и даже *креацию*) профессиональной этики, необходимо отметить, что и в теоретических исследованиях, и в повседневной рефлексии выбор профессии редко трактуется как *моральное самоопределение*, этически акцентированный выбор. Возможно, потому, что проще считать выбор профессии важнейшим жизненным решением человека лишь на том основании, что такой выбор определяет существенные стороны его *бытия*: место в системе общественного разделения труда, принадлежность к социальной группе; место работы; кем работать и какой стиль жизни избрать. Однако в таком истолковании есть вероятность упрощения роли выбора профессии, недооценки его *морального* содержания. Стоит только абсолютизировать это истолкование и тогда, например, недалеко до тезиса о том, что выбор профессии – пример «почти технической задачи».

Важный шаг в продвижении к пониманию *морального* содержания акта выбора профессии связан с признанием

роли свободы личности в таком выборе, права человека на самоопределение в профессии даже в том случае, если речь идет о молодом человеке. При этом следует учесть, что ключевая роль самоопределения в профессии, решений человека, которые мотивированы его стремлением к проектированию своей трудовой и жизненной биографии, не самоочевидна. Во-первых, человек может не оценить самого факта возможности выбора профессии, значимости свободы выбора, столь отличающую современность от предшествующих времен. Во-вторых, человек, особенно молодой, далеко не всегда осознает, что стоит перед актом выбора, вольно-невольно вовлечен в ситуацию выбора, очень часто неповторимую и необратимую. Не осознавая, что зачастую ситуацию нельзя «переиграть», такой человек часто «пропускает» драматизм ситуации, оборачивающейся серьезными последствиями как для него, так и для других. При этом самоопределение в профессии не обязательно одноразовый акт, исключая следующие ситуации выбора и решения.

Наиболее важный шаг к пониманию моральной природы акта выбора профессии связан с тем, что, выбирая профессию, человек выбирает и ее *ценностный мир*, и ее *миссию*. И, соответственно, выбирает *служение* этой профессии. При таком подходе самоопределение к профессии, мотивированное стремлением человека проектировать свою биографию, есть основание рассматривать и как акт *морального выбора*.

Мировоззренческий аспект ситуации выбора профессии в наши дни стал еще более значимым. В профессиональной деятельности сегодня возникают новые моральные проблемы. И для профессии, и для общества весьма рискованно, когда выбирающие профессию неадекватно оценивают миссию того дела, которым они собираются заниматься.

Завершая рассуждение о роли мировоззренческого яруса этики научно-образовательной деятельности, стоит подчеркнуть, что без мировоззренческих представлений один только нормативный ярус этики научно-образовательной деятельности еще не образует целостной моральной

системы. Конечно, эти представления не предопределяют содержание принципов, норм и оценок реально действующей нормативно-ценностной системы научно-образовательной деятельности. Более того, содержание самих мировоззренческих представлений во многом задается нормативным слоем. Однако именно на мировоззренческом уровне профессиональной этики локализуются исторически изменчивые представления о ценностях образования, о значении и назначении образовательного сообщества. Через соотнесение с этими ценностями и предназначением научно-образовательной деятельности выявляется специфическая мера ответственности этого сообщества перед обществом, студентами, их родителями, государственными и частными «заказчиками» выпускников.

На мировоззренческом уровне профессиональной этики определяется и нормативный ярус деятельности университетского исследователя. Определяется, например, через интерпретацию предназначения науки, ее места и роли в обществе, самоопределение в дискуссии о ценностной доминанте науки: (а) независимое от общества формирование ценностей науки; нормы и ценности этики науки как целевой образец социокультурной динамики морали, надындивидуальный моральный лидер общественной жизни, ее инноватор; (б) ценности науки определяются обществом, наука – субкультура общества, этика науки не самодостаточна, а является конкретизацией общественной морали, нормативно-ценностной подсистемой «большой» моральной системы социума.

ПЕРЕХОД к характеристике *нормативного яруса* этики научно-образовательной деятельности логично начать с одной из успешных интерпретаций его содержания – раздела о ценностях и принципах «Бухарестской декларации этических ценностей и принципов высшего образования в Европе».

Декларация утверждает значимость *академической добросовестности* в процессе преподавания и обучения. «Ключевыми ценностями добросовестного академического сообщества являются честность, доверие, прямота, уважение, ответственность и подотчетность. Эти ценности не

только важны сами по себе, но и жизненно необходимы для обеспечения эффективности и качества преподавания и исследовательской деятельности».

Конкретизация этих ценностей соответствует именно нормативному ярусу этики научно-образовательной деятельности. «Каждый академический деятель должен стремиться к честности и лишь потом распространять это устремление на остальных членов академического сообщества, последовательно воздерживаясь от лжи, мошенничества, краж и других форм нечестного поведения, подрывающих качество академических степеней. Взаимное доверие всех без исключения членов академического сообщества – неперенная особенность рабочей обстановки, способствующей свободному обмену идеями, а также творчеству и личному развитию. Честность в преподавании, оценке успехов студентов, исследованиях, карьерном продвижении и иных начинаниях, связанных с присвоением степеней, должна основываться на законных, прозрачных, справедливых, предсказуемых, последовательных и объективных критериях. Свободный обмен идеями и свобода самовыражения основываются на взаимном уважении всех членов академического сообщества независимо от их иерархического статуса. Отсутствие подобного обмена отрицательно сказывается на академическом и научном творчестве».

В параграфе «Исследования, основанные на академической честности и социальном реагировании» авторы Декларации не только отмечают значимость интеллектуальной свободы и социальной ответственности как ключевых ценностей научно-исследовательской деятельности, но и полагают, что «в присущих XXI веку более открытых системах обучения и производства знаний эти ценности должны не конфликтовать, а усиливать друг друга». При этом разработчикам кодексов научной этики рекомендуется, чтобы такого рода разделы содержали «как стандарты, так и процедуры их практического воплощения, что позволит избежать поверхностности, бессодержательности, лицемерия, коррупции и безнаказанности».

Вероятно, для характеристики нормативного яруса этики научно-образовательной деятельности можно вос-

пользоваться и методом «от противного» – сосредоточившись на критике *патоса* научно-образовательной практики.

Беспредельность границ педагогической солидарности, ложное понимание престижа профессии, «чести мундира», уклонение от личной ответственности за «педагогический брак»; такие пороки системы образования, как взяточничество, вымогательство, обмен несправедливыми услугами, практика фиктивных экзаменов, сексуальные домогательства и т.п. Совсем не случайно в университетские кодексы часто включаются разделы, направленные против такого рода *педагогических нравов*.

Так, например, в проекте Кодекса КГПУ в разделе «Правила поведения» представлен набор запретов в педагогической деятельности: «Преподаватель не имеет права: унижать личное достоинство студентов, а именно – кричать на студентов, давать студентам клички, намеренно искажать их имена и фамилии, делать публичные замечания о внешности и одежде студентов, публично обсуждать личную жизнь студентов или их личностные недостатки; обсуждать со студентами профессиональные и личностные недостатки своих коллег; требовать дополнительную плату за образовательные услуги; проводить на учебных занятиях явную политическую или религиозную агитацию; удалять студента с учебных занятий за отсутствие конспекта лекций; выдвигать для сдачи экзамена или зачёта чрезмерно завышенные требования, выходящие за рамки учебной программы; изменять критерии оценивания или условия пересдачи экзамена или зачёта в ходе самого экзамена, руководствуясь своим настроением».

Патос науки? Недозволенные методы конкуренции исследователей, практика насаждения культов тех или иных ученых, создания «клик», групповщина, самовозвеличивание, «подсиживание», зависть и т.п. Все то, что загрязняет атмосферу научной жизни и порождает многообразные дисфункциональные эффекты, снижение чувствительности всей науки к сигналам о накоплении подобных эффектов, подрывает идеалы гуманистической направленности науки.

Однако содержание норм и ценностей базовых профессий научно-образовательной деятельности не сводится только к противостоянию *патосу*.

Профессиональная этика университетского преподавателя регулирует и ориентирует поведение во множестве ситуаций, подчас конфликтного порядка. Кроме отмеченных выше норм *академической добросовестности* речь должна идти, например, о предписаниях профессиональной этики относительно проблемы служебных, формализованных, ролевых – и тесных, личностных (партнерских, товарищеских и даже дружеских) отношений в образовательном процессе, равенстве и неравенстве между преподавателем и студентом (равенство личности, претендующей на уважение своего достоинства, и неравенство возраста, жизненного опыта, знаний, сил, психической и духовной устойчивости).

Среди важных сфер профессионально-этического регулирования деятельности преподавателя – его отношение к сдвигам в культурных идеалах, к новым требованиям общества к образованию. Норма – когда преподаватель свободно и вполне добровольно идет на интерпретацию новых предписаний, что связано с повышением требовательности к себе, возрастанием ответственности за собственный труд, с усилением критичности и самокритичности. Нарушение нормы – отказ от интериоризации моральной инноватики, стремление уберечь ставшие дисфункциональными нормы и оценки профессиональной этики. Консервативная реакция на моральную инноватику представляет собой своеобразное проявление профессионально-группового эгоизма, противопоставленного общеобщественному интересу. Именно в такого рода подходе формируются некоторые проявления патоса: оправдательная мотивация «защиты чести вуза», моральной респектабельности всего преподавательского корпуса, одностороннее подчеркивание профессиональной солидарности, якобы исключаящей раздвоение реакций и т.п., как будто критика консерватизма покушается на честь и репутацию данного корпуса, а профессионально-этический «хвостизм» не компрометирует его в глазах общества.

Предмет нормативного слоя этики исследователя определяется особенностью профессии. Соответствующие требования формируются вокруг присущих научному поведению ориентации на объективность, верифицируемости утверждений, непредвзятости суждений, отсутствия личных пристрастий, творческой свободы, здравого скептицизма, технической рациональности, свободы эксперимента и обсуждения его результатов, отклонение любых видов внешнего давления и т.п.

Открытое столкновение мнений, беспрепятственное обсуждение спорных вопросов, атмосфера свободы высказываний и соперничества направлений, школ – непеременимые предпосылки успешного развития науки. Профессиональная этика ученого содействует формированию у него демократического стиля отношений с коллегами, умения адекватно воспринимать критику в свой адрес, быть готовым критически оценивать деятельность коллег, невзирая на их авторитет, статусные позиции в обществе и в собственно научном сообществе. Она предполагает сочетание научной добросовестности с личной честностью (не всякие идеи, положения, выводы могут быть подвергнуты скорой и убедительной, однозначно трактуемой экспериментальной проверке), готовность отказаться от собственных гипотез и концептуальных идей, когда выявляется их частичная или полная ошибочность. В то же время этика науки осуждает пренебрежение фактами по конъюнктурным соображениям или в угоду авторитетам («Платон мне друг, но истина дороже!»), попытки создания в науке монополии той или иной школы, гонения на инакомыслящих, подчинение интересов научной истины интересам групповым.

Нормативный ярус этики ученого регулирует ведение дискуссий, способы отстаивания научного приоритета, формы выражения признательности предшественникам, научным руководителям, оппонентам и помощникам, отражения соавторства и т.п. Регулирует сотрудничество научных работников разных стран, поколений, школ и лиц, различающихся по степени и характеру одаренности.

Учитывая, что в главу 10 данной монографии включены параграфы «Этика университетского профессора» и

«Этика исследователя», характеристику нормативного яруса научно-образовательной деятельности далее целесообразно сосредоточить на ее конкретизации в эскизе материалов проекта «Жизнь в профессии», в программе которого был вопрос интервьюера: «Есть ли у Вас свод неписаных правил поведения в науке, преподавании?». (Здесь не обсуждается проблема кодификации научно-образовательной деятельности, которой посвящена гл. 7.) Задача – представить процесс *самопознания* профессионалов, зафиксировать их дискурс о нормах профессиональной этики. Точнее, конечно, о *правилах*. Но, возможно, некоторым из них предстоит быть осознанными в качестве *норм* этоса профессии?

Это вопрошание можно подкрепить напоминанием о том, что среди трудностей применения идеи конкретизации общеобщественной морали – пределы (не)расписанности профессионально-этических норм, в том числе в процессе *нормотворчества* профессионалов, рефлексирующих практикуемые ими *моральные правила*.

Аналитический эскиз следует начать с замечания о том, что речь идет о правилах «неписанных» и заранее участниками проекта не отрефлексированных. «Сразу сформулировать довольно сложно» (С.Т.). «Я специально не задумывался над тем, что бы мне такое сделать, чтобы стать профессионалом. У меня это как-то само собой все получалось» (Ю.Ш.). «Есть ли у меня неписанный свод правил поведения в профессии? Никогда об этом не задумывался. Но в ответ на поставленный вопрос могу сформулировать в виде принципов следующее...» (Р.А.).

Правда, один из экспертов полагает иначе: «Свод неписанных правил есть у всех, кто систематически практикует определенный род деятельности» (А.Г.).

Далее. Один из источников правил – наставники. «Такие правила существуют, но они не мною придуманы. У меня были хорошие учителя, которые полностью отдавались науке, и не было необходимости что-либо изменять в правилах, по которым они работали, в том числе и со мной», – говорит один из участников проекта. Сходное суждение: автор говорит, что в своей практике опирается «на то, как и чему научили меня, не столько на лекциях, а

в научной среде, в которой я вращался в процессе общения с научным руководителем, на семинарах, на конференциях в Сибирском отделении РАН» (С.Т.). От наставников правила переходят в личный профессиональный опыт. «Мой учитель, ученый-фанат, однажды сказал: “Надо уметь заставить себя работать!”. Это говорил человек, страстно преданный науке и работавший днями и ночами. Теперь это и мое основное правило» (В.М.).

Очевидно, что не все правила, о которых говорят участники проекта, относятся именно к профессиональной этике. Во-первых, в экспертных текстах названы правила общеморального порядка: «Полагаю, что надо быть порядочным человеком. Вот и все. Просто, порядочным. Это важнейший фактор» (Ю.Ш.) Или: «Правило в общении с коллегами: стараться не делать зла сознательно, мстить» (В.Н.). Правило в форме метафоры, но с обоснованием: «Для первого правила опять воспользуюсь цитатой из песни Андрея Макаревича: “Я давно уже не вру, врать вообще не хочется, самому себе не врать во сто крат трудней”. Очень трудно, проводя какие-то исследования, занимаясь какой-то аналитикой, не соврать. Ты потратил очень много сил, но одна точка на графике ложится “не туда”. Может быть, и бог с ней? Трудно не соврать – своей профессии, самому себе? Но ты должен иметь мужество сказать соблазну упрощения “нет”. Как часто эта, случайно не лежащаяся “туда”, точка потом оказывается самой важной. Думаю, что это правило и для профессии, и для жизни в целом» (В.Ш.).

Во-вторых, правила, регулирующие скорее морально-психологическую сторону профессионального успеха. Одно из названных экспертом: «Правило, традиционное для любой работы: быть целеустремленными, амбициозными в хорошем смысле этого слова. Человек должен желать достичь результата. Я говорю не о карьере, это отдельный вопрос – в науке достижение хороших результатов не всегда сопряжено с карьерой. Я говорю о завоевании авторитета в науке. О чувстве уверенности в себе: когда приезжаешь в Санкт-Петербург, Москву, Екатеринбург и ощущаешь себя не человеком с периферии, а

человеком, который в своей научной сфере определяет развитие науки. Это хорошее чувство». И еще одно правило: «Строить свою жизнь, правильно расставляя приоритеты. И в отношениях с людьми. И в своем деле. Не все, но многое в этой жизни зависит от нас самих. От того, умеем ли мы не “разбрасываться”. Работая уже более пяти лет менеджером (“чиновником на уровне директора”), я неоднократно замечал, как иногда человек, начинавший свою научно-исследовательскую работу в худших условиях, достигал больших результатов, чем тот, у кого ситуация изначально была более благоприятной. Бывает и так: человек приоритеты не выделил, проходит время, вроде бы и умница, а результатов нет» (Ю.Я.).

В этот же ряд можно поставить и, казалось бы, далекие от профессиональной этики элементарные правила труда: «Большинство моих коллег, даже талантливых, не ценят время. И поэтому, начиная беседовать с кем-то из более-менее молодых из них, спрашиваю: “Сколько часов в среднем человеку отведено Богом?”. Мало кто задумывался над этим вопросом, а ведь всего-навсего около 539000 часов. Когда человек слышит такую конкретную цифру, понимает, что жизненного времени у него не так уж и много и потому каждый час жизни ценен. Однако и час можно тратить по-разному» (В.М.).

В-третьих, правила, относящиеся к высокой мотивации научной деятельности. «Научная деятельность невозможна без самоотдачи и служения в науке, поскольку от фундаментальных положений до конкретного решения, конкретного результата – очень большая дистанция. Я стараюсь отбирать аспирантов из тех, кто уже “заболел” наукой. Они все понимают: есть хорошая жизнь, деньги, коттеджи и прочее, но для них это не самое главное. Они выбирают науку, ограничивая свои притязания в других сферах жизни. “Болезнь” научной работой – это и есть служение» (Н.К.).

В-четвертых, правила, фиксирующие ответственность профессионала. «Сознавая себя человеком научной элиты, принимать ответственность за свой высокий ста-

тус. Я не могу себе позволить того, что, например, может себе позволить коммерсант. Я должен учитывать, как мои поступки скажутся на коллегах в Академии, на моем коллективе, и потому не могу быть совершенно свободным в своих действиях. Нормы поведения элиты – это не только права, но и обязанности. Осознание ответственности позволяет достаточно легко ограничивать свободу действий согласно нормам.

Например, занимаюсь предпринимательством, но не так, как мог бы заниматься, не принадлежа к этой элите. И масштабы, и цели тогда были бы другими. И способы. Не в том смысле, что сейчас я не могу жульничать, а тогда бы жульничал. Нет. Просто основная сфера моей деятельности – наука и в ней большая часть времени. А если не отдавать бизнесу все свои силы и время, капитал не наживешь. Есть и внутренние запреты – не могу изолироваться от тех, с кем живу и работаю» (В.М.).

Предмет правил – взаимоотношения в профессиональном сообществе. «Для меня важно, чтобы в сообществе не было места конфликтам, чтобы люди стремились сотрудничать, желали участвовать в форумах, конференциях, совещаниях, которые я организую. Например, предлагаю проводить конференцию нашего Совета хотя бы раз в два года, а мне рекомендуют проводить ее ежегодно, так как это единственное место, где можно собраться, пообщаться, поделиться идеями и т.д. Получается, что я не навязал решение, а лишь действовал в соответствии с желаниями коллектива. За таким “правилом игры” – интересы общего дела: нас не так много, ежегодные встречи заставляют к каждой следующей встрече сделать больше. В такой атмосфере члены научного сообщества трудятся плодотворнее» (В.М.).

Предмет правил – научная работа.

«* Стремиться к истине, быть честным в стремлении к истине; дорожить истиной, невзирая на платонов. * Быть добросовестным. * Уважать свершения других в поиске истины; пользуясь чужими данными, аргументами, идеями, признавать чужое авторство. * Лелеять

свои научные, творческие интересы; не позволять стремлению к выгоде (материальному достатку, известности, власти) брать верх над стремлением к истине. * Делиться своим опытом с коллегами. * Быть откровенным с коллегами. * Заботиться о своем научном сообществе; поддерживать его участием в дискуссиях и организацией дискуссий. * Осваивать и развивать культуру научного и педагогического труда, включая его техническую и формальную сторону. * Какими бы ни были студенты, относиться к ним как к (потенциальным) коллегам. * Относиться к преподаванию как разновидности исследовательской или проектной деятельности. * Быть со студентами честным, требовательным, справедливым» (Р.А.).

Вариант, в котором заметны и «переклички» с предшествующим набором правил, и личностная специфика. «О моих неписанных правилах могли бы сказать мои аспиранты. Но тем не менее, если говорить о самых очевидных, то они состоят в следующем. * Полностью сосредоточиться на предмете исследования, слиться с ним, забыв о себе; не жалеть себя, думая, будто занимаясь наукой, ты лишаешь себя каких-то радостей, – она и есть самая большая радость; заниматься наукой не в то время, которое остается после других дел, а всеми другими делами заниматься в то время, которое остается от науки; не думать о том, как воспримут, что скажут другие о результатах, к которым ты пришел; стараться скорее досадить им, чем угодить. * Вникать в источники с единственной целью понять их, извлечь оттуда что-то ценное: изучать классические тексты не только без предубеждения, но и без установки найти там ошибки, противоречия и т.д.; исключить для себя по отношению к ним позицию судьбы; доходить в ходе освоения классических текстов до такой степени понимания, как если бы сам был их автором. * Доводить свои итоговые мысли до такой ясности, чтобы их можно было донести даже до неспециалиста. * Ясно сознавать, каковы бы ни были твои достижения, они будут ничтожны по сравнению с тем, что сделал в науке Аристотель.

* *Не навязывать себя и свои мысли другим, оставлять за каждым право на ошибку и глупость» (А.Г.).*

Предмет правил – этика взаимоотношений преподавателя и студентов. В том числе этос власти преподавателя. *«Если я опаздываю или проявляю необъективность, иду на поводу у своих эмоций, принимаю неверные решения – как я могу требовать чего-то иного от студентов?! Объективно – необъективно ведет себя преподаватель – это вопрос власти преподавателя над студентом. Формально, я с этой стороны “баррикад”, а не с той, но я всегда уважаю в студентах прежде всего людей. Какими бы они ни были, они все равно люди, значит, имеют право ими оставаться. А чего проще сломать шею цыпленку – ведь у нас разные весовые категории. Но я так не делаю, потому что это прежде всего унижит меня как человека, а я этого допустить не могу. ... Хотя я принадлежу к преподавательской корпорации, но студенты мне ближе. Я стараюсь быть на их стороне, потому что преподаватель, по определению, более мощная фигура в структуре вуза. Хотя бывает так, что кого-то из студентов надо и “приструнить”, и это нормально, это то, что называется “введением в жизнь”» (Ю.Ш.).*

ОСОБЫЙ вопрос структурирования нормативно-ценностной системы научно-образовательной деятельности – (не)включение в ее состав этикетных правил.

Казалось бы, элементарный вопрос. Однако стоит учесть вряд ли случайное доминирование наборов этикетных правил в текстах многих документов такого рода. Среди причин этого явления немаловажную роль играют, с одной стороны, эмбриональное состояние отечественных теоретических исследований университетской этики, а с другой – доминирование бюрократического интереса в кодификации университетской жизни: слишком часто администрация не нуждается в какой-то «особой этике» – ей вполне хватает самых общих правил этикетного приличия, чтобы дисциплинировать эту жизнь.

Но, чтобы быть более точными, следует отдельно выделить еще одну причину: с одной стороны, распространенное неразличение этикетных правил и регламента, а с

другой – слишком категоричное выведение этикетных правил из *нормативного яруса* «малых систем».

Для соотнесения этикетных правил с регламентом достаточно помнить, что последний – дисциплинарный документ, не предполагающий свободы выбора: регламент расписывает *обязательные к исполнению* правила. Кстати, нарушение регламента можно без труда «соотнести с шаблоном», а значит, наказать провинившегося.

А проблематизация места и роли этикетных правил в нормативно-ценностной системе научно-образовательной деятельности университета предполагает вопрос: субъекты базовых профессий этой деятельности – *исполнители стандартов благопристойности* и/или *субъекты профессионально-нравственного выбора*? Казалось бы, следует склониться к альтернативной форме этого вопроса. И основание для этого уже названо выше: тенденция пренебрегать различием регламента и этикета, а то и подменять второе первым.

Однако возможно – и допустимо – уйти от альтернативной формы вопрошания, предполагая *включение* в нормативно-ценностную систему научно-образовательной деятельности правил этикета. Но включение – на определенных условиях.

Правила этикета обеспечивают коммуникативную функцию, регулируют *форму* поведения, ориентируют на *приличие, благопристойность, подобающие манеры, хороший тон* и т.д. Следование этим правилам – *культурно-нравственный минимум*. Конечно, скорее зависящий от *внешнего* регулирования, чем от *саморегулирования*. Конечно, лишь *минимум*. Но, все же, не исключаящий определенного уровня поведенческой *культуры*.

Во-первых, этикетные правила не нейтральны в этическом плане. Они организуют общение, содействуют взаимопониманию, оберегают достоинство людей. В них пульсируют побуждения человечности, мотивы доброжелательности.

Поэтому, во-вторых, рационально осознанное содержание *принципов*, на которых построено все многообразие правил этикета, нравственно значимо. Целесообразно выделять прежде всего два принципа, ориентирующих комму-

никативный потенциал правил: *вежливость* (доброжелательность мотива) и *тактичность* (целесообразность способа объективации этого мотива). Не случайно в ряд общепринятых форм вежливости входят «волшебные слова этикета»: «добрый день», «будьте добры», «всего доброго» и т.п. В любых оттенках вежливости – в корректности (официальность), в учтивости (почтительность), в деликатности (мягкость) заключена доброжелательность. Тактичность предполагает учет конкретности ситуации, проявление *такта* при выполнении этикетных предписаний: в определенных ситуациях принцип предполагает немедленную помощь человеку, даже если он отказывается от этого, в других – тактично не заметить допущенной оплошности и т.п.

В-третьих, даже если следование этикетным правилам не является гарантией приверженности субъекта нормам этики *высокой* профессии (общеизвестно, что лицемерие, неискренность, фальшь и т.п. – нередкие проявления *внешне* благопристойного поведения), *зашифрованная* в этикетных правилах морально значимая информация – важное дополнение к этим нормам.

Поэтому в нормативно-ценностной системе научно-образовательной деятельности в целом, в университетском кодексе в том числе, такого рода правила совсем не «лишние». Тем более, что здесь они регулируют не межличностные отношения в частной сфере жизни, но, прежде всего, профессиональные отношения и организационное, внутрикорпоративное поведение. Важно лишь определить *интервал (не)эффективности* этих правил.

«Плюсы» и «минусы» включения этикетных правил в состав нормативно-ценностной системы научно-образовательной деятельности будут конкретизированы при анализе распространенной практики кодифицирования и в описании проекта Этического кодекса университета.

3.2. Институционализация «духа университета» в этических документах

Особое место в характеристике регулятивов самоопределения университета занимают кодифицированные профессионально-этические ценности.

В целом алгоритм *нового освоения* этой вполне традиционной тематики состоит из двух этапов: критика распространенной практики создания этических документов и предварительные выводы – во-первых. Разработка концептуальных оснований проектирования императивно-ценностных документов – «Миссии-Кредо» и Этического кодекса университета (включая в число этих оснований и этико-прикладную технологию проектирования) – во-вторых. Анализ *опыта пути* ТюмГНГУ к своим этическим документам – в-третьих.

Учитывая, что идее и опыту проектирования этических документов университета посвящен специальный – третий – раздел монографии, здесь целесообразно сосредоточиться на первом «шаге» алгоритма, акцентируя при этом *инновационный* характер предложенной в данной главе «повестки дня».

3.2.1. Этические документы университетов: анализ российского и зарубежного опыта

Актуальность критического анализа практики создания этических документов университетов связана с двумя тенденциями этой практики. Одна из них – стихийный (миссии и кодексы еще не стали атрибутом стандарта отечественного университета²²), а потому несистемный и недостаточно рефлексивный, даже банализированный, характер создания миссий и кодексов. Другая тенденция – опора практики на спорные парадигмальные (нередко и не осознанные) основания.

Забегая вперед, еще до аналитического обзора, следует привести пример «подталкивания» университетов к *редукции* их сложной нормативно-ценностной системы до

²² Характерный факт: Совет по вопросам высшего образования Великобритании опубликовал под говорящим заголовком «Ethics Matter: managing ethical issues in higher education» («Этика: управление вопросами этики в системе высшего образования») обращение к британским университетам с рекомендацией осознать необходимость создания кодексов (www.2edu.ru/2edu/2edu.nsf/Display?OpenAgent&PageName=doc.html&root_id=articles&doc_id=235C915).

формата корпоративной этики. В упомянутом выше обращении «Этика: управление вопросами этики в системе высшего образования» руководству университетов рекомендуется осознать необходимость создания кодексов, *последовав примеру бизнес-структур*. Но «корпорация-организация» и «корпорация-профессия» предъявляют субъекту морального выбора *разные* миссии и кодексы. Кодексы *разных* нормативно-ценностных систем. Кодексы, которые соответствуют *разным* версиям *идеи-миссии* университета.

Приступая непосредственно к критическому обзору практикуемых этических документов, необходимо обратить внимание, что следующие ниже обзоры различаются по формату: в первом из них сочетаются критика концепций и практики, во втором – доминирует экспертиза практики.

3.2.1.1. Обзор текстов университетских миссий

ОТКРЫВАЮЩИЙ коллективную монографию текст «Миссии-Кредо ТюмГНГУ» *не случайно* начинается абзацем, в котором предлагается определение понятия «Миссия-Кредо»: *«формула его предназначения, мировоззренческий ориентир научно-образовательной корпорации: оправдание-смысл служения в профессии для профессорско-преподавательского корпуса; мировоззренческий ярус профессионально-этического кодекса университета как научно-образовательной корпорации; “цель целей”, основание стратегического целеполагания для управления университетом»*.

Дело в том, что само определение понятия «миссия» – *проблема* и для университетской практики, и для теоретизирования по ее поводу. Проблема, заключающаяся уже в необходимости выхода за рамки привычного для большинства университетов *языка рефлексии* на тему миссии.

Для настойчивой *проблематизации* сложившейся практики языка исследовательской рефлексии на тему «миссия университета» и конструирования характеристик миссии в конкретных университетах есть вполне определенные аргументы. Очевидное доминирование двух взаимосвязанных факторов – абсолютизации «привязки» темы к менеджеристскому *видению феномена «университет»* – во-

первых; вольное-невольное размывание понятия «миссия», вплоть до его отождествления с целью и функциями управления – во-вторых.

На понимание сути и последствий первого фактора «работает» обсужденное в 2.1 категорическое утверждение, согласно которому «основные идеи стратегического менеджмента носят универсальный характер, не связаны никакими условиями с видом деятельности организации»²³.

Кстати, автор цитированного там же, в 2.1, наблюдения о появлении в публикациях на темы образования нового терминологического ряда, заимствованного из «экономического анализа функционирования высшего образования», Ю.Яблеца сама склонна к поддержке такого терминологического ряда: реферируя распространенные подходы, она лояльно воспроизводит терминологический ряд авторов специальных исследований, например, F.R.Davida, согласно мнению которого миссия университета включает девять элементов, в том числе: «1) клиенты (кем они являются), 2) продукт (каковы основные продукты и услуги) и т.д.»²⁴.

Абсолютизация менеджеристского подхода характерна не только для теоретических рассуждений, но и для практики рефлексии университетов о своей миссии. Об этом свидетельствуют материалы их сайтов.

ПРЕЖДЕ всего, стоит отметить такое весьма распространенное явление, как фактическое отождествление *миссии* университета и его *функций*. Так, например, в характеристике миссии Тихоокеанского государственного экономического университета говорится о «предоставлении образовательных услуг высокого качества».

В соответствующем документе Казахского университета международных отношений и мировых языков сразу за декларацией о том, что на университет «возложена высокая миссия осуществлять профессиональную

²³ См. также: Макаркин Н.П., Томилин О.Б. Миссия университета // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 5-6.

²⁴ Яблеца Ю. Миссии организации и университета. С. 11.

подготовку специалистов иноязычного и международного профиля», следует описание «функциональных задач КазУМО и МЯ».

Еще один пример редукции миссии до уровня целевого блока управления – описание миссии Череповецкого университета: «создать условия для обеспечения полного равноправного доступа граждан к знаниям, накопленным человечеством; внести свой вклад в развитие лучших мировых традиций в образовании, науке и культуре; в максимальной степени содействовать подготовке творчески мыслящих людей с широким кругозором, глубокими знаниями и независимыми суждениями, способными стать интеллектуальным потенциалом России на основе оптимального сочетания классического университетского образования с подготовкой специалистов различного профиля; строить свою деятельность не только на основе учета реальных потребностей региона в высококвалифицированных кадрах, но и активно формировать эти потребности с учетом перспектив развития России и региона; всей своей деятельностью – учебной, научной, хозяйственной и др. – способствовать повышению имиджа университета, престижности получения образования в своих стенах и т.д.».

В свою очередь, Нижегородский университет, определяя свою миссию через «сохранение и укрепление роли ННГУ как одного из ведущих институтов российского высшего образования», сразу же переходит к формулировке целей своей деятельности: «основанная на научных исследованиях подготовка высококвалифицированных кадров; развитие фундаментальной и прикладной науки как основ высокого качества образования и источников новых знаний и технологий; участие в работе высшей школы России по формированию интегрированной системы высшего образования Европы; активное воздействие на социально-экономическое и духовное развитие региона и Приволжского федерального округа».

Реплика: разумеется, целеопределение необходимо. Но в приведенных случаях оно фактически оказывается самоценным, а не конкретизацией *собственно* миссии университета.

ОТМЕЧЕННЫЕ особенности исследовательских и проектных подходов к формулированию миссии университета – только часть актуализируемой в обзоре *проблематизации* практики языка исследовательской рефлексии на тему «миссия университета» и конструирования характеристик миссии в конкретных университетах. Не менее значима и проблематизация категориального ряда, в который вписывается именно понятие «миссия», даже «миссия-предназначение». Но это понятие категориального ряда, характерного для *менеджеристского* языка. Например, разработчики проекта миссии Томского политехнического университета говорят о понятии «миссия» как некоем «видении» будущего университета, «*которому можно соответствовать и к которому необходимо стремиться*», о том, что миссия – «*это большее, чем стратегическая цель, это главный “посыл”, который несет университет окружающему миру*». В процессе обсуждения проекта соответствующего документа на страницах университетской многотиражки говорилось, что «*Миссия университета – это Миссия предназначения*», что «*Миссия не “выполняется”, а служит маяком*».

Вполне гуманитарный категориальный ряд? Однако в обосновывающей этот текст статье²⁵, ссылающейся на принятое различие видов миссии – миссия-предназначение, миссия-ориентация, миссия-политика, бизнес-идея и другие, – говорится, что «*миссия-предназначение* указывает на сущность и назначение организации (виды деятельности, характер продукции и услуг, круг потребителей, смысл существования и причина возникновения и т.д.). В связи с этим авторы выделяют ряд конкретных требований к содержанию формулировки миссии-предназначения, в которой должны быть указаны: основное направление деятельности организации; основные категории клиентов; потребности клиентов, удовлетворяемые конечными продуктами деятельности организации; отличительные признаки, под-

²⁵ Агранович Б.Л., Похолков Ю.П. Миссия инновационного (предпринимательского) университета. Томский политехнический университет // Инженерное образование. 2004. № 2. С. 6-11.

черкивающие особенности организации, позволяющие клиентам выделить организацию среди других» и т.д.

В ТО ЖЕ ВРЕМЯ в теоретических исследованиях на тему миссии университета и в практике создания нормативно-ценностных документов можно найти прецеденты выхода за рамки абсолютизации менеджеристского подхода, случаи трактовки миссии университета в ее гуманитарном измерении. Например, в рассуждениях о миссии университета в белорусской культуре мы находим характеристику миссии в тесной взаимосвязи с призванием, утверждение, что *«миссию – некое фундаментальное назначение (человека, института, нации, культуры) выполняют, “несут” для кого-то и ради кого-то»*. При этом *«принято считать, что к несению миссии призваны, и эта призванность отнюдь не профанного порядка, напротив, она притязает быть явлением самого высокого значения»*²⁶. В характеристике миссии Иркутского госуниверситета отмечается, что *«миссия является идеальной целью, в которой дается разумное объяснение университету, его месту и предназначению в мире. Это также суммирование тех норм и ценностей, которые помогают университету функционировать как единое целое»*.

Интересной попыткой формулирования миссии в ее многогранности, с одной стороны, при четком различении миссии и целей-задач университета – с другой, при выведении целей из миссии – с третьей, является документ *«Миссия Таврического университета»*. В этом документе фактически выделяется несколько граней миссии, каждая из которых здесь обозначается курсивом. Во-первых, культурная миссия университета в формировании нового образа Украины: *«мы должны ясно осознавать, что создается не только новый тип хозяйствования, но и тип культуры, и образ жизни»*; в свою очередь, этот подход дает авторам документа основание говорить и *«о гражданской ответственности университета как о его гражданской, государственной, национальной миссии»*. Авторы

²⁶ Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. С. 29.

отмечают, что *«в годы социального перелома и в настоящий период радикальной трансформации общества Таврический университет выполнял, выполняет и будет выполнять высокую миссию стабильности, мироупорядочения, тем самым защищая культуру и образование от политических экспериментов»*. Еще одна грань миссии университета – коммуникативная: *«Главная миссия университета в настоящее время состоит в том, чтобы он стал центром коммуникации. Историческая судьба Крыма – в его полиэтничности, мультикультурности населения. В настоящее время университет – это уникальный социальный институт, способный выполнять миротворческую миссию, быть университетом мира, университетом дружбы народов»*. И еще одна грань: *«Социальная миссия университета – формировать и выразить общественное мнение и в этом смысле быть пятой властью»*.

Можно с достаточной уверенностью утверждать, что гуманитарный язык рефлексии о миссии университета – естественное следствие выведения содержания его миссии из *идеи* университета.

Именно в итоге гуманитарной проблематизации сложившейся теории и практики проектирования миссии университетов текст «Миссии-Кredo ТюмГНГУ» начинается с определения понятия, раскрываемого через такие характеристики, как *«оправдание жизни университета»*, *«кredo профессорско-преподавательского корпуса»*, *«выходящая за пределы функциональных обязательств сверхзадача служения идее университета»*. Благодаря этим характеристикам привычные вопросы выбора стратегии *«куда? зачем? каким образом?»* обогащаются вопросом о *смысле*: *«во имя чего?»*.

3.2.1.2. Обзор текстов университетских кодексов

КРИТЕРИЙ конструктивности в критике сложившейся практики разработки этических кодексов университетов предполагает предъявление определенной матрицы анализа соответствующих документов. Но *«с чего ради?»* рассматриваемые здесь кодексы должны *«соответствовать»* или *«не соответствовать»* некоей матрице?

Во-первых, не *должны*, а *могут*. Во-вторых, матрица не произвольна – речь идет о матрице *этико-прикладного* анализа, предпринимаемого по критериям проектно-ориентированного знания, с одной стороны, критериям конкретизации морали – с другой.

* Прежде всего, матрица предполагает, что обзор разнообразных кодексов современных университетов открывается характеристикой формата этих документов: речь идет о задаче зафиксировать и квалифицировать (не)ориентированность создателей кодексов на осознание природы создаваемого документа, его *этической идентичности*, в том числе – сходства-различия профессионально-этического кодекса и кодекса корпоративной этики (проблематизируется ли соотношение их ценностей, явна или не явна такая проблематизация и т.д.), с одной стороны, этического кодекса как такового и административного по сути регламента поведения – с другой. Здесь важно учесть сам факт (не)внимания авторов кодекса к *этическому образу* документа: декларированы ли особенности общеморального, профессионально-этического и корпоративного кодексов или мы имеем дело с уклонением от этой темы; обоснована ли (не)намеренность предпочтения одному из этих видов кодекса или их сведения в один текст на основе подчинения, системного сочетания, эклектичного смешения.

* Следующий элемент матрицы анализа – мотивация создания документов и (в тесной связи с характеристикой мотивации) определение намерений и ожиданий, явных и неявных целей, преследуемых инициаторами и создателями кодексов.

* Конкретизируя первые два элемента, матрица предполагает в качестве самостоятельного элемента анализ (не)ориентированности кодексов на ценности базовых профессий научно-образовательной деятельности университета: профессиональные этики преподавателя, исследователя, менеджера (администратора) научно-образовательной деятельности.

* Далее матрица предполагает обращение к нормативно-ценностной структуре кодексов, характеристике ее (не)соответствия структуре «малых» нормативно-ценност-

ных систем. Соответственно, в текстах кодексов следует провести поиск элементов мировоззренческого и нормативного ярусов *университетской этики*.

В рамках анализа «ярусов» нормативно-ценностной системы особое место целесообразно уделить фиксации распространенного феномена *аппликации* общеморальных принципов и норм к деятельности университета, стремясь найти и признаки *приложения-конкретизации* этих принципов и норм в принципах и нормах профессиональной и корпоративной этик. А в этикетных фрагментах кодексов анализируется (не)различение норм этикета и административного регламента поведения.

* Стремление усилить возможности матрицы в анализе *этической* природы кодексов, в том числе различных версий-образов этических кодексов, привело к включению в ее состав такого элемента, как модальность языка документов.

* И в качестве еще одного элемента – (не)включение в текст кодекса такой институции, как этическая комиссия.

Предмет аналитического обзора – результаты пилотного поиска в Сети. Ограниченный получасовым просмотром Рунета, давшим более 20 документов, поиск показал определенное многообразие университетских кодексов (в отличие от весьма однообразных этических документов бизнес-корпораций).

Реплика: обращение к их текстам (часть документов представлена в Сети в статусе *проекта*) не преследовало цели исследовать и комментировать *феномен повторяемости* (заимствований?) ряда фрагментов этических документов.

В СООТВЕТСТВИИ с назначением первого элемента матрицы – анализом *формата* этических документов – их характеристика производится в виде следующей условной классификации.

Формат первый: «Декларация», «Положение» и т.п. Один пример – «Декларация об общих принципах жизни коллектива Московского государственного социального университета» (далее – кодекс МГСУ). Подчеркивая ее включенность в набор этических документов (состоящий также

из «Кодекса чести преподавателя МГСУ» и «Кодекса чести студента МГСУ»), «Декларация» сосредоточивается на предъявлении *принципов*, составляющих «общий девиз университета: “Профессионализм. Ответственность. Престиж”». Содержание принципов дается не в императивной, а в повествовательной форме. Например: «1. Профессионализм. Обширные и прочные знания в своей специальности, гуманитарная и исследовательская подготовка помогают человеку умело исполнять порученную работу. Профессионала отличает стремление совершенствовать знания и умения, добросовестность и честность, способность принимать правильные решения. Профессионала, прежде всего, интересует эффективность работы, качество и полезность результатов труда. Профессионал стремится к сотрудничеству и выстраивает свои взаимоотношения в процессе труда на принципах партнерства, взаимоуважения и товарищества». Другой пример – «Положение о корпоративной культуре» Томского госуниверситета (далее – кодекс ТГУ), представляющее собой уже более развернутый, чем «декларация», документ. Несколько элементов этической инфраструктуры университета – миссия, приоритетные цели – включены в его текст *наряду* с принципами корпоративного поведения. Сами принципы квалифицируются как требования к личности сотрудников, соблюдение которых является условием-средством «осуществления миссии Университета».

Формат второй: «В мире мудрых слов и поступков». В «Этическом кодексе студента Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е.Алексеева» (далее – кодекс НГТУ) об особенностях данного формата говорят сами названия статей. «Добрые мысли» (напр.: «Цени и уважай каждого за благородное поведение и достойные знания»). «Ориентиры на каждый день» (напр.: «Всю силу юности направляй на приобретение знаний, опыта и компетентности: в учебе, науке, общественной жизни»). «Уважай труд, знания и личность преподавателей, сотрудников университета. Выполняй их требования, будь вежлив и тактичен»). «Из опыта бывалых политехников» (напр.: «Не халтурь, цени время, проведенное в университете».

Студенческие годы – лучшие годы» или «Работа на совесть – это средство от скуки»). «Полезные советы» (напр.: «Каждый Политехник должен знать гимн НГТУ». «Чтобы совершать меньше ошибок, умей слушать и терпеть». «Твоя работоспособность напрямую зависит от постоянного занятия физкультурой и спортом, умения правильно отдыхать»).

Реплика: особенность этого формата – стиль моралистики (иногда – морализаторства), причем нестрогий: сочетающий как моральные, так и просто прагматические рекомендации.

Формат третий – Кодекс, выбирается университетами чаще всего. Однако, под общим термином нетрудно обнаружить разное содержание.

* Кодекс *корпоративный* (в большинстве из документов этого типа речь идет о *корпоративной этике*). Например: «Кодекс корпоративной этики сотрудников и студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» (далее – кодекс КГПУ), «Кодекс корпоративной этики преподавателей, сотрудников и студентов Института ГМУ БелГУ» (далее – кодекс ИГМУ БелГУ); «Кодекс корпоративной этики Южного Федерального университета» (далее – кодекс ЮФУ); «Кодекс корпоративного поведения сотрудников Владивостокского государственного университета экономики и сервиса» (далее – кодекс ВГУЭС); «Корпоративный кодекс Уральского гуманитарного института» (далее – кодекс УГИ); «Кодекс корпоративной культуры ТюмГУ» (далее – кодекс ТюмГУ) и т.д.

В какой мере сохранятся *этическая* идентичность такого формата кодексов будет показано ниже – при характеристике их структуры. Здесь же важно подчеркнуть, что, не считая редких случаев, когда речь идет о *корпорации-ассоциации* (напр., «Кодекс профессиональной этики международной ассоциации преподавателей МБА», далее – кодекс МАП МБА) и апелляции некоторых кодексов к «духу» корпорации-сообщества (напр.: «Студент как полноправный член университетского братства должен испытывать гордость за свою alma mater, Южный Федеральный университет, соблюдать и укреплять традиции и систему ценностей, принятые всем нашим университетским сообществом»),

термин «корпоративность» в этом типе кодексов используется прежде всего в *менеджеристском* значении: корпорации-предприятия, корпорации-учреждения, корпорации-организации и т.п.

О возможном риске такой интерпретации говорит *язык* многих корпоративных кодексов. Достаточно привести два примера. Первый – названия разделов кодекса ЮФУ: «Взаимоотношения между *сотрудниками*», «Взаимоотношения между *администрацией и сотрудниками*». Или содержание раздела: «И сотрудник, и работодатель обязаны учитывать в своей деятельности все условия, указанные в трудовом договоре». Чем такая терминология отличает *университет*, обеспечивающие его научно-образовательную деятельность базовые профессии – преподавателя и исследователя – от любой другой организации, предприятия, фирмы?

Скепсис вопроса усиливается вторым примером. В разделе «Правила поведения» кодекса ИГМУ БелГУ читаем: «... Ряд требований к одежде является обязательным. Войдя в здание, мужчины должны снять головные уборы. Верхнюю одежду следует сдать в гардероб или специально отведенные места хранения... Принимать пищу следует в предназначенных для этого местах, но не в аудиториях. Недопустимо оставлять мусор на столах, плевать и сорить, оставлять жевательную резинку...». Уместен ли применительно к этому тексту разговор о «духе университета»? Не вытесняет ли казенно-бюрократическая интерпретация *корпоративности* любую *этику*, не говоря об этике профессиональной?

У этого вопрошания есть дополнительное основание – еще одна особенность языка некоторых кодексов этого типа, дающая возможность квалифицировать их как *кодексо-стандарт*. Так, в названии кодекса УГИ прилагательного *этический* просто нет: документ назван «Корпоративный кодекс УГИ». Вместо этого прилагательного текст кодекса оснащен термином «стандарт». Степень риска подмены *норм стандартами* будет показана ниже.

* Кодекс *этический* – с учетом многообразия интерпретаций этой характеристики: от доминирования в тексте

общеморальных требований до преобладания этикетного формата кодекса. Не говоря уже о подмене формата «этический» банальным административно-дисциплинарным документом, как, например, в «Этическом кодексе студента Института гуманитарного образования» (далее – кодекс ИГО). «Говорящие» названия разделов документа: 1. Права. 2. Обязанности. 3. Запрещается. 4. Поощрения. 5. Взыскания. 6. Отчисление.

Типологизация вариантов формата «этический кодекс» дает следующую картину.

(А) Условная характеристика: *«Кодекс интеллигента»*. Пример – «Кодекс универсанта Санкт-Петербургского государственного университета» (далее – кодекс СПбГУ). Некоторые из положений этого документа: «Универсанта обладает высоким чувством гражданской ответственности во всех сферах своей деятельности как в Университете, так и вне его стен... Универсанта стремится быть достойным представителем Университета. Универсанта... дорожит свободой мысли – условием духовного развития личности. Универсанта соединяет высокий профессионализм с широким мировоззренческим кругозором... Универсанта отличается высокой принципиальностью в отстаивании своих убеждений в сочетании с уважением к Другому, независимо от его места в университетской иерархии, социального положения, пола, возраста, расы, национальности, научных убеждений, вероисповедания (или отсутствия такового)... Универсанта высоко ценит богатство, красоту, выразительность русского языка как основного средства общения во всех сферах жизни... Универсанта развивает свой эстетический вкус, изучая культурные исторические ценности Петербурга, заботясь об их сохранении и приумножении».

(Б) Условная характеристика: *«Кодекс порядочного человека»*. В проекте «Кодекса чести преподавателей, сотрудников и студентов Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого» (далее – кодекс НовГУ) этот документ трактуется как «сумма правил поведения порядочного человека... Человек ведет себя в соответствии с данным Кодексом потому, что он порядочен, воспитан, цивилизован. Моральная чистоплотность и со-

весть каждого человека являются гарантами исполнения положений Кодекса чести. Иными словами, если студенты, преподаватели, сотрудники при поступлении на учебу или работу в НовГУ согласны с содержанием настоящего документа, то они будут выполнять его положения, если нет, то это будет непорядочностью с их стороны по отношению к университету или друг к другу».

(В) Условная характеристика: *«Кодекс добродетелей»*. Обратившись к тексту «Кодекса чести преподавателя и сотрудника Московского гуманитарного университета» (далее – кодекс МГУмУ), легко признать правомерность характеристики особенности этого документа именно таким образом. «Преподаватель и сотрудник Университета видит в студенте личность, а в служении ему – высший смысл своей деятельности... Преподаватель и сотрудник Университета – заботливый и требовательный друг студента, он прост и доступен, бесконечно далек от самомнения и гордыни... Преподаватель и сотрудник Университета постоянно учится и совершенствуется, чтобы еще лучше учить и воспитывать своих подопечных. Преподаватель – искатель истины и мужественный борец за нее, он постоянно углубляется в предмет познания и просвещения, чтобы лучшим образом передать свои знания».

(Г) Безусловная характеристика этого типа этических кодексов: *«Кодекс профессиональной этики»*. Напоминание: в цитированном в 2.2 кодексе МАП МБА включены такое обязательство, как *«уважение к профессионально-этическим принципам научной и преподавательской работы»*, и требование *«отстаивать свои взгляды, идеи и концепции, невзирая на конъюнктуру и авторитеты»*.

Этот профессионально-этический документ, ориентирующий деятельность членов корпорации-ассоциации, исходит из обязательности сочетания корпоративности с надкорпоративными ориентирами, связанными с уважением прав человека, его достоинства и индивидуальности, соблюдением членами ассоциации общечеловеческих норм. Так, формулируя конкретные *«этические нормы профессионального поведения»*, кодекс подчеркивает намерения МАП «осуществлять свою профессиональную деятельность

в соответствии с интересами общества и с полным уважением к достоинству личности; открыто и честно информировать общественность о характере и качестве образовательных услуг».

Авторы документа точны в определении эффекта кодекса: в преамбуле подчеркивается, что кодекс «не является точным *алгоритмом поведения* во всех возможных ситуациях профессиональной деятельности. Его роль – установить “*общую систему ценностей*” и предложить “*общие принципы поведения*” членов ассоциации в их профессиональной деятельности. При этом сформулированные в кодексе общие принципы предлагаются членам ассоциации в качестве *ориентира при выборе этического варианта поведения в различных контекстах*».

(Д) Условная характеристика «*Кодекс чести*». Независимо от того, включен ли в название документа термин «честь», кодексы этой группы выделяются в связи с акцентированием в тексте ценности чести. Пример – проект «*Этического кодекса студента Волгоградского госуниверситета*» (далее – кодекс ВолГУ): «Студент ВолГУ в моральном плане обязан: действовать во всех ситуациях на благо коллектива ВолГУ, всячески заботиться о чести и поддержании славных традиций ВолГУ, его сложившегося авторитета. Учиться и работать достойно звания “студент ВолГУ”. Тщательно контролировать все свои поступки и помнить, что в каждый момент своей деятельности он стоит перед выбором между добром и злом, честью и бесчестьем, законностью и правонарушением. Руководствуясь настоящим Кодексом, своей совестью, делать выбор, избегая всего, что может бросить тень на его честь и заставить усомниться в его нравственных принципах».

(Е) Условная характеристика: «*Кодекс-контракт*». Одним из примеров является «*Этический кодекс студента ДВГУ*» (далее – кодекс ДВГУ): «*Статья 3. Настоящий Кодекс является добровольным соглашением между студентами, определяющим поведение и этические нормы студента. С момента зачисления до момента завершения обучения*».

Особый и интересный пример – «Этический кодекс педагогического сообщества ИГПК № 1» (далее – кодекс ИГПК). Сильная интонация в тексте – взаимные обязательства. Взаимные *моральные* обязательства. «Мы берем на себя взаимную социальную ответственность, обеспечивающую ...систему профессиональных и этических обязательств» Двусторонняя ответственность структурируется разделами «Каждый из вас вправе ожидать от колледжа...» и «Каждый из нас должен знать высшие этические нормы и стараться соответствовать им». При этом каждое обязательство сторон сопровождается «моральным изменением». Например, позиция «каждый из вас вправе ожидать от колледжа» содержит как конкретизацию вида ответственности, так и его моральное обоснование. Вид ответственности: «стимулирование квалифицированного труда»; моральное обоснование: «мы убеждены в том, что самое дорогое, зачем люди занимаются делом – это статус, уважение и признание окружающих». Вид ответственности: «создание таких условий труда, учебы, которые не наносят ущерб здоровью и достоинству участников образовательного процесса»; моральное обоснование: «человек в нашем коллективе является приоритетной ценностью, это означает заботу о его физической, социально-психологической безопасности». Вид ответственности: «справедливый характер решения конфликтных ситуаций»; моральное обоснование: «справедливо все, что соответствует этическому кодексу». В свою очередь, позиция «Каждый из нас должен знать высшие этические нормы и стараться соответствовать им» конкретизируется с помощью такого же алгоритма. Например: «Доверие учебному заведению, преданность своему делу (мы убеждены, что никакая теория, программа или правительственная политика не могут сделать нас успешными. Это могут сделать только люди, понимающие, что мы – одна семья и у нас – общая судьба)»; или «усердие, ответственность, исполнение долга (мы считаем, что каждый человек в нашем обществе должен полностью брать на себя личную ответственность за успешное выполнение порученной ему работы)».

Еще один вариант *контрактного* кодекса – создание этического документа профессиональной ассоциации как *общественного договора*. Например, в преамбуле кодекса МАП МБА этот документ трактуется как своего рода *общественный договор*, добровольно заключенный участниками к ассоциации преподавателями.

Завершая классификацию формата *этических кодексов*, целесообразно в очередной раз отметить, что под его маркой может содержаться банальный *регламент*. Очередной пример, в проекте представленного выше кодекса НовГУ существенное место занимают «Правила поведения», предельно редуцирующие нормы порядочности. Параграфы «Правил» говорят сами за себя: «1. Пропускная система. 2. Приветствие. 3. Одежда. 4. Речевой этикет. 5. Опоздания и удаления с занятий. 6. Питание и гигиена. 7. Телефонная связь. 8. Массовые мероприятия».

Под маркой этого типа кодексов может содержаться и просто *устав*. Например, «Кодексу чести студента РГГУ» (далее – кодекс РГГУ) ближе именно этот формат: «*Студенты Университета имеют право*: участвовать в формировании содержания своего образования при условии соблюдения требований государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования... *Студенты Университета обязаны*: соблюдать устав, правила внутреннего распорядка Университета и правила общежития; выполнять в установленные сроки требования образовательной программы высшего профессионального образования и все виды заданий, предусмотренные образовательными программами и учебными планами».

Под его маркой может содержаться и *кодекс корпоративный*. Пример – кодекс ВГУЭС, вполне адекватно размещенный на сайте университета под рубрикой «*Регламентирующие документы и положения*». Или «*Этический кодекс высшей школы менеджмента СПбГУ*» (далее – кодекс ВШМ СПбГУ).

Реплика. Практически ни в одном из рассмотренных выше кодексов не найти акцентированного внимания к образу «собственно этического» документа, результатов рефлексии общего и различного в общеморальном, про-

фессионально-этическом и корпоративном кодексах. Чаще всего мы имеем дело с неотрефлексированностью самого вопроса о форматах кодексов и основаниях предпочтения одному из них. Отсюда нередко их эклектичное смешение.

ОБРАЩЕНИЕ к преамбулам этических документов университета дает возможность определить *мотивацию, стремления, цели* их создания (в ряде документов мотивационная и/или целевая часть кодекса отсутствует).

Наиболее распространенный мотив – *ответственность*. При этом редко различаются ответственность «за» и ответственность «перед». Так, например, «Кодекс чести студента ГУ-ВШЭ» (далее – кодекс ГУ-ВШЭ) мотивируется осознанием сообществом студентов своей *ответственности за* формирование в ГУ-ВШЭ системы подлинно демократических отношений между студентами, сотрудниками вуза и его администрацией,... за поддержание и развитие корпоративной культуры и имиджа ГУ-ВШЭ как лидера российской системы образования и центра подготовки экономической и политической элиты России».

В некоторых кодексах среди мотивов их создания специально выделяется *апелляция к миссии* университета. В кодексе ВШМ СПбГУ определяется ее миссия – создание российской школы бизнеса мирового уровня для подготовки национальной элиты управленческих кадров и т.д. – и отмечается, что кодекс – результат осознания того, что «реализация этой миссии невозможна без принятия на себя соответствующей социальной ответственности». В преамбуле к «Кодексу университетской этики Адыгейского госуниверситета» (далее – кодекс АГУ) отмечается, что его появление – результат понимания администрацией, преподавателями, сотрудниками, аспирантами и студентами «важности миссии университета по подготовке специалиста с высокими профессиональными и нравственными качествами».

Целый комплекс мотивов представлен в кодексе ВолГУ: «Исходя из нашего конституционного права на образование, отдавая дань уважения нашему университету, осознавая большую ответственность перед будущим поколением, руководствуясь общепризнанными нравственными и моральными ценностями, объединенные желанием способ-

ствовать нравственному формированию студентов как социально активных личностей современного общества, принимаем настоящий Этический Кодекс...».

Характерен мотив появления Кодекса чести *выпускника* Таганрогского ГРТУ (далее – кодекс ТГРТУ), принимающего на себя обязательства соблюдать моральные нормы в будущей профессиональной деятельности: «дань уважения университету, создавшему условия для высококачественной профессиональной подготовки специалистов и развитию их интеллектуальных способностей».

Вариант мотивации создания кодекса – осознание важности *поставленных университетом задач*. «МГСУ – сообщество людей, считающих своей основной задачей создание центра социального образования, в котором готовят высококлассных специалистов для работы в социальной сфере. В Университете стремятся к реализации творческого потенциала личности каждого члена коллектива, к созданию практических форм солидарности, к справедливому решению всех проблем. В МГСУ учатся молодые люди, которые в недалеком будущем войдут в разряд интеллектуальной и духовной элиты общества. Высокий профессионализм базируется только на крепкой нравственной основе – гражданственности, патриотизме, высокой культуре личности. Сознывая эти задачи, преподаватели, студенты и аспиранты МГСУ добровольно принимают на себя обязательства... ».

Указание на задачи университета и, чаще, на его *цели* дополняет характеристику мотивов создания этических документов. При всей трудности различения двух этих аспектов анализа («*что побудило?*» и «*зачем?*») можно зафиксировать разнообразие ставящихся перед кодексами целей.

Цели этического документа АГУ: «способствовать укреплению, развитию и повышению корпоративной культуры университетского сообщества, поддерживать имидж АГУ как одного из лучших университетов Юга России», повышению «уровня культуры общения в университетском пространстве», «формированию подлинно демократических отношений между студентами, сотрудниками, преподавателями, администрацией вуза». А кодекс ВолГУ «всецело на-

правлен на создание максимально комфортных условий учебы, благоприятного психологического климата для общения студентов ВолГУ между собой, с преподавателями, сотрудниками ВолГУ и коллегами из других вузов». И «главная цель реализации» кодекса – «укрепление внутренней организации нашего университета, усиление позиций внутри университетской образовательной среды, дальнейшее продвижение студентов ВолГУ во внешнюю профессиональную среду». В свою очередь кодекс ИГМУ БелГУ «призван помочь... поддерживать соответствующие стандарты поведения, общественное доверие, уверенность в честности и профессионализме преподавателей, сотрудников и обучающихся, репутацию и имидж Института».

КГПУ кодекс «необходим для мобилизации усилий всех преподавателей, сотрудников и студентов» на осуществление стратегической задачи «превратить свой вуз в конкурентоспособный университет с полным циклом обучения, имеющий широкое признание в России и осуществляющий качественную подготовку квалифицированных специалистов в области образования и смежных с ней областях на международном уровне». Кроме того, он «призван способствовать формированию здорового психологического климата в вузе, повышению эффективности деятельности всех сотрудников и студентов, росту престижа университета в образовательном сообществе». Кодекс также «призван помочь университету поддерживать соответствующие стандарты поведения, общественное доверие, уверенность в честности и профессионализме сотрудников и обучающихся, репутацию и имидж вуза».

Скорее исключением из этого ряда целеполаганий можно считать такого рода формулировку: «Настоящий Кодекс представляет собой *нравственный ориентир для студента* юридического факультета Белорусского государственного университета» (далее – кодекс ЮФ БГУ).

Реплика. Представляется, что преамбулы кодексов достаточно наглядно проявляют меру понимания их создателями *этической* природы кодексов – с учетом предпочтенного тем или иным университетом одного из форматов кодекса. (Особый вопрос, насколько адекватно декларации

о мотивах и целях воплощены в содержании принципов и норм кодексов.)

КОНКРЕТИЗИРУЯ первые два элемента матрицы, следует выделить в качестве самостоятельного элемента анализ (не)сориентированности кодексов на ценности *базовых профессий* научно-образовательной деятельности университета – профессиональную этику преподавателя, исследователя, университетского менеджера (администратора).

В 2.2 было отмечено, что кодекс ВГУЭС помещает редкие в этом документе слова о профессиональной деятельности преподавателя в контекст деловой этики, а миссия *профессии*, ценности *профессии*, нормы *профессии*, *профессиональный долг*, *профессиональное сообщество* и т.д. просто «не попали» в текст *университетского* кодекса.

Призванный «помочь ИГМУ поддерживать уверенность... в профессионализме преподавателей», кодекс этого вуза фактически заменяет нормы *профессиональной этики преподавателя* нормами поведения в *любом* трудовом коллективе: взаимоуважением, исключением ущемления чести и достоинства, нанесения морального или материального ущерба, требованием «показывать пример профессионального отношения к выполнению служебных обязанностей», являться «образцом порядочности» и т.д.

Содержание принципа профессионализма в «Декларации об общих принципах жизни коллектива МГСУ» легко обходится без *профессионально-этической* составляющей: «Обширные и прочные знания в своей специальности, гуманитарная и исследовательская подготовка помогают человеку умело исполнять порученную работу. Профессионала отличает стремление совершенствовать знания и умения, добросовестность и честность, способность принимать правильные решения. Профессионала, прежде всего, интересуют эффективность работы, качество и полезность результатов труда». И даже такая характеристика, как стремление профессионала к сотрудничеству, выстраивание своих взаимоотношений «в процессе труда на принципах партнерства, взаимоуважения и товарищества» скорее универсальна – не конкретизирована особенностями про-

фессиональной этики в сфере научно-образовательной деятельности.

В проекте кодекса КГПУ набор запретов, прямо относящихся к педагогической деятельности, в большинстве своем имеет скорее этикетно-регламентный характер и предложен фактически *вместо* ценностей и норм профессиональной этики преподавателя: не кричать на студентов, не давать им клички, не искажать намеренно их имена и фамилии, не делать публичные замечания о внешности и одежде студентов и т.п.

Скорее *исключением* являются два кодекса, о которых уже шла речь в 2.2. Кодекс МПА МБА при всей лаконичности относительно норм профессиональной этики преподавателя и исследователя (*«Член Ассоциации демонстрирует уважение к профессионально-этическим принципам научной и преподавательской работы»*) формулирует сочетание требований профессиональной этики с интересами общества. Считая *«соблюдение норм профессиональной этики при проведении научной работы, в преподавании, практической деятельности и при предоставлении услуг»* сферой *«индивидуальной ответственности каждого преподавателя»*, кодекс требует от него *«осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с интересами общества и с полным уважением к достоинству личности. Открыто и честно информировать общественность о характере и качестве образовательных услуг»*.

При этом авторам кодекса ближе скорее забота о *профессиональных стандартах*. Пример одного из них: «Доступ к своим образовательным программам преподаватель обеспечивает... передачей материалов другим преподавателям, запрашивающим данные авторские курсы для последующей преподавательской деятельности в рамках МАП МБА и совершенствования своего профессионального мастерства и развития профессиональной компетенции. В этом случае автор вправе потребовать у тех, кто запрашивает его материалы для последующей работы с ними, оплатить материалы или консультационную услугу».

Авторы кодекса ИГПК декларируют его профессионально-этические *основания*: «Мы, руководители учебного заведения, преподаватели, студенты, учебно-вспомогательный персонал, убеждены в том, что нам надлежит пребывать в согласии с миссией, целями и ценностями, определенными в нашем педагогическом сообществе». И формулируют некоторые профессионально-этические нормы деятельности педагога, которые уже процитированы в 2.2. Стоит вспомнить и фрагмент этого кодекса, в котором ежегодная премия для отличившихся сотрудников и студентов называется «За приверженность ценностям педагогического сообщества».

Возможно, одно из объяснений слабой выраженности ориентации большинства рассмотренных кодексов на профессионально-этические ценности научно-образовательной деятельности заключается в исключении этих ценностей из числа *оснований*, которыми руководствовались создатели кодексов. В кодексе АГУ читаем: «руководствуясь общепризнанными нравственными ценностями и нормами этикета, этнокультурными особенностями региона». В кодексе ЮФ БГУ: «Кодекс... составлен в соответствии с нравственной сутью Университета и нормами юридической этики, направленными на утверждение Справедливости, Добра, Гуманизма, Человеколюбия и решение главной задачи высшей школы – всестороннего и гармоничного развития личности обучающихся» (даже указание на соответствие «нравственной сути университета» не доведено до акцентирования профессионально-этических ценностей научно-образовательной деятельности).

Продолжение анализа (не)сориентированности кодексов на ценности *базовых профессий* научно-образовательной деятельности университета – в следующем ниже фрагменте обзора.

АНАЛИЗ структуры кодексов начинается с наличия (отсутствия) мировоззренческого яруса нормативно-ценностной системы научно-образовательной деятельности – будь то формат этического кодекса или кодекса корпоративной этики.

Редкий случай, когда в текстах документов специально говорится о мировоззренческих ориентирах деятельно-

сти университетских профессионалов. И все же, например, в кодексе МГУмУ читаем: «Преподаватель и сотрудник Университета живет и трудится для того, чтобы сделать жизнь, свою и других, интересней, богаче и лучше. Чтобы видеть, как реальностью становятся наши замыслы и планы. Чтобы наслаждаться свободой, своими способностями, силой и энергией. Чтобы пользоваться уважением окружающих. Чтобы оставить о себе добрую память. Преподаватель и сотрудник Университета видит в студенте личность, а в служении ему – высший смысл своей деятельности». (Об уместности *пафоса* в такого рода документах речь пойдет ниже.)

В качестве основы своего кодекса ВШМ СПбГУ видит «два фундаментальных этических идеала. Первый из них – уважение к каждой личности как к цели, а не средству реализации чьих-либо задач или даже предписаний большинства. Второй идеал – совместный труд на общее благо, объединяющий стремление к сотрудничеству и взаимному процветанию со здоровой и честной конкуренцией». Соответственно, ВШМ «строит принципы своей деятельности на основе этих идеалов, не только исторически присущих “Западу” и “Востоку”, но имеющих глубокие корни в отечественной деловой культуре».

Правда, *конкретизация* этих идеалов в тексте кодекса сразу обнаруживает, как будет показано ниже, скорее дух бизнес-этики.

К мировоззренческому ярусу можно отнести и заявленные кодексом АГУ «*Общие этические ценности*: Свобода, которую дают знания; Достоинство, позволяющее возвысить себя через возвышение других; Развитие как цель и уникальная способность человека». И фиксируемую кодексом студента Костромского технического университета «верность своему профессиональному выбору».

Важный элемент мировоззренческого яруса нормативно-ценностной системы – отношение к преподавателю или студенту как субъекту *морального выбора*. Например, в цитированном выше кодексе ВолГУ студенту предлагается помнить, что в каждый момент своей деятельности он стоит

перед выбором между добром и злом, честью и бесчестьем, законностью и правонарушением.

Правда, эта декларация конкретизируется лишь *этикетно-регламентными* требованиями, как раз и не предполагающими ситуации выбора: «До начала занятий выключать мобильные телефоны (пейджеры и другие технические средства связи) или переводить их в беззвучные режимы... В помещениях ВолГУ быть одетым и выглядеть опрятно, избегать вызывающих макияжа и стиля одежды. В шортах или спортивной одежде (кроме занятий по физическому воспитанию) приходиться в университет недопустимо... В целях поддержания порядка и предотвращения правонарушений в стенах университета – предъявить документы, удостоверяющие личность, при входе в здание ВолГУ или по любому другому требованию уполномоченного на то лица. Всячески пресекать употребление и/или распространение на территории университета наркотических средств и/или психотропных веществ, алкогольной продукции (включая пиво); курить только в специально отведенных для этого местах».

И в кодексе РГГУ можно увидеть, как мировоззренческий по своему потенциалу блок «Академические свободы» наполняется банальным содержанием: «В учебном процессе студенты РГГУ пользуются следующими видами академических свобод: возможность перевода с одной профессиональной образовательной программы на другую; возможность изучения двух и более иностранных языков, курсов эвристики, новых образовательных информационных технологий и получения сертификатов к основному государственному диплому; возможность выбора места прохождения производственной практики в соответствии со своими интересами».

В КАКОЙ мере представленные в разных форматах кодексов принципы, нормы и правила *этически* содержательны?

Раздел «Принципы» присутствует во многих документах. Но о каких принципах идет речь? В кодексе УрГИ вообще речь идет о принципах, которые трудно идентифицировать даже как *квазиморальные*: «Мы все согласны дей-

ствовать в соответствии со следующими принципами. Принцип 1. Все хорошо, что ведет к оптимизации и стандартизации (разумеется, без ущерба для качества). Если Вы оптимизируете свою работу, – Вы правы. Принцип 2. Если при решении сложных вопросов Вы спокойно следуете процедурам и корпоративным стандартам, а не эмоциям и обидам, – Вы правы. Принцип 3. Если то, что Вы делаете, защищает Институт, способствует его процветанию и достижению европейского уровня качества, – Вы правы. Принцип 4. Если Вы делаете больше, чем от Вас ожидали, это будет отмечено, а Вы будете правы. Принцип 5. Век живи – век учись, совершенствуйтесь, если работаете в УрГИ, и Вы будете правы. Принцип 6. Вы несете юридическую и моральную ответственность за свою деятельность. Если Вы компетентны в этих вопросах и глубоко осознаете свою ответственность, – Вы правы».

В целом ряде документов принципы, представляющие *этику педагогической и исследовательской деятельности*, просто «выпали». В наборе принципов кодекса ВШМ СПбГУ – «Ответственность. Конкурентоспособность. Служение обществу. Этичное поведение. Уважение к закону. Поддержка международного сотрудничества. Уважение к окружающей среде» – нетрудно заметить, что это скорее принципы деловой корпорации, чем университета. Не случайно в тексте речь идет о *работниках*: «ВШМ уважает человеческое достоинство каждого работника, представляющего администрацию, профессорско-преподавательский или учебно-вспомогательный персонал, и серьезно относится к его интересам».

В «Положении о корпоративной культуре» ТГУ нет буквальных признаков формата кодекса бизнес-этики. Более того, в тексте говорится, например, о «*сложных профессиональных этических ситуациях*», о том, что преподаватель «формирует своим авторитетом, мировоззрением выраженную научно-познавательную мотивацию студентов, стимулирует самостоятельность и независимость их мышления в сочетании со способностью осуществить высоко-нравственный *моральный выбор*»; утверждается, что университет «со всей полнотой ответственности перед обще-

ством за свою миссию поощряет атмосферу интеллектуальной свободы и взаимопонимания, сохраняя традиционную автономию подразделений и академические свободы». Однако эти ценности представлены в качестве элемента *корпоративной*, а не *профессиональной* этики. Читаем: преподаватель «не предпринимает действий, наносящих урон интересам Университета, пресекает любые попытки опорочить его честь и авторитет, никогда не использует полученные результаты исследований или иную информацию в ущерб интересам, деловой репутации Университета или для целей личной выгоды; формирует позитивный и достойный имидж Университета и его сотрудников через профессиональную деятельность, публичные выступления, личные беседы; имеет право высказывать личное мнение и отстаивать свою позицию. Заявления от имени Университета могут осуществляться только по поручению Ученого совета или ректората с осознанием полной меры ответственности за академическое сообщество с учетом их миссии и стратегических направлений развития Университета».

Встречаются кодексы, совмещающие принципы корпоративной этики, принципы *общеморальные* и принципы профессиональной этики. Например, в «Кодексе чести коллектива УрГПУ» (далее – кодекс УрГПУ) заявлены «наши общие принципы: “Корпоративность. Гуманизм. Профессионализм”». При этом «принцип корпоративности» конкретизируется через ряд соответствующих ему норм: «поставленные цели достигаются путем добровольного объединения усилий каждого сообразно его возможностям; взаимоотношения в коллективе строятся на основе взаимопонимания, поддержки, помощи, сотрудничества; имидж и авторитет университета поддерживаются путем сохранения и развития вузовских традиций; высокому уровню деловой репутации университета способствует обеспечение конфиденциальности имеющейся информации, не использование ее во вред репутации университета или отдельных членов его коллектива». В свою очередь «принцип гуманизма» конкретизируется через ряд соответствующих ему норм: «признание приоритета общечеловеческих ценностей при осуществлении любой общественной или экономической дея-

тельности в стенах УрГПУ; создание таких условий, когда деятельность всех составляющих направлена на человека, на развитие его качеств, на актуализацию его личностного потенциала; в процессе обучения и воспитания недопустимо обращаться к средствам, которые нарушали бы интересы личности и вступали бы в противоречие с существующими морально-нравственными нормами человеческого общества». И «принцип профессионализма» конкретизируется адекватными ему нормами: «полная компетентность при выполнении своих должностных обязанностей на основе обширных и прочных знаний в своей специальности, развитого мировоззренческого потенциала, высокой культуры в поведении; способность принимать адекватные решения; добросовестность и честность; стремление совершенствовать знания и умения; умение оценить эффективность работы, качество и полезность результатов труда; высокая ответственность; организованность, четкость в работе, совпадение слова и дела, способность найти пути выполнения задания и аргументировано доказать свою точку зрения; требовательность к себе, к своим словам и поступкам, открытое признание своих ошибок и добросовестное их исправление». При этом легко заметить, что не все из этих норм имеют отношение к этике.

В некоторых кодексах *вместо* принципов профессиональной этики и этики корпоративной предложены *общеморальные* принципы, просто *апплицируемые* к деятельности преподавателей. Так, в кодексе АГУ декларирован принцип «Гуманизм и толерантность», расписанный (почти дословно совпадая с цитированным выше кодексом) следующим образом: «признание приоритета общечеловеческих ценностей при осуществлении любого вида профессиональной, учебной, общественной или экономической деятельности в стенах АГУ; создание таких условий, когда деятельность всех составляющих направлена на человека, на развитие его позитивных качеств, на актуализацию его личностного потенциала и т.д.».

Стоит иметь в виду, что во многих документах тема *связи и различия* принципов и норм не являлась предметом особой рефлексии. В то же время существенной проблемой

ряда кодексов является необходимость *конкретизации принципов в нормах*. О трудности такого рода работы (или просто о пренебрежении ею?) говорит пример из кодекса Пермского филиала ГУ-ВШЭ (далее – кодекс ПФ ГУ-ВШЭ). В разделе «Принципы этических отношений в ПФ ГУ» читаем: «Уважение – справедливое и достойное отношение к коллегам, студентам, слушателям, заказчикам и партнерам». В разделе «Основные нормы»: «...Уважение права частной жизни сотрудника и студента, недопущение дискриминации... Уважение мнения коллег, демонстрация доброжелательного, корректного поведения по отношению друг к другу; постоянное стремление к взаимопомощи и взаимовыручке... Уважение чести и достоинства студента (слушателя), уважение мнения студентов (слушателей), недопустимость негативных оценочных суждений по поводу действий коллег в присутствии студентов (слушателей)».

Аналогичная трудность – в кодексе ВолГУ: «Общими этическими принципами студента ВолГУ являются: честность; справедливость; добросовестность; учеба не ради диплома, а ради знания; личная ответственность каждого за результат; вознаграждение важнее наказания; высокая требовательность при максимальном уважении; открытость общения при соблюдении деловой и служебной субординации; соблюдение всеми всех своих обязательств (договоров, контрактов, устных обещаний) независимо от должностного и социального статуса. Общими морально-этическими нормами студента ВолГУ являются: объективно принимать и высказывать критические замечания, осознавать и исправлять допущенные ошибки, быть принципиальным и объективным, при получении высшего образования заботиться об имидже своего университета и всячески способствовать его развитию».

ОБРАЩАЯСЬ к нормативной части кодексов, следует еще раз подчеркнуть, что тексты, содержащиеся в своей нормативной части собственно *профессионально-этические* ориентиры и регуляторы деятельности преподавателя и исследователя – большая редкость.

В одном документе – кодексе ПФ ГУ ВШЭ – в качестве этических норм мы видим: «1. Содействие укреплению го-

сударственности и развитию Пермского края... 4. Информирование персонала о возможных изменениях в хозяйственной деятельности или политике университета, прозрачность в информационном взаимодействии между коллегами... 8. Соблюдение всеми делового стиля одежды в официальной обстановке». В другом кодексе – УрГИ – в соответствии с форматом предложенных им принципов вместо норм сформулированы *корпоративные стандарты*, трудно отличимые от *правил поведения, регламента, этикета*. «Корпоративный стандарт 1.1. Я отвечаю за студента всё то время, пока он находится в институте или вне института, выполняя моё задание. Я отношусь к нему с уважением, считаюсь с его мнением, обращаюсь к нему на Вы, слежу за его внешним видом и поведением во время и вне учебы. Доброжелательно, но твердо я требую к себе уважительного отношения со стороны студентов, исполнения ими правил внутреннего распорядка, и сам их не нарушаю. Я рассчитываю на то, что и мои коллеги поступают аналогичным образом. Корпоративный стандарт 1.2. Я не только преподаватель или сотрудник института, я – наставник молодежи, поэтому я стараюсь постоянно воспитывать в студентах скромность, чувство меры и хороший вкус. Я всегда имею опрятный внешний вид и никогда не использую нецензурные выражения. Доброжелательно, но твердо, я требую этого от студентов, пресекая любое проявление вызывающего поведения, грубости или неприличия. Я рассчитываю на то, что и мои коллеги поступают аналогичным образом... Корпоративный стандарт 2.1. Я считаю, что нужно делать свою работу ответственно, добросовестно, внимательно, творчески и быстро, не усложняя работу другим и не отвлекая их от работы. Я всегда стремлюсь получить результат адекватный цели, не требующий доработки и не вызывающий сомнения. Я рассчитываю на то, что и мои коллеги поступают аналогичным образом». И т.д.

Что касается случаев включения в кодексы *этически акцентированных норм профессии*, то можно ли отнести к ним педагогические запреты из кодекса АГУ: «Преподаватель АГУ во время учебного процесса: не допускает предвзятого отношения к студенту, а также каких-либо родст-

венных, этнических, гендерных или иных предпочтений; не допускает переноса своих личных проблем, а также проблем взаимоотношений с коллегами на студентов; способствует проявлению внеучебной активности студентов, направленной на развитие интеллектуального и творческого потенциала, студенческого самоуправления, укрепления здоровья и т.п.; тщательно и объективно анализирует случаи отклонения поведения студентов от общепринятых норм, не дает преждевременных оценок, “не вешает ярлыки”, не ущемляет права студентов; не имеет права унижать личное достоинство студентов (т.е. не допускает грубости, некорректных публичных порицаний, принижения умственных способностей и т.п.); не обсуждает со студентами профессиональные и личные недостатки своих коллег; не проводит на занятиях коммерческую рекламу и политическую агитацию; не может удалить с учебного занятия студента, если он не мешает учебному процессу и не нарушает дисциплину».

С точки зрения собственно этического содержания нормативной части кодексов интересен фрагмент кодекса студента ЮФУ, который можно квалифицировать как норму «профессиональной» этики студента: «Вы имеете право на свою систему ценностей, но эта система обязательно должна включать отношение к другому как равному Вам, и не допускать насилия. На территории университета Вы имеете право свободно выражать свои мысли и мнение, если только это не ограничивает права других».

Зафиксируем практику оформления нормативной части кодекса как списка *добродетелей*. Кодекс МГУмУ: «Компетентность, честность, доброта и объективность – вот основные добродетели преподавателя и сотрудника». Добродетели студенческие: «Студент усердно учится, понимая, что знания – это та сила, которая поможет ему обрести счастье и спасет Россию. Студент старательно постигает себя, развивает свою личность и свой характер, сознавая, что только внутренней работой своего ума и своей души он может противостоять разрушительному воздействию окружающей его суровой реальности и добиться жизненного успеха. Студент ищет позитивных мыслей, ибо мысли стано-

вятся словами. Как человек мыслит, таков он и есть. Кто мыслит конструктивно, тот строит, а не разрушает. Студент говорит добрыми словами, ибо знает: слова ведут к поступкам. Что человек говорит, к тому он и стремится, то он и совершает. Кто добр, тот свободен, кто зол, тот раб. Студент поступает по законам доброты и справедливости, ибо поступки превращаются в привычки. Как ты отнесешься к другому, так и другой отнесется к тебе. Студент умножает добрые привычки, зная, что привычки становятся характером. Посеешь привычку – пожнешь характер. Студент почитает и уважает старших – своих учителей и всех, кто организует и обслуживает его обучение и воспитание, ищет в их образе пример для подражания».

Во многих кодексах *вместо* нормативного яруса мы находим *этикетную* часть, трудно отличимую от *административного регламента*. Пример (кроме цитированного выше кодекса БелГУ) – раздел «Правила поведения» кодекса КГПУ. «1. В целях поддержания порядка и предотвращения правонарушений в университете действует пропускная система. При входе в каждый корпус находится охрана и/или дежурный вахтер. Любой входящий обязан по требованию охраны предъявить документы, удостоверяющие личность. 2. Сотрудники и студенты при встрече обязательно здороваются со всеми вне зависимости от возраста или статуса человека. Студенты первыми здороваются с ректором, проректорами, сотрудниками и со всеми преподавателями, независимо от того, учатся они у них или нет... Ряд требований к одежде является обязательным. Войдя в здание, мужчины должны снять головные уборы. Верхнюю одежду следует сдать в гардероб или специально отведенные места хранения... Запрещено... приходиться на занятия в чрезмерно дорогих вечерних туалетах».

Слабое основание для идентификации этого фрагмента в качестве этического документа заметно уже при внимании к *модальности* его языка: «Преподаватель имеет право удалить студента с занятия за нарушение дисциплины. Студент обязан подчиниться, не вступая в пререкания. После занятий нужно вежливо объясниться и извиниться перед преподавателем».

Один из способов «нормирования» профессиональной деятельности в этических кодексах – классификация случаев «*академической недобросовестности*». Например, в специальной статье кодекса ГУ-ВШЭ говорится: «Сообщество студентов ГУ-ВШЭ считает своим долгом бороться со всеми видами академической недобросовестности, среди которых – списывание и обращение к другим студентам за помощью при прохождении процедур рубежного контроля знаний; прохождение процедур контроля знаний подставными лицами; представление любых по объему готовых учебных материалов (рефератов, курсовых, контрольных, дипломных и других работ), включая Интернет-ресурсы, в качестве результатов собственного труда; использование родственных или служебных связей для получения более высокой оценки; обман преподавателя и неуважительное отношение к нему; подделка документов, имеющих прямое или косвенное отношение к обучению и должностному положению в вузе; прогулы и опоздания – пропуск учебных занятий или их части без уважительной причины. Сообщество студентов рассматривает все перечисленные виды академической недобросовестности как несовместимые с получением качественного и конкурентоспособного образования, достойного будущей экономической, политической и управленческой элиты России».

«Перекличка» – в кодексе АГУ: «Студент АГУ добросовестно относится ко всем видам учебных занятий и формам контроля, *не допускает* проявлений нечестности, недисциплинированности, обмана и мошенничества в учебном процессе, среди которых...».

Конкретная реплика. Представляется, что в такого рода фрагментах документов можно увидеть скорее предпосылки своего рода «*минимального стандарта*» как *этических* норм, «реально-должного» в этических кодексах, о котором речь пойдет в главе 7.

Общая реплика. *Мимо* внимания авторов рассматриваемых здесь кодексов прошла «Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе»²⁷, которая выше была оценена как почти классиче-

²⁷ См.: www.aha.ru/~moscow64/educational_book.

ская модель нормативно-ценностного блока профессионально-этического кодекса университета.

СЛЕДУЮЩИЙ элемент матрицы аналитического обзора – *модальность* языка кодексов. Казалось бы, стоит ли обращать специальное внимание на эту сторону текстов и в целом на их стиль? Но язык этических кодексов – признак (не)понимания природы морали.

В какой, например, мере уместен *пафос* цитированного выше кодекса МГумУ, в котором о преподавателе говорится как о заботливом и требовательном «друге студента» и как об «искателе истины» и «мужественном борце за нее». Или в кодексе студента того же университета, согласно которому студент усердно учится потому, что знания – сила, «которая поможет ему обрести счастье и спасет Россию».

С другой стороны, в рассмотренных здесь текстах принята разная по своим последствиям для этической идентичности кодекса модальность.

Один вариант мы находим в кодексе ЮФ БГУ (разрядка наша. – Отв. редакторы). Раздел 2. Этические предписания. Статья 8. «В целях поддержания чести и достоинства студенту... *необходимо быть*: образцом скромности, порядочности, моральной чистоты; честным в мыслях и поступках; вежливым, тактичным, обходительным, соблюдать нормы этикета и такта; правильно воспринимать критику, уметь признавать ошибки; добросовестным, принципиальным и независимым; примером для других, сохранять поддержку, проявлять самоконтроль и терпимость. Статья 9. Студенту *следует быть осмотрительным* в выборе друзей и знакомых, избегать связей, которые могут его скомпрометировать, не допускать действий и поступков, порочащих высокое звание Студента юридического факультета Белорусского государственного университета». (Сходно: «Данный Кодекс *не позволяет* студенту ВолГУ...».)

Но есть и другой вариант модальности (курсив наш. – Отв. редакторы). В кодексе ГУ ВШЭ: «Сообщество студентов *рассматривает* все перечисленные виды академической недобросовестности как *несовместимые* с получением качественного и конкурентоспособного образования, до-

стойного будущей экономической, политической и управленческой элиты России». В кодексе ИГПК № 1: «Мы, руководители учебного заведения, преподаватели, студенты, учебно-вспомогательный персонал, *убеждены* в том, что *нам надлежит пребывать в согласии* с миссией, целями и ценностями, определенными в нашем педагогическом сообществе». В кодексе студента ВолГУ: «Каждый студент..., выполняя нормы данного Кодекса, *вносит свой вклад* в развитие и совершенствование всего университета, в укрепление его имиджа и деловой репутации». В «Кодексе чести выпускника ТГРТУ: «принимаем на себя обязательства соблюдать морально-этические нормы в будущей профессиональной деятельности *и соглашаемся...*».

Характерен стиль фрагмента кодекса НГУ: «Мы... *преисполнены решимости соблюдать...*; *уважаем, соблюдаем и не позволим нарушать другим...*; *чтим, укрепляем и приумножаем* традиции своего университета, *считаем, что универсанту недопустимо* быть недобросовестным в работе или учебе...; *являемся противниками* религиозной, расовой, национальной вражды и выступаем за толерантность в любых отношениях; *...убеждены, что нечестно* просить о содействии, оказывать или получать помощь на экзаменах и зачетах... *Во всем мире признаком дурного тона является* демонстрация высокого материального положения, поэтому студентам не рекомендуется приходить на занятия в чрезмерно дорогих туалетах. Обилие драгоценностей также *не является признаком* воспитанности».

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ элемент матрицы обзора – наличие или отсутствие в тексте кодекса указаний на обеспечение действенности этического документа особой институцией – *этической комиссией*.

В некоторых кодексах о такого рода комиссии речи просто нет (кодексы ЮФ БГУ, ВГУЭС, ИГМУ БелГУ и т.д.). В кодексах, указывающих на роль такой комиссии, представлены три вида ее статуса: (а) скорее институция самоуправления; (б) скорее институция административная; (в) скорее эклектика этих двух видов.

Пример первого случая – Комиссия по этике МАП МБА: «Член Ассоциации обязан знать и соблюдать Кодекс

профессиональной этики МАП МБА. Незнание или непонимание этических норм не является оправданием неэтичного поведения. В ситуации неопределенности или неуверенности относительно соответствия своих действий Кодексу профессиональной этики, член Ассоциации консультируется с коллегами или Комиссией по этике... В качестве санкций на нарушение Кодекса профессиональной этики могут быть использованы: общественное порицание, исключение из членства в Ассоциации с публикацией на сайте Содружества и Ассоциации».

Пример второго случая: «Рассмотрение вопросов, связанных с реализацией “Положения о корпоративной культуре”, осуществляется комиссией ученого совета ТГУ по вопросам корпоративной культуры и этики. Решения комиссии доводятся до ректора и используются им при решении кадровых вопросов».

Пример третьего случая – в кодексе ГУ-ВШЭ: «Статья 9. За систематическое или грубое нарушение положений настоящего Кодекса органы студенческого самоуправления могут применять к нарушителям различные формы моральных взысканий. Администрация ГУ-ВШЭ по своему усмотрению вправе применять к нарушителям положений настоящего Кодекса дисциплинарные взыскания, предусмотренные Уставом и Правилами внутреннего распорядка ГУ-ВШЭ. Статья 10. Сообщество студентов имеет право создавать по собственной инициативе третейские суды, суды чести для разбора ситуаций, связанных с нарушением положений настоящего Кодекса... Статья 11. Студент ГУ-ВШЭ, обнаруживший нарушение положений настоящего Кодекса, пытается пресечь его собственными силами, а если это невозможно, извещает о нем органы студенческого самоуправления или администрацию ГУ-ВШЭ».

Сравнивая соответствующие фрагменты кодексов, можно условно выделить две этически акцентированные модели. Одна из них – скорее *комиссия-суд* с функцией наказания нарушителей, как в форме моральных взысканий, так и административного. Например, статья «8. Ответственность» в кодексе КГПУ гласит: «8.1. Нарушение норм и правил настоящего Кодекса осуждается общественным

мнением коллектива университета. В случае особо серьезных нарушений могут применяться административные меры взыскания вплоть до исключения студентов и увольнения сотрудников. 8.2. Для контроля за соблюдением Кодекса и разрешения конфликтных ситуаций создается комиссия по этике, действующая на основе специального Положения».

Другая модель – скорее *экспертно-консультативная*. Так, в кодексе ТюмГУ указано: «Комиссия академической чести ТюмГУ создается приказом ректора университета. Комиссией проводятся этические экспертизы, представляющие собой всесторонний анализ конкретного аспекта деятельности университета, который вызывает озабоченность руководства организации и может повлиять на ее имидж; этическое консультирование работников; принимаются меры для развития высоких нравственных принципов в деятельности администрации, сотрудников и студентов ТюмГУ, обучение нравственному поведению; разработка деловых игр, помогающих решению нравственных проблем. В ходе обучения участники знакомятся с требованиями профессиональной этики, что повышает их восприимчивость к этическим проблемам, осваивают варианты решений, укладывающихся в рамки нравственных требований организации».

3.2.2. Предварительные выводы

Не считая обзор этических кодексов исчерпывающим, в том числе оставляя анализ некоторых этических документов для последующих глав монографии, здесь целесообразно продолжить *реплики* некоторыми выводами, в которых, с одной стороны, еще раз намечаются «болевые точки» и «точки роста» практики этического кодифицирования деятельности университета и, с другой стороны, определяется своеобразный «вызов-заказ» прикладной этике.

1. Самый общий вывод – о *назревшей* необходимости анализа опыта создания этических кодексов университетов. Прежде всего потому, что это реальный *опыт пути*, значимый для университетского сообщества своими идеями, технологиями и уроками их воплощения в конкретных

кодексах. Уроками, дающими основание утверждать, что устоявшаяся практика кодифицирования «духа университета» при всех достоинствах *здоровой консервативности* не является самодостаточной и неприкосновенной для критики.

2. Стремление в процессе анализа *формата* кодексов зафиксировать: сориентированы ли авторы кодексов на осознание природы создаваемого документа, его *этической идентичности*, дало достаточно аргументов для вывода, что в ряде случаев создание кодексов «счастливо избавлено» от концептуальной проблематизации *оснований* такого рода деятельности и сведено к сочетанию двух малосостоятельных подходов. Один из них – механистическое перенесение общеморальных требований на сферу образования. Второй – сведение кодексов к «правилам игры», стандартам-инструкциям, лишенным морального содержания. Вероятно, авторы такого рода документов даже и не проблематизировали для себя ни особенности общеморального, профессионально-этического и корпоративного форматов кодекса, ни различие этического кодекса как такового и административного по сути регламента поведения. Характерный для целого ряда кодексов выбор в пользу формата кодекса корпоративной этики даже и не обосновывается.

При этом аналитический обзор наглядно подтвердил как распространенность практики (не)намеренной *редукции* сложной нормативно-ценностной системы научно-образовательной деятельности университета к корпоративной этике, так и тезис о последствиях такого упрощения, согласно которому корпоративная (само)идентификация нередко порождает *подчинение* профессионально-этических ценностей научно-образовательной деятельности корпоративной этике, умаление или полное устранение ценностей *высокой профессии* (базовых профессий научно-образовательной деятельности университета) из содержания кодексов.

3. Есть необходимые основания и для вывода о том, что за этой практикой стоит вполне определенное понимание *идеи-миссии* университета, *нагруженное* его идентификацией с *индустрией образовательных услуг*.

Анализ показал прямую связь между тем или иным образом кодекса и версией миссии университета. Слишком редко в преамбулах кодексов речь идет о роли этических документов в *самоопределении* университета относительно современной Идеи университета, в *самоидентификации преподавателей и исследователей с ценностями их профессии* и т.п. Комфорт, имидж, мобилизация, укрепление внутренней организации и т.д., но не стремление рассматривать кодекс как этическое ориентирование университета и его профессионалов, как профессионально-этический регулятор и, в целом, как институт развития и культивирования *этических оснований* научно-образовательной деятельности.

А это оборачивается и определенной трактовкой *статуса* и *места* кодекса в жизни университета. Скрытый девиз многих текстов – «ни слова о саморегулировании». Явные последствия – административный язык многих кодексов и бюрократическое применение самого документа. Некоторые кодексы предложены не как элементы *этической* инфраструктуры университета, но как инструменты *административной* инфраструктуры.

4. В текстах кодексов мы имеем дело с отрефлексированными или неотрефлексированными образами морали: общеобщественной морали, морали профессиональной и морали корпоративной. Однако, распространенная неотрефлексированность природы этих нормативно-ценностных (под)систем, в том числе особенностей «малых» систем в целом и каждой из них, обернулась тенденцией *аппликации* общеморальных принципов и норм к деятельности университета, а не *приложением-конкретизацией* этих принципов и норм в принципах и нормах профессиональной и корпоративной этик. Что в итоге? Апеллируя к «общепризнанным нравственным нормам», авторы кодексов нередко «забывают» о профессиональной этике. Как уже было отмечено в одной из реплик, профессиональная этика, в том числе миссия *профессии*, ценности *профессии*, нормы *профессии*, *профессиональный долг*, *профессиональное сообщество* и т.д., просто не попали во многие *университетские кодексы*.

На основании данных выводов следует *оправдать* скептическое отношение к распространенному суждению о теоретико-методологическом обосновании проектирования этических кодексов как *очевидном излишестве*. Наоборот, аналитический обзор показывает абсолютную недостаточность банализации задачи создания университетских этических кодексов, порождающей отношение к ним как к формальным документам, бюрократически мотивированным и практически игнорируемым, и уже потому дающим поддержку скептикам и циникам. Анализ проявил и другое последствие банализации кодексов: не имея концептуально обоснованного образа *этического кодекса*, университеты вынуждены создавать свои кодексы методом проб и ошибок.

При этом нельзя позволить сделать катастрофический вывод о полном отсутствии «точек роста» в сфере этической кодификации университетской жизни. Первый аргумент – «Кодекс универсанта» вполне адекватный искомому нами образу *профессиональной корпорации*.

Второй аргумент – этические акценты в перечне ожидаемых *результатах внедрения* этического кодекса в Мордовском госуниверситете: «снижение случаев коррупции со стороны представителей образовательного сообщества и, как следствие, улучшение репутации вуза в социуме, повышение его конкурентоспособности; дополнительное стимулирование этического профессионализма преподавателей вуза (учет в рейтинге преподавателей, влияющем на оплату труда); развитие корпоративной культуры вуза (открытость, доступность, знание общих принципов данного сообщества, возможность свободного обсуждения спорных ситуаций); развитие этического профессионализма студентов, для которых высшая школа оказывается первым профессиональным сообществом, наделяющим определенными правами и требующим ответственности, позволяющим интегрировать специальные знания с внешним влиянием данной специальности, определять социальные последствия профессиональной деятельности»²⁸.

²⁸ См.: students.mrsu.ru/docs/program_integr.doc.

Тем не менее, доминирующие в университетской практике результаты опыта реализации идей и технологий кодифицирования (или их отсутствия) наглядно объясняют, в чем и почему проект «Самоопределение университета» считает необходимым идти *иным* путем.

В этой связи можно говорить о сформировавшемся в университетской практике *вызове-заказе* для прикладной этики. Для определенного направления этико-прикладного знания. Потенциал этого направления представлен и испытан в решении задач, обсуждаемых в главах 6 и 7.

5. О *сверхзадаче* Миссии-Кредо, Этического кодекса и т.п. документов университета, создаваемых в рамках проекта «Самоопределение университета». Разумеется, весьма важна определяющая значимую задачу данного проекта идея о том, что этические документы – не столько *инструменты управления* университетом, сколько *ориентир*ы и *регулятивы* его самопознания, самоопределения и нравственного развития.

Но *сверхзадача* работы и над Миссией-Кредо, и над Этическим кодексом связана с идеей о том, что современный университет – не только субъект самопознания, но и *ценностно-ориентирующий* субъект становящегося гражданского общества.

Прежде чем декларировать такую идентификацию университета в тексте «Миссии-Кредо», проект прошел через острую дискуссию внешних и внутренних экспертов, приводивших серьезные аргументы как «за», так и «против». И потому трудно отказаться от возможности привести здесь еще одно суждение, авторитетность которого подкрепляет представления о *сверхзадаче* проекта. Речь идет о «Бухарестской Декларации...», авторы которой пишут: «университеты не могут считаться свободными» от академических ценностей и этических норм не только потому, что они жизненно важны для «академического, культурного и политического развития самих сотрудников и студентов», но и потому, что эти нормы «вливают на моральный облик общества в целом».

Исходя из идеи ответственности университета в пост-современном обществе за формирование ценностей граждан

данского общества – как с точки зрения продуцирования этих ценностей, так и с точки зрения их культивирования, зафиксированной в «Миссии-Кредо ТюмГНГУ», – этические документы научно-образовательной корпорации обретают особую задачу: публично рефлексировать нормативно-ценностную модель деятельности, направленной как на проектирование ценностей гражданского общества, так и на их освоение в собственной практике.

Часть вторая

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА: от «перемены имени» к проектированию этических ориентиров

Структура второй части намеренно «усложнена» включением темы самопознания университета в ситуации «перемены имени». Легче всего было бы сделать отсылку к коллективной монографии «Становление духа университета». Но важно отрефлексировать именно *путь* – а не *дорогу-колею* – университета к проектированию своей миссии. *Путь*, начало которого характеризуется непростой ситуацией перевода *формальной* университетизации (смена организационного статуса в иерархии вузов) в университетизацию ценностно-ориентированную («перемена имени»). *Путь*, начало которого характеризуется пока еще *параллельным* существованием в дискурсе самопознания, с одной стороны, понимания *Идеи* университета (должного) и, с другой – осознания *реальной* ситуации университета. Скорее параллельным существованием, еще без целенаправленной проблематизации темы *реально-должного* и *проектного* подхода к этой теме. Даже на этапе «10 лет спустя» тема *реально-должного* была лишь *актуализирована в дискурсе*. И только на этапе *нового* самоопределения была поставлена задача ее *проектного* освоения.

Глава 4

Опыт самопознания университета в ситуации «смены имени»

Как было сказано выше, идентификация ситуации университета как «перемены имени» наиболее наглядно предстает при различении двух модельных ипостасей «уни-

верситетизации»: *формальной, бюрократической*, маркирующей переход бывшего ТИИ на новую ступень иерархии высших учебных заведений, и *содержательной* – с точки зрения идеи-миссии Университета.

Эти две *модельные* идентичности в реальном процессе самоопределения могут быть противопоставлены как «перемена вывески» и «перемена имени» (причем первая модель *вытесняет* вторую), но могут быть выстроены и как *этапы становления* университета, когда формальная университетизация, в которой доминирует структурное усложнение, одухотворена стремлением обрести свою *миссию*, адекватную современной Идее университета.

Задача главы – анализ *процесса* самопознания университета в координатах *перемены имени*. *Имя* обязывает.

4.1. Дискурс об университете в ситуации «смены имени»: внутренняя экспертиза

В соответствии с тезисом из преамбулы к разделу 3, тема *самопознания* не может быть вынесена за рамки анализа *пути* университета в ситуации самоопределения. Более того, ее вряд ли стоит характеризовать лишь как *археологию* проекта «Самоопределение университета».

«Как вы яхту назовете, так она и поплывет» – фраза из популярного мультфильма, ставшая цитатой из стенограммы семинара, проведенного НИИ ПЭ на кафедре бурения вскоре после переименования Тюменского индустриального института в ТюмГНГУ, показывает направление рефлексии процесса трансформации института в университет. Программа семинара исходила из тезиса, согласно которому за *формальным* переименованием института должна стоять задача его перехода в новое *качество*: невозможно преобразовать технический вуз в университет просто «сменой вывесок», трансформация должна осознаваться как принятие *нового имени*.

Проблематизация формальной «смены вывески» зафиксирована в дискуссии участников еще одного проблемного семинара – на кафедре «Организация и управление производством техобслуживания и ремонта автотранспор-

тных средств». Один из преподавателей заметил: «Внутренней готовности, ощущения того, что достигли какого-то уровня, который требует нового названия, у коллектива не было. Можно было что-то сделать, хотя бы задним числом, и продемонстрировать перспективу будущих перемен. К сожалению, и эта возможность была упущена. А если так, то и отнеслись к этому как к смене вывески, которая была необходима по каким-то соображениям».

Здесь же последовало возражение коллеги. Он обратил внимание на то, что по мере взросления вуза в нем накапливались силы. Рос институт, росли люди. Многие из тех, кто начинали работу ассистентами, стали докторами наук, профессорами, создали научные школы. Тюменский индустриальный за тридцать лет существования завоевал авторитет в стране и – особенно – в регионе. Поэтому новое название должно было оформить новый статус. И переименование не прошло незамеченным. Новое поколение студентов приняло его. Другое дело – нужно подтвердить это название творческим ростом¹.

Открывающие параграф сюжеты говорят о том, что уже на начальном этапе становления Тюменского государственного нефтегазового университета – после переименования Тюменского индустриального института – был открыт исследовательский проект, целью которого являлось инициирование процесса самопознания университета. Рефлексия *нового имени* предполагала выбор позиции в отношении альтернативы «смена имени» или «смена вывески»; соотнесение *перемены имени* с Идеей университета (конструирование *идеального* образа университета), с одной стороны, и анализ *реальной* ситуации – с другой.

Рефлексия ситуации университета в процессе движения от формальной университетизации к ценностно-осмысленной «смене имени» была организована в формате «внутренней экспертизы». Этот формат предполагал серию проблемных семинаров на кафедрах и в подразделениях

¹ Конференция в форме проблемных семинаров // Становление духа университета. Ведомости. Вып. 10. Тюмень: НИИ ПЭ, 1998. С. 14–15.

университета (два из этих семинара упомянуты выше) и экспертный опрос.

Программа опроса² была сосредоточена на таких гранях анализа ситуации *становящегося* университета, которые характеризовали как институциональный ресурс, так личностный потенциал профессорско-преподавательского корпуса на стартовом этапе трансформации, связанной со *сменой имени*. Экспертам (экспертный корпус был структурирован в четырех группах: рядовые преподаватели, заведующие кафедрами, деканы, проректоры) предстояло соотнести личные стратегии успеха со стратегией успешного развития университета; определить влияние стиля и символов вузовской власти на судьбы успешных профессионалов; охарактеризовать силу и/или слабость университетской солидарности; выявить сходство и/или различие *идеального* образа университета и образа *реального*.

Анализ материалов опроса³ здесь ограничен двумя *тематическими линиями*, первая из которых – «болевы точки» и «точки роста» реальной ситуации становящегося университета, а вторая – идеальный образ университета («настоящего университета»). Эти тематические линии дают возможность увидеть обстоятельства, в которых начинался процесс перехода ТИИ в новый статус. Важно подчеркнуть: перехода, в котором смена статуса совпала с ситуацией вхождения отечественной системы высшего образования в рыночные условия. На этом этапе еще не было ясно, как изменятся характер, направленность, смысл деятельности конкретного сотрудника университета, кафедры, факультета – и университета в целом. Отсюда и опасения, и ожидания участников проекта.

ПЕРВАЯ тематическая линия – суждения участников экспертного опроса, содержащие характеристику «болевых

² См.: Ситуация университета: идеальный образ и образ реальности (Внутренняя экспертиза) // Этика дела. Ведомости. Вып. 7. Тюмень: НИИ ПЭ, 1997. С. 170-172.

³ См. тексты интервью в рубрике «Миссия университета: гуманитарное консультирование, стратегии развития» // Этика дела. Ведомости. Вып. 7. С. 170 -246.

точек» и «точек роста» ситуации, в которой становящемуся университету предстояло *освоение нового имени*. Ситуации «между выживанием и развитием».

Как показывают суждения экспертов, для начального этапа трансформации института в университет были характерны две, скорее всего, взаимосвязанные тенденции: (а) усиление материального расслоения внутри коллектива университета и (б) ослабление солидаристических связей. Вторая тенденция весьма значима, если рассматривать процесс становления университета не только как бюрократическую перестройку, но и как процесс формирования духа *университета*, принятие коллективом университетских ценностей.

«Время еще не раскололо коллектив университета на бедных и богатых, но скоро, видимо, это произойдет», – говорит заведующий кафедрой, председатель профсоюзного комитета ТюмГНГУ (В.Д.). Другой эксперт (В.М.), заведующий кафедрой на факультете геологии, отмечает взаимосвязь двух тенденций: *«связи между коллективами ослабли, мы разделились на группы как по уровню финансирования, так и по возможностям человеческого общения»,* и противопоставляет эту ситуацию временам индустриального института: *«когда я был деканом, сотрудничал с коллегами с других факультетов, мы работали над общими программами, а сейчас лишь бы самому продержаться, свой коллектив поддержать».*

Актуальность задачи «продержаться» подтверждается наблюдением председателя профкома преподавателей, подчеркнувшим малообеспеченность половины сотрудников университета: *«Я каждый день сталкиваюсь с малообеспеченными сотрудниками – таковых у нас больше половины, – с людьми, которые не знают, как заработать и на что жить. Можно, конечно, сказать им: "ищите возможности". Но как может библиотекарь с высшим образованием, которая с утра до вечера на работе, еще где-то заработать?»* (В.Д.).

Ослабление солидаристических связей эксперты связывали и с тенденцией усиления роли гуманитарного направления, контрастирующей с традиционным для ТИИ до-

минированием технических кафедр. Суждение профессора кафедры: *«Представляется, что в ситуации такого статусного и финансового разъединения гуманитарного и технического направлений в одном университете объективно сложно говорить о внутриуниверситетской солидарности»* (В.К.).

В диагностическом суждении следующего эксперта, проректора по учебно-воспитательной работе, зафиксирована слабая степень публичной коммуникации между инициировавшим трансформацию образовательной институции топ-менеджментом университета – и базовыми субъектами научно-образовательной деятельности, *«между управленцами, преподавателями и студентами как потенциальными единомышленниками»*. В итоге идеи, рожденные на заседаниях ректората, ученого совета, *«не доходят до кафедр, рядовых преподавателей, тем более до студентов»*. Одну из причин эксперт видит в отсутствии акций, сплывающих коллектив: *«у нас практически нет общеуниверситетских собраний, конференций преподавателей, сотрудников»* (В.С.).

Еще одна «болевая точка» ситуации перемен, зафиксированная в суждениях экспертов, – изменения в содержании властного ресурса в университете. По мнению одного из экспертов, в основе этого ресурса теперь уже не авторитет профессионала в науке и педагогике, а *«возможность распоряжаться финансами»* (А.Б.).

Как весьма важную «болевою точку» ситуации университета эксперты называли (с разной степенью оптимизма) проблему возраста университетских кадров. Один из экспертов, выражая надежду на грядущие изменения к лучшему (*«думаю, что через два-три года у нас в науке будет и молодежь»*), отмечал, что *«в университете преобладает старшее поколение. А молодежи мало. Годы идут. Нужна смена, нужна молодежь»* (В.К.). Близкое по содержанию суждение: *«Люди, которые сейчас работают на факультете, уйдут на пенсию, и кто останется? Ведь и все мои ассистенты – “краснокорочки” – тоже уйдут в течение года-двух. Что с нашим университетом тогда будет?»* (А.Б.).

И еще одно сходное суждение: «одна из проблем, которую надо решить в университете – проблема кадров. У нас достаточно квалифицированный профессорско-преподавательский состав, но если посмотреть на возраст профессоров, то он приближается к шестидесяти годам. Что касается ведущих доцентов – пятьдесят пять – пятьдесят восемь лет. Молодежь с трудом остается в нашем вузе – даже закончившие аспирантуру уходят в коммерческие структуры» (А.Л.). Насколько суждение сходное? В нем можно отметить не только указание на малую долю молодежи среди профессорско-преподавательского состава, но и привлечение внимания к уходу подготовленных молодых специалистов из университета.

Акцентирование экспертами проблемы «возраста кадров» дает основание выделить особую проблему: насколько университет на начальном этапе реформирования мог рассматриваться молодыми сотрудниками как серьезный шанс на проектирование своей профессиональной и жизненной биографии в университете.

Как констатация сложности реализации такого шанса – суждение ассистента кафедры: «Проектировать “линии профессионального роста” для разных сотрудников университета, будучи ассистентом, сложно. Наверное, заведующий кафедрой работает здесь ради своей научной идеи, школы, направления; он может этим заниматься более или менее свободно, попутно ему легче решать и финансовые проблемы. Декан, наверное, тоже работает, имея свой научный интерес, но это может быть еще и призванием. Преподавателям в большинстве своем просто некуда деться, хотя среди них есть очень сильные, опытные. Наверное, преподавателю сложнее всего сейчас выстраивать свою “линию роста” в университете, да и нет особого желания это делать» (А.И.).

Представляется естественным для начального этапа трансформации института в университет, что среди «болезненных точек» ситуации становления университета была названа неопределенность предстоящих изменений в содержании образования: «Мы познакомились с зарубежным опытом образования, в том числе с многоуровневой сис-

темой – бакалавр, магистр, исследователь. Прежде у нас была отличная школа инженеров, а вот теперь кому-то хочется ее изменить по зарубежному образцу. Не получится ли хуже? Мы будем готовить дипломированного бакалавра, достаточно грамотного в общетехнических, общегуманитарных, естественных дисциплинах, а собственно по специальности подготовленного плохо?!» (А.Б.). Суждение эксперта позволяет увидеть и обеспокоенность неопределенностью в понимании назначения университета: раньше «у нас была отличная школа инженеров», а что будет сегодня?

Особое место в экспертизе ситуации принадлежит суждениям экспертов, стремящихся определить положение университета с помощью предложенной авторами проекта условной «лестницы успеха». При этом показательны как суждения, фиксировавшие «болевые точки» сложившейся ситуации, так и суждения, содержащие попытки определить «точки роста» ситуации становящегося университета.

Одна из характеристик положения университета: *«Мы (коллектив университета и средний, и высший менеджмент, который организует работу коллектива) сейчас находимся в положении, когда еще не упали в пропасть, но и никуда еще пока не поднялись. Мы как бы на равнине – какими были, такими и остались: намного хуже не стало, но и лучше тоже не стало. Пять лет назад мы находились на этой же ступени, никуда не упали и никуда не забрались. Мы говорим, что выжили, хотя все еще продолжаем выживать. Если в этом году нам удастся подняться на ступеньку в решении какой-то важной задачи, например, в формировании корпоративного духа, тогда можно будет сказать, что мы начали подъем. Я думаю, что через пять лет, безусловно, станет лучше»* (О.Д.).

В суждениях другого эксперта выделяется задача перехода от ситуации выживания к ситуации развития: *«Пять-шесть лет назад перед нами очень серьезно стояла проблема выживания... Эту проблему мы во многом решили, теперь надо не просто выживать, а идти дальше»* (В.М.).

Что значит «идти дальше»? По мнению этого эксперта, «если применить схему “наилучшее-наихудшее стечение обстоятельств” к сегодняшнему этапу развития университета, то, чтобы не получилось наихудшего стечения обстоятельств, нужно пересмотреть генеральную позицию относительно современных специализаций, тех, которые сейчас более нужны... Дело в том, что сейчас происходит переоценка ценностей, связанная с нашим вхождением в новую экономическую систему (даже не знаю, как ее назвать, нет у нее пока названия, а все эти капитализмы, социализмы – это не то). В этой жизни наш университет должен найти свою нишу. Как? Так, чтобы наши специалисты были нужны. Востребованность тех специальностей, к которым мы привыкли, во многих случаях сейчас уже под вопросом. Часто наши ребята работают не по специальности. Для того чтобы найти свою нишу в новых экономических условиях, университету нужны новые специализации. Например, сейчас в геологии на первое место выходят правовые вопросы – горное право, недропользование, лицензирование. Эти специализации нужны, чтобы определить, как по-хозяйски распорядиться недрами; американцы, например, свои месторождения берегли».

ПЕРЕХОДЯ к аналитическому обзору суждений экспертов в рамках второй тематической линии, следует указать, что, отмечая неопределенность ближайшего будущего, эксперты одновременно наметили некоторые контуры для соотнесения становящегося университета с образом «настоящего университета».

При этом возникшая в дискурсе экспертов метафора «настоящий университет» не была синонимом соответствия Идее университета. Речь шла скорее о соотнесении становящегося университета с *опытом* экспертов – сложившимися в их сознании образами других университетов и образом индустриального института в период его расцвета. Видимо, поэтому в конструировании образа «настоящего университета», наряду с очевидными атрибутивными признаками университетизации, нередко формулировались требования, которые вполне можно предъявлять любому вузу, стремящемуся совершенствовать свою работу.

Недостаток опыта рефлексии реальной профессиональной деятельности в статусе университета проявился в том, что экспертиза дала скорее штрихи к желаемому образу университета. Но и «штрихи» могут быть весьма содержательными. Примечательно суждение эксперта, декана факультета геологии, прокомментировавшего идею своего коллеги В.Ш. «нужно быть умными по-новому»: *«Мы – профессора, доценты, доктора наук, академики – конечно, прошли большую школу жизни, но мы умные по-старому, а надо быть умными по-новому, чтобы учить “молодое поколение” и “зводить” его в нишу современной жизни»* (В.М.).

Необходимость «думать по-новому» – только одна сторона дела. Другая сторона – степень готовности к этой необходимости. Об этом рассуждает заведующий кафедрой: *«Сейчас мы попали в ситуацию, когда многое зависит от нас, но мы часто не готовы к этому. В то же время мы уже более готовы к ситуации неопределенности, чем пять лет назад – перестав надеяться на кого-то, рассчитывая только на себя»* (В.К.). Своеобразное подтверждение своей точки зрения эксперт находит в опыте коллег. *«Не слишком ли много черного цвета в моем рассказе? Читаю в "Ведомостях НИИ ПЭ" интервью с Силиным, Барбаковой – у них все нормально. Видимо, потому, что сфера их деятельности сейчас престижна, и они, конечно, чувствуют себя получше. Но нужно отдать им должное – они оказались расторопными людьми и смогли многое сделать. Ведь когда есть возможности – это еще не все, нужно уметь их использовать»*.

Фундаментальная подготовка студентов и научные исследования – главное отличие «настоящего университета» от института, полагает проректор: *«Университет отличается от института, главным образом, усилением фундаментальной составляющей учебных планов и состоянием научных исследований, сращиванием их с учебным процессом... Настоящим университетом мы станем только тогда, когда на должный уровень поднимем состояние научной работы»* (И.К.).

Характеризуя желаемый образ университета, один из экспертов полагает, что студента необходимо изначально ориентировать на образ настоящего специалиста. Поэтому в университете должны быть созданы условия «для того, чтобы студент, стремясь к этой модели специалиста, кроме чисто теоретических знаний по профессии мог наработать и практические навыки, умение работать в коллективе» (В.С).

Об условиях, необходимых для соответствия «настоящему университету», – рассуждение еще одного проректора: «Главная мысль, которой я заряжен, – сформировать в университете механизм мотивации такой деятельности, которая позволяла бы жить безбедно. С точки зрения идеального университета формирование такого механизма создаст ситуацию, когда крутятся все: заведующие кафедрами, преподаватели, доценты, деканы, а ректорат только сдерживает их начинания – “это нельзя, потому что противозаконно”, “этого делать не будем, потому что не время” и т.д. Если бы была такая инициатива снизу и каждый стремился бы что-то сделать, в университете было бы все совершенно по-другому. Мы должны сформировать некую атмосферу, чтобы каждому человеку было интересно ходить на работу. Кому-то будет интересно потому, что он зарабатывает больше денег, другому – потому, что зарабатывает деньги и при этом радуется общению, встречам со студентами, коллегами. Кому-то эмоциональная часть жизни важнее всего. Важно создать такую атмосферу, в которой каждый нечто инициировал, и такие инициативы вели бы к успеху всего коллектива. К сожалению, у нас этого сейчас нет. Кстати, это имеет прямое отношение к формированию корпоративного духа. Первое, что мы должны сделать – поискать, у кого есть какая струнка, и как менеджерам надлежит на ней поиграть» (О.Д.).

Штрих в образе «настоящего университета», особенно важный в условиях конкуренции, создаваемой множеством вузов, открывающих свои филиалы на Тюменском Севере, эксперт-декан обозначил так: «В нашем университете должны быть собраны уникальные кадры, которые бы оп-

ределяли весь технологический уровень добычи нефти, газа и поиска сырья» (А.Б.).

Один из экспертов, молодой преподаватель, решил обсуждать не столько «идеальный образ» университета, сколько «более или менее нормальное состояние». В своем понимании «нормы» он выделил несколько аспектов. Один из них: *«если бы зарплаты в университете были хотя бы на уровне средних по Западной Сибири, тогда преподавателю было бы легче строить планы на будущее..., можно было бы сосредоточиться на научной и преподавательской деятельности. В этом случае, наверное, и средний возраст преподавателей “помолодел” бы, а благодаря конкуренции оставались бы лучшие люди, заинтересованные в своем профессиональном росте».* Другой аспект: *«Вряд ли можно говорить об университете как о единой команде, но кафедра, по-моему, должна быть такой» (А.И).*

АНАЛИЗ экспертного дискурса дает основание для фиксации некоторых особенностей ситуации университета на этапе его становления.

Прежде всего следует подчеркнуть, что становящийся университет обладал интеллектуальным ресурсом, созданным во времена индустриального института, однако в обстоятельствах того времени перед ним встала проблема поддержания и развития этого ресурса. Особого внимания заслуживает обозначившаяся в экспертном дискурсе тема становящегося университета как *шанса для проектирования* профессиональной и жизненной биографии его сотрудников.

Актуальной для этапа становления университета являлась проблема материальных ресурсов (*«все еще продолжаем выживать»*). Хотя эта проблема являлась актуальной для большинства российских вузов и университетов в середине девяностых годов, однако важно, как она была стратегически конкретизирована для ситуации ТюмГНГУ: создание мотивации к предпринимательской деятельности для всех сотрудников рассматривалось как самая важная «точка роста» университета в этот период.

Проявившуюся в экспертном дискурсе «болевою точку» становящегося университета можно условно назвать «исчезновение духа единой общности». В суждениях экспертов зафиксированы признаки ситуации перехода от внутриуниверситетской солидарности, основанной на отношениях *общности* (Ф. Теннис), поддерживаемых традициями, доверием, эмоциональной близостью и т.д., к типу внутриуниверситетской солидарности, основанной на отношениях, поддерживаемых *контрактной системой*.

Если образ «реального университета» описывался экспертами с точки зрения особенностей внутривузовской жизни через акцентирование в ней «болевых точек», то образ «настоящего университета» в экспертном дискурсе содержал преимущественно штрихи к такому образу: «настоящий университет» отличается, по мнению экспертов, фундаментальностью образования, его современностью, высоким уровнем научных исследований, уникальными профессорско-преподавательскими кадрами.

В характеристиках образа «настоящего университета» акцент делался не столько через соотнесение с *идеей университета*, сколько через ориентацию на уже где-то, в том числе и в ТИИ, воплощенный высокий стандарт научно-образовательной деятельности. Следует еще раз подчеркнуть, что в 1997 году конструирование образов «настоящего университета» происходило в ситуации еще только формирующегося у коллектива опыта профессиональной деятельности в новом – университетском – статусе.

4.2. «Чем инициация отличается от переписывания вывески»: внешняя экспертиза (Фрагментариум)

Серия внутренних экспертиз ситуации трансформирования ТИИ в ТюмГНГУ была сопровождена экспертизой-консультацией известного исследователя-психолога, в то время заместителя министра высшего и среднего образования РФ, профессора А.Г. Асмолова.

В проекте Института прикладной этики по исследованию и культивированию в ТюмГНГУ такого комплекса ценностей, как «дух университета», меня привлекают прежде всего два момента, определяемых сотрудниками НИИ ПЭ в качестве основного предмета инициированной ими гуманитарной экспертизы и консультирования стратегии развития университета. Во-первых, стремление найти средства профилактики тех неизбежных трудностей, с которыми связана трансформация технического института в университет. Во-вторых, попытка минимизировать «шоковый» эффект принимаемых в новом университете реформ. [...]

В ПОСЛЕДНЕЕ время наблюдается тенденция трансформации ряда высших учебных заведений в учреждения с другим именем. Фактически идет процесс смены имени в культуре. К имени «университет» тянутся очень многие вузы, и потому, полагаю, что оценка этой тенденции требует анализа конкретных ситуаций, в которых производится переименование того или иного вуза.

Я помню первую на моей памяти, но не первую в истории, попытку такой трансформации имени, когда МВТУ им. Баумана было переименовано в современный технический университет. Ректор МВТУ, космонавт Елисеев, пришел к Министру высшего образования СССР Г.А.Ягодину и сказал, что М.С.Горбачев поддерживает его в стремлении избавиться от названия «училище имени Баумана». Ягодин ответил: «Ну, если такое решение принято...» и позвал меня. Я вспоминаю об этой истории потому, что это переименование показалось мне ущербным. В той конкретной ситуации я считал, что произойдет потеря имени, и сказал: «Это Ваше право – не хотите называться “училищем”, тем более, у Вас такая поддержка, но вы – не “училище”, вы – “училище имени Баумана”, а это совершенно разные вещи». Иными словами, прежде чем переименовывать учреждение, надо поставить перед собой вопрос: не будет ли его переименование обезличиванием, деперсонализацией.

Другая история – повальное переименование педагогических институтов. В тридцатых годах они назывались учительскими институтами, теперь трансформируются в пе-

дагогические университеты, а в перспективе – в университеты. Особой радости от этого у меня нет. Казалось бы – радуйся, появилась возможность формировать в бывших педвузах дух университета, но... в нашей конкретной ситуации переделка пединститута в университет шла рука об руку с потерей установки выпускников на учительскую профессию. Инициаторы таких переименований не дали себе отчета: не потеряется ли та ценностная и целевая ориентация, которую имел именно педагогический институт. В результате многие выпускники педагогических университетов не захотели идти работать в систему образования – ведь они «университетчики». В действительности же они не так и стали «университетчиками», как, например, выпускники МГУ, но сформировали университетские амбиции. Накачивая амбиции выпускников новых педуниверситетов, мы тем самым приготовим для них пропасть, потому что амбиции у них появляются, а подлинно университетская культура – нет. Переделка вуза, не выражающаяся прежде всего в освоении фундаментальных научных дисциплин, приводит лишь к фантому университета. Отсюда – проигрыш в культуре. Пединститут выпускает учителей, и накачивание статуса учителя надо вести не за счет переименования пединститута в педуниверситет, что повально происходит, а за счет повышения статуса учителя в культуре.

Казалось бы, зачем я рассказываю о пединститутах, когда обсуждается ситуация трансформации бывшего индустриального института, разве здесь есть какая-то связь? На самом деле речь идет о культурологических проблемах, одинаковых для любого вуза, медицинского, педагогического, технического и проч., и связь, безусловно, есть. Вопросы для бывшего Тюменского индустриального те же, что и для других вузов. Насколько было необходимо переходить от индустриального института к университету? Что при этом выигрывается и что – проигрывается? Насколько этот переход связан с тем, что внутри индустриального института выросли мощные научные направления, что в деятельности индустриального института главными стали тенденции универсализации, фундаментализации знания? Или же это очередная игра в переименования, в итоге которой вовсе

не выветрится тот технократизм, который нормально (подчеркиваю – нормально, ибо я не использую понятия «технократизм», «технократическое мышление» как ругательство) был присущ индустриальному вузу? Действительно ли при смене вузом имени происходит своеобразная инициация, обретается новое качество, или просто вуз меняет вывеску, оставаясь тем же самым?

В каком случае на весах культуры можно увидеть не проигрыш, а подлинный выигрыш? В том случае, если главное свойство нового университета – готовить не «муравья», специалиста, например, по холодильным установкам или буровым и т.д., а человека, который получил широкий диапазон принятия решений. Если формируется понимание, что сегодня специалист, подготовленный к типовым решениям, окажется в меняющейся культуре в проигрыше, тогда приходит и понимание выигрышности стратегии на университетские знания. Выпускник университета не обязательно сразу готов к решению конкретных задач – в отличие от выпускника технического вуза, время адаптации к инженерной специальности для выпускника университета больше, зато он готов к решению большего количества ситуаций. Если трансформация индустриального института в нефтегазовый университет мотивирована пониманием изменений в самой ситуации развития индустрии, все больше становящейся ситуацией неопределенности, тогда оправдано стремление готовить специалиста, способного работать в духе «школы неопределенности». В этом случае, действительно, за переименованием есть и социальная, и психологическая, и промышленная правда.

Другой вопрос, насколько теперь уже нефтегазовый университет сможет подготовить универсала, человека университетской культуры. При этом сомнителен поиск стратегии развития в рамках дихотомии технократического – гуманитарного мышления. Простое увеличение числа тех или иных гуманитарных дисциплин не даст выигрыша. Подлинная стратегия – в создании такой культуры мышления, которая не принимает оппозиции естественных и гуманитарных наук. Речь идет о формировании культуры мышления человека, который умеет решать не просто типовые задачи,

а задачи с избыточными данными, с недостаточными данными, с мнимыми данными. То есть те задачи, которые он не встречал в процессе обучения в вузе, но встретит в жизни. Если эта стратегия начинает осознаваться нефтегазовым университетом, если его студент превратится в «человека ищущего», тогда выигрыш в культуре действительно обеспечен.

ЧТО ТАКОЕ реформы без шока в масштабах университета? Может ли быть бесшоковой реформа в отдельно взятом университете, если вся страна переживает перманентный шок?

Во-первых, в массовом сознании слово «реформы» стало словом с отрицательной эмоциональной нагрузкой. В наши дни слово «реформа» вошло в семантическое поле, связанное с понятиями «стресс», «шок», «разбой», «грабеж». Я бы мог и еще более жесткие понятия употребить. Поэтому и применительно к конкретной ситуации – в нефтегазовом университете, когда мы говорим «реформы», то имеем дело с проблемой смены установок, а менять ригидные негативные установки на любое реформирование намного труднее, чем создавать новые установки...

Во-вторых, для меня любая реформа – это психотерапевтический процесс. И вот почему: реформа возникает тогда, когда стереотипы того или иного поведения, принятые в определенной среде, не срабатывают, и дальше, если действовать по этим стереотипам, можно оказаться в цепи кризисов (эта закономерность касается и ситуации с образованием, и других сфер российской жизни). И на реформы необходимо идти лишь для того, чтобы привести новые условия жизни, в которых оказалась система, в соответствие с программами жизни, помогающими в этой системе *жить*, а не «выживать». Отсюда, реформа с самого начала должна замышляться не как деструктивный, а как конструктивный психотерапевтический процесс, нацеленный на снятие конфликтогенных ситуаций.

Если реформа нефтегазового университета пойдет по пути снятия конфликтогенных ситуаций, если в процессе и после реформы будущему выпускнику скажут, что его готовят не к решению конкретного числа задач, когда он со ско-

ростью света будет давать выученные в вузе ответы, а к решению бесчисленных задач, для которых он обдуманно будет находить те или иные варианты решения, окажется подготовленным к антистрессовому поведению в любых ситуациях принятия решений – тогда мы имеем дело именно с реформой как врачеванием ситуации. И такое понимание реформы относится как к судьбе студента, так и к судьбе всей системы университета. Поэтому-то реформа образования – это реформа управления образованием, а реформа конкретного университета – реформа управления университетом. [...]

Я ОТВЕЧАЮ за Совет, который определяет развитие учебных специальностей в стране – своего рода ВАК по специальностям. И там каждый раз идут бои за то, чтобы увеличить число специальностей. А по своим последствиям это дело намного рискованнее, чем специализация для дисциплин, по которым защищаются кандидатские и докторские диссертации, потому что меняется *система* специальностей. И вот ко мне обратились представители одного из вузов и попросили заменить курс «Технология и физика низких температур» на курс, более необходимый этому вузу – «Холодильные и криогенные установки». Я, как легко догадаться, не специалист в холодильных установках. Надежда лишь на методологию, на понимание природы университетского знания. Я четко представил себе следующее: если, ориентируясь вслед за моими коллегами на сиюминутные запросы рынка, я пойду им навстречу, они выиграют, потому что их специалисты будут более востребованы. Но, одновременно, я, не будучи специалистом в физике низких температур, все же могу понять, что новый курс объектно ориентирован на сиюминутную ситуацию, а прежний несет фундаментальный потенциал, и, заменив последний, я лишу тех, кто хочет пойти в процессе обучения в исследовательский режим, этой фундаментальной дисциплины. И вот, в отличие от привычной для меня логики («чем меньше новых специальностей, тем лучше, не надо плодить абстрактные дурные множества»), я сказал: «Надо оставить и тот, и другой курс».

Главный критерий университетского знания – его из-

быточность, а не ориентация на сиюминутную ситуацию. Если говорить на рыночном языке – это ориентация не на сиюминутные потребности рынка здесь и теперь, а на стратегическое развитие системы. Нам сегодня могут быть не нужны специалисты, например, по микроэлектронным схемам, но если сегодня кто-то скажет: «Хватит инженеров, которые этим занимаются», он будет не прав. А что будет завтра? Иными словами, нарушение стратегии избыточности высшего образования делает культуру приспособленной только к конкретным ситуациям, но лишает ее *зоны ближайшего развития*.

Выигрыш тех, кто переходит на *логику университета*, в том, что они отваживаются идти на избыточность, а не на конъюнктурность. Оппозиция между избыточностью, своего рода декаденством, чистым искусством, чистой наукой – и прагматической наукой, всегда просматривается в мотивах трансформации вуза.

И когда лидер института говорит: «Иду на университет», это звучит как «Иду на Вы». Ведь в действительности он объявляет: «Да, все кричат “рынок”, “рынок”, “рынок”, но ведь нефтяные запасы не вечны, и я должен ориентировать студента не на то, чтобы он был слугой нефтедобычи, а на то, чтобы у него были знания, которые помогут ему, если отрасль потерпит крушение, не просто выжить, а жить». В такой стратегии ректора будет виден психотерапевт, а не шоковый реформатор. [...]

4.3. «Примерка» университета

к ценностным ориентирам гражданского общества

Условие рационального самопознания *становящегося* университета – целенаправленный поиск ценностных ориентиров. В опыте ТюмГНГУ этот поиск предполагал серию экспертно-консультативных акций.

ТЕМА одной из первых гуманитарных экспертиз – отношение университетского сообщества к проблемам формирования корпоративного духа. Учитывая, что материалы этого проекта уже представлены в 2.2.3.1, здесь достаточно подчеркнуть вывод участников экспертизы: развитие уни-

верситета как научно-образовательной корпорации требует отношения к самому университету как к *субъекту* трансформации. Университет сам себя полагает, утверждает, растит, формирует. В определенном смысле – это «*текст, который сам себя пишет*»; субъект, выстраивающий себя в ходе самоопределения.

ДРУГОЙ экспертно-консультативный проект актуализировал самоопределение университетского сообщества к такому ориентиру миссии университетского образования, как *дух и правила игры человека среднего класса*⁴.

Проект предполагал сложноорганизованную процедуру экспертизы: экспертный опрос преподавателей и университетских менеджеров в формате автобиографических интервью⁵; этико-социологическое исследование среди студентов⁶; «*экспертизу экспертизы*» – обсуждение материалов социологического исследования как на проблемном семинаре кафедры социальной работы, участники которого, студенты группы СР–95–1, были и респондентами этого исследования⁷, так и на ректорском семинаре⁸.

Из всего многообразия материалов этой экспертизы здесь представлен фрагмент экспертного опроса, в котором рефлекслируемые его участниками проблемы этоса сре-

⁴ См.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этос среднего класса: нормативная модель и отечественные реалии. Тюмень, 2000.

⁵ Тексты интервью см.: Дух и правила игры среднего класса в образовании. Автобиографические интервью преподавателей и сотрудников ТюмГНГУ об этосе среднего класса // Ведомости. Вып. 14. Тюмень: НИИ ПЭ, 1999. С. 7–52.

⁶ См.: Богданова М.В. Формирование духа среднего класса у студентов университета // Ведомости. Вып. 16. Тюмень: НИИ ПЭ, 2000. С. 28–42.

⁷ «...Рациональный молодой человек отдает предпочтение такой самореализации, которая будет положительно оценена обществом» (Обзор проблемного семинара со студентами) // Ведомости. Вып. 16. Тюмень: НИИ ПЭ, 2000. С. 6–13.

⁸ Формирование духа среднего класса у студентов университета (Фрагменты стенограммы проблемного семинара) // Ведомости. Вып. 15. Тюмень: НИИ ПЭ, 1999. С. 99–123.

дного класса соотносились с задачами развития университета, в том числе с необходимостью помочь студентам в ситуации планирования деловой карьеры – помочь понять ценности и «правила игры» среднего класса. Соответственно, здесь выделяются суждения экспертов о том, как они понимают свою профессиональную роль транслятора культурных ценностей, в том числе и ценностей среднего класса.

Естественно начать обзор с суждения эксперта, отметившего, что, наряду с необходимостью попытки самих преподавателей и сотрудников университета соотнести свою жизнь с ценностями среднего класса, *«не менее необходимо помочь молодому поколению на важном этапе выбора жизненного пути – в ситуации планирования деловой карьеры – принять некоторые “правила игры”, характерные для среднего класса»* (Н.К.). На первое место среди таких правил эксперт выносит рациональное отношение к жизни. *«Речь идет прежде всего о реалистическом понимании особенностей постсоветской жизни. Во времена Советского Союза было хорошее правило для молодежи – “все пути для нас открыты, все дороги нам ясны”. И во многом оно сбывалось в жизни. А сегодня дело обстоит далеко не так. Возьмем образование – не все пути открыты для человека, все стало гораздо труднее. Даже среднее образование получить – и то весьма проблематично, не говоря о высшем образовании. Еще сложнее поступить в элитные высшие учебные заведения. Да и в целом в современной жизни появилось много проблем, про которые можно сказать так: “Не все пути для нас открыты, не все дороги нам видны и ясны”».*

Именно поэтому эксперт полагает важным *«правильно сориентировать молодых людей, стремящихся получить высшее образование. Важно помочь им научиться реалистически планировать свою жизнь, свою карьеру».* По роду работы он часто сталкивался *«с людьми, попавшими в жизненный конфликт мечты и реальности»* – ведь *«и в наши дни многим все еще кажется, что, как пели в советское время, “детям орлиного племени” обязательно “надо мечтать”.* Вот молодые люди и начинают безудержно

стремиться к “светлому и прекрасному”. И часто оказывается, что ориентиры выбраны заведомо нереальные. Отсюда – жизненные драмы» (Н.К.).

Другой эксперт, поставив перед собой вопрос о возможности и необходимости культивирования ценностей среднего класса в работе со студентами, дает категорический положительный ответ. Правда, по его мнению, *«надо еще разработать понятие “средний класс”, прояснить его значение для развития России. Появится такая концепция, и я буду делать все, чтобы пропагандировать среди студентов ценности среднего класса»*. А вообще-то эксперт уже занимается воспитанием ценностей среднего класса у студентов – *«и вчера», «и сегодня»*. Даже *«не называя этого понятия, но рассуждая со своими студентами о ценностях образования, о профессионализме, о роли материального достатка»*. Когда же *«появится концепция среднего класса – смогу говорить студентам о том, как уважаема в обществе его роль, как достойно быть человеком среднего класса и т.п.»* (В.С.).

Следующий эксперт дает свою конкретизацию воспитания у студентов духа среднего класса. *«Когда наш ТМИЭиП заявляет, что готовит региональную элиту, это не противоречит тезису о том, что мы готовим к жизни именно средний класс. Говоря о подготовке элиты, мы, конечно, отдаем дань ожиданиям общественности, стремящейся иметь особые вузы и особых выпускников. Но реально речь идет о задаче “выращивания” людей высокого интеллекта. Людей, способных достигать высшего уровня среднего класса. Класса, в свою очередь отличающегося высокой нравственной и деловой ответственностью. И действительно, чем дальше будет развиваться наше общество, тем более образованным, более творческим и более эффективным будет средний класс»* (К.Б.).

Еще один участник экспертного опроса избрал позицию в воспитании, которая исходит из тезиса о личном примере как лучшем наглядном пособии. Способ предъявления позиции – модельная ситуация: *«Я представил себе, что выступаю перед нашими студентами, рассказываю*

свою биографию и, опираясь на ее факты, говорю, что университет готовит людей, которые бы могли составить костяк среднего класса в нашем обществе. Что же из моей жизни могло бы подтвердить такое понимание задач университета?».

Эксперт предположил, что в такой условной ситуации начал бы с рассказа о том, что его жизнь «сложилась не по правилам и во многом оказалась цепочкой неожиданностей». «В школе я еще не знал, что стану преподавателем, буду заниматься наукой. После третьего курса (когда начались курсовые проекты и ребята-сокурсники старались предварительную защиту пройти у меня) почувствовал интерес к науке. И когда на 5-ом курсе предложили остаться в вузе, с возможностью учиться в аспирантуре, я уже был почти готов к этому. Начал заниматься наукой как соискатель по базовой специальности – машиноведение. При поступлении в аспирантуру пришлось сменить специальность (обработка металлов давлением). Сегодня не жалею о такой смене, хотя сначала было непросто».

Неожиданной для эксперта оказалась и карьера менеджера: «Полагалось бы последовательно пройти все ступеньки: завкафедрой, замдекана, декан, а я сразу попал на проректорскую должность. Первое время очень жалел: до этого жилось спокойно, все отлажено было. А здесь надо постоянно принимать какие-то решения. Если этого не делаешь, говорят: “Зачем он там сидит, как...?”. Если принимаешь неправильное решение, слышишь “сверху”: “Почему принял такое решение? Не мог посоветоваться?!”».

Поэтому «моя карьера скорее всего не сочетание правил, а сочетание исключений из правил (в этом смысле она и есть “цепочка неожиданностей”). Я не прогнозировал такую карьеру, не строил ее. Но всегда стремился двигаться вперед в своей профессии, быть активным, развиваться. Занимался наукой, когда другие говорили: “А зачем это тебе надо?”. Старался не стоять на месте, следовал железному принципу: надо постоянно учиться. При этом моя активность особенно никому не вредила,

никому не перебежал дорогу, вообще попал в это кресло без всякой “битвы”, такой задачи и не ставил. Когда так сложились обстоятельства, я согласился. Потом иногда жалел: когда тебя пересаживают с низкого табурета на высокий, это хуже. Надо самому забраться на этот табурет: взять себя за волосы и посадить».

Следуя правилам моделирования ситуации, эксперт принимает допущение о том, что «в какой-то момент моей речи могут задать скептический вопрос: человек среднего класса – это “средняк”, троечник по жизни?! Не обидно ли так себя оценивать? Относить к людям средненьким? Ведь это значит и успеваемость средняя, и мораль средняя, и должность средняя, да и жизнь в целом какая-то средняя! И для этого человек приходит в этот мир?». Но ответ уже готов: «Человеческое общество представляет собой пирамиду. И говоря о среднем классе, я имею в виду не средние способности или среднюю успеваемость, а тот слой социальной пирамиды, который находится в середине. Достаточно высоко от маргинала, во-первых, и, во-вторых, есть еще и резервы для продвижения. Очевидно, что на вершине пирамиды количество мест ограничено. Человек имеет право стремиться вверх, люблю шутку о заявлении, в котором автор написал: “чувствую в себе силы работать премьер-министром”. Но все желающие премьер-министрами РФ не станут. Рациональное понимание своих жизненных задач – черта человека среднего класса. Но это никак не оценка своих способностей как “средненьких”».

Спускаясь с модельных «высот» на реальную «землю», эксперт переходит к реальной ситуации воспитательной деятельности вуза. «Стремясь к тому, чтобы университет формировал у своих выпускников дух среднего класса, надо еще раз подумать о соотношении материальных и моральных факторов в решении этой задачи. Любое государство не хочет допустить бунта на корабле. А кто обычно “бунтует”? Маргиналы и элита. Значит, кораблю нужен центр тяжести, который бы сделал этот корабль достаточно устойчивым. Создать такой центр в обществе и призван средний класс. В нормальном госу-

дарстве уровень профессионализма и размер кошелька, как правило, соответствуют друг другу. У нас, в России, – нет. И в этом вся проблема. Чем больше людей будут приходить в магазины с кошельками, набитыми по результатам своего труда деньгами, тем ближе будет эта цель – стабильность» (И.К.).

Говоря о воспитании студентов, как бы не упустить роль самого человека, стремящегося войти в средний класс, в воспитании соответствующих качеств. Как отмечает один из экспертов, *«качества среднего класса – обязательный предмет воспитания и самовоспитания»*. При этом следует иметь в виду, что *«в истории современной цивилизации есть две фазы, имеющие прямое отношение к эволюции среднего класса»*. Для первой фазы характерно воспитание как привитие *«человеку умения и навыков самоограничения, самодисциплины. Во всем, в жизни в целом. Без этого средний класс невозможен»*. На второй фазе *«самоограничение и самодисциплина становятся уже не достаточными характеристиками»* и самым важным в жизни, *«экзистенциально важным для человека среднего класса становится умение выбирать и следовать своему жизненному выбору. Выбирать всегда, каждый день»* (А.С.).

Эксперт продолжает, что и сегодня, разумеется, средний класс *«старается выбирать по критерию “как все”, следует тому, как все. У людей среднего класса общее представление о домашнем комфорте, о том, какая должна быть машина, каким должно быть образование, каким должен быть доход – в пределах “вилки”. Он старается быть, “как все”, всяких отклонений от этого он очень боится (не хочет быть психом, сесть в тюрьму и т.п.), хочет прожить долгую, здоровую жизнь. И больше ничего, поэтому-то он внутренне себя дисциплинирует»*.

В то же время *«сегодня важно не столько самодисциплинироваться и самоограничиваться, сколько научиться выбирать. Когда-то можно было выбрать какое-то занятие и сделать его своей профессией на всю жизнь. Сейчас это невозможно. Но если ты вынужден сменить профессию, репрофессионализироваться, зна-*

чит ты должен сделать правильный выбор. Ты должен сделать правильный выбор и в досуге. И, конечно, мировоззренческий выбор. Правильный выбор в ценностях, которым ты будешь следовать. Ты должен ежедневно совершать правильный выбор в отношении своего участия в жизни, в отношении своих гражданских, политических прав. В отношении образования – средний класс должен понять такую принципиальную вещь, как необходимость превратить образование в свою главную жизненную стратегию – без этого не выдержать вызовов времени».

Итак, эксперт подытоживает, что человек среднего класса является результатом «воспитания и самовоспитания культуры выбора, искусства жизненного выбора. У Фуко есть замечательная фраза: “Ни к чему я не отношусь с такой симпатией, как к идее о жизни-произведении искусства, которое ты творишь”. Эта замечательная фраза характеризует отношение человека к самому себе как к произведению искусства. И это не дидактическая задача, а воспитательная. Сделать себя другим, менять себя все время, быть актуальным – это более значимо для среднего класса сегодня, чем самоограничиваться, самодисциплинироваться» (А.С.).

Материалы проекта в целом⁹ дали основание для вывода: социально-нравственные ориентиры студентов, формирующиеся в период профессиональной подготовки в университете, должны соотноситься с этосом среднего класса. А чтобы наш выпускник состоялся как субъект этоса среднего класса, такую же цель должны поставить перед собой и преподаватели университета (и его «заказчики»). Не забывая при этом о базовой дилемме самоопределения современного университета и о природе высокой профессии.

⁹ См.: В.И.Бакштановский, Ю.В.Согомонов. Чтобы наш выпускник состоялся как субъект этоса среднего класса, такую же цель должны поставить перед собой и преподаватели, и менеджеры университета, и его заказчики // Ведомости. Вып.12. С. 163-184; Богданова М.В. Формирование духа среднего класса у студентов университета // Ведомости. Вып. 16. Тюмень, 2000. С. 28-42.

4.4. «Нужна ли университету рефлексия образа человека гражданского общества, стремится ли университет принять на себя задачу формирования такого человека, видит ли университет пути решения этой задачи?» (Фрагментарий по стенограмме ректорского семинара)

Данный семинар – часть проекта «Университет как ценностно-ориентирующий субъект гражданского общества»¹⁰, включающего экспертные опросы и цикл ректорских семинаров, программа которых ориентировала процесс самопознания университета на назревшую задачу рефлексии университетской миссии.

ПЕРЕД семинаром его участникам была разослана развернутая программа.

«Замысел нового цикла ректорских семинаров – “Университет как ценностно-ориентирующий субъект гражданского общества” – был представлен участникам весеннего семинара и опубликован в двадцать третьем выпуске Ведомостей.

На весеннем семинаре обсуждались результаты экспертного опроса сотрудников ТюмГНГУ на тему “Миссия университета и ценности гражданского общества” (опубликованного в Ведомостях, вып. 22). В краткой версии суждения участников этого опроса выражены следующим образом. *В.В. Новоселов*: “Сегодня мало учить студента сопромату или устройству металлорежущего станка, нужно еще стремиться к формированию у него гражданской позиции. Более того, важно не просто сформировать у будущего инженера его собственную гражданскую позицию, но и подготовить его к тому, чтобы, придя в какую-то другую ячейку общества, формировать гражданскую позицию у других членов общества” (с.156). *Н.Ю. Гаврилова*: “Университет – это прежде всего люди, которые являются ча-

¹⁰ См.: Университет как ценностно-ориентирующий субъект гражданского общества (Программа цикла ректорских семинаров // Ценности гражданского общества. Ведомости. Вып.23. Тюмень: НИИ ПЭ, 2003.

стью общества. Студенты, преподаватели, администраторы несут в себе часть той ценностной системы, которая существует в обществе. Но вопрос в том, как эта ценностная система проявляется в конкретном человеке. Либо мы в большей части уподобляемся этому обществу и принимаем за основу своей профессиональной деятельности присущую обществу сегодня перевернутую систему ценностей, либо все-таки стараемся сохранять свое гражданское лицо в этой среде, действовать по принципу: если все нарушают правовые и нравственные нормы, то это не значит, что и я должен быть таковым. Считать, что университет свободен от той общественной среды, в которой он живет, не правомерно. Но он должен быть выше ее” (с.138). *В.М. Герасимов*: “Университет прежде всего влияет на общество через свою основную функцию, связанную с сохранением, приложением, развитием духовных ценностей, знаний, профессиональных навыков, культуры” (с. 139). *О.Ф. Данилов*: “Университет – та самая ниша общества, где формируется свободный дух” (с. 147). *Н.С. Захаров*: “Обладая профессиональными качествами, имея определенные ценностные ориентиры, выпускник вуза, придя на производство, действует исходя из того ресурса, который получил в университете. И это один из путей, посредством которых университет задает ориентиры обществу” (с. 151).

Тем самым можно предположить, что участникам семинара созвучен тезис программы цикла ректорских семинаров, согласно которому роль и значение университета в современном обществе выходят за рамки *непосредственных* задач, решаемых высшим учебным заведением, что университет – не только “кузница кадров”, но и одна из основных социальных институций, которая должна и способна *вырабатывать ценности гражданского общества*.

В то же время можно предположить, что вряд ли очевиден ответ на вопрос о том, *каков* образ гражданского общества и человека такого общества, и *готов* ли университет решать задачу формирования соответствующих ценностей.

Отсюда – тема очередного семинара: “Нужна ли университету рефлексия образа человека гражданского общества; стремится ли университет принять на себя задачу формирования такого человека; видит ли университет пути решения этой задачи?”.

Жанр семинара – коллективная экспертная оценка.

Чтобы уточнить предмет рассуждений, в начале семинара предполагается своеобразная “экспертиза экспертизы” суждений участников предшествовавшего экспертного опроса о базовых ценностях гражданского общества. Среди этих ценностей обычно выделяют: свободу выбора и ответственность, уважение к частной собственности, индивидуализм, рациональность, стремление к успеху, профессионализм, солидарность. Как показал весенний семинар и предшествующий ему экспертный опрос, существуют значительные различия в понимании этих ценностей, их нравственного содержания.

Следующий этап плана работы семинара – *коллективная экспертная оценка “портрета” человека гражданского общества*. Его первоначальный эскиз предполагает характеристику гражданина как *Лица* в духе гегелевского императива “Будь лицом и уважай других в качестве лиц”. Здесь речь идет не об известном требовании “возлюбить ближнего, как самого себя”, а о долге совершать свои поступки, понимая поступки Других; пользоваться благом свободы – не в ущерб свободе Других; производить моральный выбор, опираясь на собственную иерархию ценностей и принимая личную ответственность. В свою очередь “репертуар” этого выбора определяется не столько высокой степенью слитности с группами общинного или средневеково-корпоративного типа, фактом групповой принадлежности, включенностью в ту или иную массу, сколько широтой гражданского кругозора и собственной неповторимостью Лица.

Эскиз предполагает: * Лицо независимое, самодеятельное, с развитым чувством собственного достоинства. * Лицо демократически ориентированное, т.е. преодолевшее характерный для российского общества тяжкий “синдром гражданской слабости” и потому способное к созданию раз-

личных гражданских ассоциаций и деятельности в них как устойчивому образу жизни; участвующее в многообразных практиках и проектах общественного самоуправления; склонное к вовлечению в системы общественного контроля над политической и корпоративно организованной властью. * Лицо рационально мыслящее и поступающее, в том числе готовое к проектированию своей биографии, отказываясь от “правила Эпиктета”: “твое дело – хорошо исполнять данную тебе роль, но выбирать ее – дело другого!”; стремящееся умножить собственный “социальный капитал”; достигательно ориентированное, принявшее ценности “этики успеха”; отстаивающее свои интересы, не нуждаясь при этом в идеологическом опекунстве.

Экспертная оценка предполагает ответ на следующие вопросы. 1. Близок ли Вашему представлению о “портрете” гражданина этот идеальный образ? Ваши изменения и дополнения в эскиз. 2. Все ли члены гражданского общества должны обладать заветными качествами гражданственности? 3. В каком отношении находятся *идеальный образ* гражданина и университетская *реальность* подготовки профессионалов? 4. Стремятся ли сами сотрудники университета к этому образу? 5. Готовы ли мы ориентировать своих студентов в этом направлении?».

Семинар открыл Н. К.: «[...] Университет – это специфическое “производство”. Можно сказать, что это “производство человека”, потому что период получения профессиональных знаний в вузе – примерно от 16-ти до 25-ти лет – совпадает с жизненным периодом формирования личности в целом. Человек становится взрослым, ответственным, чаще всего заводит семью. В этом смысле университет больше, чем просто хранилище знаний, куда приходит человек, чтобы взять столько, сколько может; мы еще формируем и гражданскую позицию человека. Студент готов воспринимать эту роль университета, потому что у него есть потребность подготовиться к будущему, представить свою жизнь после вуза. Но и нам необходимо определиться в том, как будет развиваться наш университет. Мы не мо-

жем стоять с разведенными руками перед студентами и говорить, что не знаем, что будет завтра, чему их учить, за чем это надо делать, не знаем, какими они должны быть, какие ценности они должны исповедовать. По своему профессиональному предназначению мы обязаны отвечать на эти вопросы, исследовать их, объяснять себе и другим, настойчиво продвигаться в этом направлении».

Соведущий семинара В. Б.: «На прежних семинарах мы не то чтобы договорились, но все же приняли к сведению несколько тезисов. Самый первый тезис заключается в том, что университету мало знать, куда он идет. Ясно, что университет, который не решил для себя задачу целеопределения, собьется с пути. Но и поставив эту задачу, и сформулировав цель своего движения, университет после вопроса “куда?” должен поставить вопросы “зачем, во имя какого смысла, ради чего?” К сожалению, мы часто считаем свою задачу выполненной, когда более или менее четко сформулируем цель, успокаиваемся на этом.

Итак, мы должны выбрать ценностные ориентиры, во имя которых бьемся за свою цель. Это был первый тезис, который мы обсуждали на предшествующих семинарах.

Второй тезис специально включен в обоснование программы семинара: роль и значение университета в современном обществе выходит за рамки *непосредственных* задач, решаемых университетом. Университет не только “кузница кадров”, но и одна из основных социальных институций, которая должна и способна вырабатывать ценности гражданского общества. По этому тезису на прошлом семинаре единодушия не было. Некоторым участникам семинара казалось, что вполне достаточно быть хорошей “кузницей кадров”, и зачем ставить какие-то сверхзадачи? Другие участники семинара склонялись к принятию концепции информационного общества, центральной ячейкой которого и является университет (в отличие от индустриального общества, центром которого является промышленная корпорация). Правда, мы к идее информационного общества еще не привыкли: до сих пор считаем, что вся жизнь общества крутится вокруг произ-

водства. А ведь она уже начала “крутиться” вокруг университета.

Поэтому к вступительному тезису Н.К. о том, что университет формирует гражданскую позицию наших студентов, вполне можно добавить тезис – университет влияет на судьбу всего общества. Университет вырабатывает те ценности, которые общество ставит себе в качестве ориентиров. Значит, наша задача не просто переименовать “кузницу кадров”, добавив заботу о формировании гражданской позиции студентов (и педагогов!). Этого мало. Университет может и должен влиять не только на судьбы наших выпускников, но и на судьбы всей страны, общества, на его ценностные ориентиры. [...]»

Л.Р.: «Вы говорили, что в условиях информационного общества университет играет в обществе более значимую, даже ключевую роль, нежели прежде. Не могли бы вы пояснить эту позицию?»

В.Б.: «Я не против, хотя мы можем уйти в сторону от программы. Может быть, в частной беседе? Я-то ждал вопроса более трудного для себя, на который у меня ответа еще нет и который важно обсуждать на нашем семинаре.

В программе мы говорим об образе человека гражданского общества. Здесь велика сфера неведомого. А ведь мы вряд ли готовы дать образ самого гражданского общества. Законодательная база формирования гражданского общества есть: в Конституции указано, что мы строим правовое государство и гражданское общество. Но как только начинаешь спрашивать коллег, с которыми беседовала социолог НИИ ПЭ (об этом есть публикация в предшествующих выпусках Ведомостей), как они слышат это прилагательное “гражданское” применительно к существительному “общество”, обнаруживается большой разброс мнений. Одни говорят, что не надо ломать голову, ибо гражданское общество – это общество, состоящее из граждан. А граждане это кто? А граждане это те, кто имеет права по нашей Конституции. Если мы граждане, то у нас уже гражданское общество. Но чем отличается гражданское общество от общества, которое мы с вами совсем недавно строили? Мы его так не называли, обходились

без этого прилагательного. Обходились по недомыслию? Или мы строили общество другого типа – советское, социалистическое общество? Но ведь гражданское общество – это общество буржуазное. И вот мы, еще недавно строившие социализм, строим прямо противоположный тип общества, основанный на других целях и на других ценностях. И наш ректор руководит университетом, который за десять лет должен сменить свои целевые ориентиры. Мы другого человека должны формировать, человека, ценящего свободу выбора и готового отвечать за нее».

Н.К.: «К вопросу Л. Р. В индустриальном обществе главной производительной силой была промышленная корпорация. Правда, напрашивается вопрос: с каких пор она перестала быть главной силой? Мы говорим, что XXI век – информационный век. Но действительно ли эти перемены совпадают с переходом из одного тысячелетия в другое? А может быть, это произошло в 1967 году? Или произойдет лишь в 2017-ом? Поэтому, наверное, следует определиться: действительно ли сегодня мы живем в информационном обществе? Или это какой-то смешанный тип? А может быть, по-прежнему еще индустриальный? Стала ли сегодня информация основной экономической силой? Я полагаю, что мы уже живем в информационном обществе. Наверное, дискуссия на эту тему была бы чрезвычайно важна для нас».

В.Б.: «Я, тем не менее, хочу, чтобы мы начали обсуждение основного вопроса программы семинара. Если принять тезис о том, что университет вырабатывает ценности гражданского общества, то важно знать, что это за человек гражданского общества, которого мы в университете хотели бы формировать. В качестве материала для обсуждения, черты, качества этого человека в программе семинара описаны. Это одна из гипотез, которая мне не очень нравится, но другой, более-менее четко изложенной, я пока не нашел. Например, в качестве первого признака названо то, что человек гражданского общества руководствуется правилом “будь лицом и уважай других в качестве лиц”. По-моему, это существенно отличается от привычного нам императива: “относись к другому человеку так, как ты хочешь, чтобы он к

тебе относился”. На мой взгляд, это весьма меняет стратегию поведения человека».

И.К.: «Еще раньше был императив: “не делай другому того, чего ты не пожелал бы себе”».

В.Б.: «Но это из области универсальной морали. Императив гражданского общества звучит иначе: не “люби ближнего, как самого себя”, а “уважай в нем лицо” – совсем другая формулировка».

Г.Х.: «В числе обозначенных в программе проблем очень часто фигурируют такие слова, как “лицо” и “гражданское лицо”. Вообще-то в слове “лицо” в русском языке много смыслов. Если выбрать основной смысл, то он означает следующее: лучшая, передняя, казовая сторона предмета. Например, “лицо здания” – фасад здания, “лицо монеты” – казовая сторона монеты, “лицо Америки” выражается статуей Свободы.

Мне кажется, если бы американцу сказать, что он является гражданином, это оставит его равнодушным; но с гордостью будет говорить, что он гражданин Америки. Когда Америка борется за права человека, она отстаивает не вообще гражданские права, а отстаивает интересы прежде всего граждан Америки. Я хочу тем самым сказать, что абстрактных граждан, граждан вообще, не бывает. А гражданское лицо человека всегда соотносится с тем государством, в котором человек живет. Поэтому именно лицо государства задает гражданам круг свобод, круг ценностных ориентаций. Например, демократия Америки задает большой круг свободы, но не в ущерб великости Америки.

Итак, иерархия ценностей гражданского лица, его различного рода свободы должны быть стеснены в пользу лица государства. Отсюда формирование студента университета предполагает гармонию лица государства и лица гражданина, то есть единство гражданских ценностей и ценностей государства.

И это особенно важно для нашего технического университета, потому что есть принципиальная разница между нашими студентами и студентами гуманитарного университета. (Мне приходилось работать и в гуманитарном университете.) Я хочу сказать, что именно наши студенты

– “технари” (слово “технар” имеет какой-то уничижительный оттенок в обыденном обращении) с большим интересом, увлеченностью обсуждают мировоззренческие проблемы. Я стала задумываться, почему это так? Потом поняла: у наших студентов мировоззренческие знания ложатся на фундаментальные основы, они причастны к ответственному труду, к работе в самом фундаменте общества. И сколько бы ни говорили, что информационные технологии в обществе становятся на передний план, мне кажется все-таки, что фундаментом общества, базисом, основой остается производственно-хозяйственная деятельность. И то, что наши студенты изначально причастны к производственно-хозяйственной жизни общества, от которой зависит реальная жизнь человека, его благосостояние, накладывает на них особый отпечаток. То есть – это студенты с особым лицом. И они интуитивно ощущают это, может быть и не выражая рационально свою причастность к фундаменту общества, свою будущую ответственность за состояние общества. [...] Поэтому наш технический университет по своей природе призван быть субъектом социально-мировоззренческого воздействия на жизнь общества».

В.Н.: «Важно определиться с терминологией. [...] Есть термин “активная гражданская позиция”. Скорее всего такая позиция подразумевает не только то, что человек разделяет те правила, которые продекларированы в нашем обществе сегодня, но и неукоснительно следует этим правилам.

Как все это соотносится с университетом? Преподаватель может прийти, прочитать блестящую лекцию и этим ограничиться. Однако мы выпускаем не просто специалистов с высшим образованием, а профессионалов, которые, лет через пятнадцать, а может быть даже и раньше, будут стоять у руля одной из корпораций, в том числе и могущественной, которая, в свою очередь, будет определять положение нашего общества в мире, то, насколько будет состоятельно наше государство. Поэтому от того, как мы воспитаем человека, привьем ли ему активную гражданскую позицию, зависит и наше будущее. [...]

Можно поставить вопрос еще конкретнее: зачем все эти рассуждения нужны мне как руководителю учебного департамента? Главная задача университета – качество подготовки специалистов. Казалось бы, можно и не актуализировать эту задачу, поскольку мы и так чуть ли не монополисты в своей сфере. Ничего подобного. Сегодня нефтяные корпорации (я не согласен с тезисом о том, что мы чисто технический университет, другое дело, что мы еще гуманитарным не стали) предъявляют новые, совсем иные требования к профессионалам. И если мы не будем соответствовать этим требованиям, то скоро останемся без будущего, останемся не только без куска масла, но и без куска хлеба – сегодня желающих попасть на наше поле деятельности много. Другое дело – качество подготовки специалистов. Это многогранное понятие. Специалист должен не только знать сопромат, металлорежущие станки и прочее, он должен быть еще и воспитан.

Мы зачастую к воспитательной работе в вузе относимся так: есть у нас куратор, ну и хорошо, значит, мы “закрыли” эту позицию; организовали фестиваль “Клавиши весны” – следовательно, провели воспитательную работу. Но, наверное, этого мало. Мы должны прежде всего “нарисовать” для себя идеал: что такое человек с активной гражданской позицией. Естественно, идеал всегда недостижим, но необходимо хотя бы знать, в каком направлении двигаться».

В.Б.: «Если бы наш семинар проходил 10-15 лет назад, мы бы тоже говорили о том, что надо готовить специалистов высокого качества и формировать у них активную жизненную позицию. Но, может быть, сегодня мы живем в обществе, которое строится на других принципах, ради других ценностей развивается, и это общество формирует другой тип человека? Есть какая-то разница, на ваш взгляд?»

В.Н.: «Формально мы говорили бы о том же – об активной гражданской позиции. Но в понятие “активная гражданская позиция” вкладывался бы совсем другой смысл. Раньше форма собственности была только государственная. Сегодня ситуация изменилась, а это изменяет и нас.

Почему мы теперь решили, что следует воспитывать индивидуализм, а не коллективизм? Потому что сегодня стала возможной и частная собственность.

Если сегодня есть индивидуальная, частная собственность, то мы должны учитывать это в воспитании. Раньше говорили: ты должен болеть за интересы государства и их отстаивать везде и всюду, при этом, возможно, забывая о себе. Вспомним слова бывшего секретаря обкома КПСС Богомякова: «Если мне партия прикажет, то я босиком пойду прокладывать трубопроводы в болотах». Сегодня ориентиры сменились. На мой взгляд, сегодня не работает тезис: ты должен сделать государство намного богаче, сегодня мы говорим человеку: делая себя богаче, ты приносишь определенные материальные блага и государству. То есть модель должна идти от гражданина к государству. Становится богаче гражданин – богаче становится нефтегазовый университет. Становится богаче нефтегазовый университет – богаче становится наше государство».

В.Б.: «Как только я, минут за десять до этого, сказал примерно такую же фразу о том, что теперь мы формируем общество, в котором ценится индивидуализм, так кто-то из обществоведов сделал гримасу – мол, так ли это? А сейчас, я думаю, нападут на вас. Давайте биться вместе».

Н.Г.: «Когда вы говорите о богатстве, какой смысл вкладываете в это понятие? Есть же материальное богатство и духовное. Между ними очень часто бывают дистанции огромного размера».

В.Н.: «Я считаю, что если человек духовно нищий, а материально – богатый, то о нормальном богатстве этого человека говорить нельзя. Примером тому могут быть наши «новые русские», которые состоятельны материально, но их гражданский уровень все равно остался нулевым. И наше отношение к «новым русским» тоже известно. [...]»

Н.З.: «Меня тревожит, что многие вещи начинают казаться мне прозрачно ясными. Думаю, здесь не все ладно: надо, наоборот, искать неясности и проблемности. Так и с гражданским обществом.

Можно сказать, что гражданский статус обретается человеком ввиду того, что его бытие огосударствлено. Хо-

рошо сказал В.Н. о том, что речь должна идти о правах и обязанностях с той и другой стороны, в этом смысле я гражданин. Но здесь все время витает еще одно значение. Пришлось вникнуть в то значение, которое волнует участников семинара. Я рассудил таким образом: действительно, есть две сферы. Есть сфера жизни, которая огосударствлена, причем степень огосударствления изменчива. Скажем, в недавнем Прошлом, в Советском Союзе, она была очень высокой. И государство было тоталитарным. По мнению С. Франка, если городской не ограничивается тем, что помещает пьяницу в участок, а желает, скажем, еще загнать людей в церковь или в цитадель атеизма, он становится аномальным – это уже не его обязанности. Государство, которое вмешивается в эти сферы, начинает превышать свои полномочия. Другая сфера – неогосударствленная, в которой человек тоже существует, и никуда от этого не деться. В тоталитарном обществе она очень мала, но тем не менее и там человеку хочется быть активным гражданином в ценностном смысле. Поэтому мне нравится тезис: университет как ценностно-ориентирующий субъект гражданского общества. [...]

По-моему, человек в условиях гражданского общества ориентирован на абсолютные ценности. И я хочу возразить по одному пункту всем. Высказывалось суждение о том, что сегодня мы имеем дело с совсем другим человеком и формировать его надо по-иному. Но должное, морально должное, неизменно, абсолютно и вечно, это принципиально важно для понимания образа человека с гражданской позицией. И в тоталитарном государстве человек не утрачивает этого стремления. [...]

Человек как гражданин (не в юридическом смысле, связанном с государством, а во втором – интересующем нас – смысле) имеет, в сущности, одно стремление – служение правде. На одном из предшествующих семинаров я, боясь высокого парения, возражал против разговоров о служении в профессии, потом повинулся и полагаю, что термин “служение” здесь уместен. Вот и сейчас он опять всплывает – служение правде. [...] Нужно признать, что здесь понятие “служение” очень уместно. И мне неважно –

индивидуалист человек или коллективист, он человек, он всегда индивидуален и всегда связан социальными узами с другими.

Сократу, как мы помним, после приговора суда близкие предложили бежать. Он отказался. И чем мотивировал отказ? Он сказал примерно так: «Я ведь гражданин Афин, до сих пор я не просил о том, чтобы мне поменяли гражданство. Закон обернулся против меня. Ну и что? Я буду повиноваться ему до конца». Две ипостаси оказались в конфликте: ипостась гражданина в юридическом смысле и гражданина в нравственном смысле. И уж если ты гражданин, так будь и в этом смысле гражданином. История дарит нам блестящие примеры».

В.Б.: «В программе семинара заложена идея изменения нравственных ценностей, происходящего в связи с переходом от традиционного общества к гражданскому обществу. А наш коллега полагает, что изменяются лишь нравы, мораль же всегда одна и та же. И потому образ гражданина всегда один и тот же. Категорически с этим не согласен и надеюсь, что коллеги поспорят с Н.З.».

И.К.: «Не есть ли гражданское общество – общество полной анархии?»

Н.З.: «Если начинает доминировать огосударствление, то появляется тоталитарное государство, т.е. государство, которое вторгается во все те сферы, в которые ему удобно вторгаться. Если начинает доминировать гражданское общество и вытесняет государственность, происходит резкое отступление государства, а в конечном итоге это заканчивается гражданской войной. То есть первое время это кажется замечательно, но в действительности происходит утрата государственного начала.

Наблюдается парадокс: в тоталитарном государстве мало гласности и свободы, но человек, как ни странно, социально защищен. Сейчас много гласности и свободы, а социальная защищенность упала. Государство делегировало эту заботу негосударственным структурам, и люди от этого страдают».

В.Б.: «Само понимание гражданского общества является предметом серьезных идеологических разногласий.

Есть либеральная концепция гражданского общества, есть – реакционно-консервативная, есть религиозная концепция и т.д. Мы не должны забывать, что и само понятие гражданского общества, и его ценности, и образ человека гражданского общества воспринимаются далеко неоднозначно; и нам еще биться и биться над этими вопросами – не затем, чтобы одна концепция другую победила, но хотя бы видеть их в своем поле рассуждений».

Г.Г.: «Приведу простой пример. Я читаю студентам их уставные обязанности: студент третьего курса должен ходить на занятия, только с четвертого курса мы даем свободный график. Ко мне приходит студент и говорит: “если буду посещать занятия, себя не прокормлю, я работаю”. Из выступления Н.З. я услышала, что гражданское общество – это общество, где проповедуют абсолютные ценности, и речь может идти только об одной правде. А в моем примере две правды: правда преподавателя и правда студента».

Н.З.: «Правда одна, независимо от того, работает студент или нет. В бытовой сфере, конечно, надо искать какой-то разумный компромисс. Но правда абсолютна, проходит через все эпохи и влечет к себе человека, как магнит. Потому человек и остается человеком, что правда едина.

Слово “философия” переводится как любовь к мудрости. А мудрость отличается от ума. Человек бывает умен в какой-то области – умный политик, умный юрист, умный экономист. А в чем умен мудрый? Житейскую умудренность мы оставим пока в стороне. А мудрый умен в представлении о том, как подобает жить всякому человеку, чтобы его жизнь соответствовала требованиям абсолютной правды. Осуществить это как идеал невозможно, но степень приближения может быть различной. Поэтому человек, живущий в гражданском обществе, стремящийся иметь активную гражданскую позицию, устремлен к правде. Этой ценности вполне достаточно».

В.Б.-р.: «Нужен ли университету определенный образ человека гражданского общества? Конечно, нужен. Если взять документы по воспитательной работе, которые нам в последнее время присылает министерство, там есть кон-

цепция модернизации российского образования. В ней достаточно четко все прописано. Да, мы обязаны формировать нашего студента как члена гражданского общества. Расписаны даже подпункты: как гражданина, как защитника отечества, как человека, который имеет толерантную позицию по отношению к окружающим, как человека, который гуманно относится ко всем и т.п.

Да, безусловно, мы должны воспитать человека как специалиста, стремящегося к успеху, но в то же время должны воспитать его и как общественника. А где та реальная грань оптимального сочетания общественника и индивидуалиста? Как этого достичь? Ведь все люди разные. Они приходят к нам в вуз с разным образованием, с разным жизненным опытом. Одного папа в деревне воспитывал так, а другого папа-нефтяник воспитывал совсем по-иному. Мы не знаем, как они до этого воспитывались. По сути дела, мы каждому прилагаем ко лбу одну и ту же линейку и говорим, что будем воспитывать вот в эту сторону, хотим сделать вот это, не учитывая практически, что у каждого какие-то свои склонности. Одному скажешь, чтобы сделал так, и он сделает так, а другой – сделает абсолютно наоборот, т.е. эффект воспитательного воздействия может оказаться отрицательным. [...]

Сегодня практически каждая семья и каждый, наверное, наш студент сталкиваются с проблемой – насколько государство защищает граждан. Например, работают ли у нас правоохранительные органы в достаточной мере, чтобы защитить нас от разбоев, грабежей, несанкционированного влезания в нашу жизнь. Каждый день мы убеждаемся, что государство в этом направлении не работает. Попробуйте устроить ребенка в детский сад. Если заболел, попробуй попасть в больницу, особенно если тебе за 60 лет. Бесполезно. Как при этом дать рациональное зерно гражданственности студенту? Да, мы хотим, чтобы он был общественником, чтобы работал во благо общества, платил налоги, защищал родину, служа два года в рядах вооруженных сил, и т.п. Но как его воспитать в таком духе, если он каждый день – в большинстве случаев – видит отрицательный опыт? [...]

Ю.Я.: «О формировании человека гражданского общества. Как его формировать? Есть понятие “воспитание жизнью”. Студент приходит в нашу среду и, конечно, эта среда накладывает отпечаток на его сознание.

Когда я пытаюсь обсуждать вопрос о том, каким должен быть человек гражданского общества (демократически настроенным, самостоятельным и т.д.), я думаю о ценностях. Н.З. говорил о локальных ценностях. Что это значит? Например, если посмотрим на локальную среду заключенных, там одни ценности. Человек, попавший в университетскую среду, иногда смотрит на нас удивленно, потому что здесь свои ценности. И человек, который прожил в университете пять лет, вольно-невольно проникается теми ценностями, которые здесь имеют место.

Наша задача и заключается в том, чтобы выпускник пришел в среду, где он будет работать, где от него будут зависеть люди, с теми ценностями, к которым стремится все человечество. Как формировать сознание выпускника? Как, если только не своим примером?»

Г.Г.: «Можете ли вы назвать базовые ценности, которые мы должны формировать у студентов?»

Ю.Я.: «Первое – мы должны выпускать профессионалов. Но когда мы говорим “профессионал”, то речь идет не просто о человеке, который знает свое дело, но умеет учиться. Всем специальным знаниям мы не можем его научить. А вот научить учиться должны.

Второе – его гражданская позиция и, в частности, отношение к другим людям. Он может быть хорошим профессионалом, но оставаться циником. Когда человек стремится делать карьеру, это следует поощрять, но когда он идет неблагоприятным путем, то, конечно, этого поощрять мы не должны».

Л.Б.: [...] «Мы говорили об индивидуализме как ценности гражданского общества, и у проректора по воспитательной работе возник вопрос: как же нам готовить студентов, как их воспитывать? Не получится ли так, что если мы будем ориентировать их на индивидуализм, то завтра они, каждый, индивидуально пребывая в своем каком-то состоянии, будут “плевать” на все общественные призывы. В свя-

зи с этим мне хочется вспомнить Ивана Сергеевича Тургенева. В “Дыме” он говорит, кстати, об индивидуализме и о прочих ценностях такого рода: “хороша садовая земля, да не расти на ней морошке”. Мне кажется, что индивидуализм – это чуждое нам понятие, и не потому, что мы воспитаны в советский период, а потому, что сформированы так исторически. Мы всегда вместе переживали невзгоды и несчастья, голод и страдания, радости и праздники. У меня такое чувство, что нас снова куда-то зазывают, не будет ли нечто похожее на то, что было в тридцатые годы, только с противоположным знаком: все в колхоз, все коллективисты. Поэтому, как нельзя было всех зазывать скопом в колхоз, точно так же, мне кажется, нельзя вывешивать лозунг индивидуализма. В заключение вспомню еще одну мысль Тургенева о том, что не надо людям мешать делать свое дело, каждому свое – честно. И вот в этом плане я солидарна с позицией Н.З.».

И.К.: [...] «Вопрос о том, в каком обществе мы живем, на самом деле чрезвычайно интересен. То, что это (согласен с Н.К.) уже не индустриальное, а постиндустриальное общество – очевидно. Как многие говорят, сегодняшнее общество основано на инновационной экономике, экономике, построенной на знаниях. Действительно, это так. И многие из участников ректорского семинара так и управляют нашим университетом. Это одна сторона дела. Другая сторона: нельзя сказать, что в нашем обществе наука действительно является производительной силой. Наука не востребована бизнесом, это очевидно. Сегодняшнему бизнесу проще зарабатывать совершенно по-другому, без внедрения передовых технологий, за исключением, может быть, информационных. Здесь я тоже согласен со вступительной речью Н.К.

Что же это за общество? Мне кажется, понятие “гражданское общество” было запущено буквально несколько лет тому назад, чтобы компенсировать ситуацию непонимания того, в каком обществе мы живем. Хорошо было 15 лет назад: мы знали, что наша цель – коммунизм, все ориентиры были прочерчены. Что же сегодня? Может быть, гражданское общество? [...]

Что такое гражданское общество? По-видимому, люди в гражданском обществе должны быть патриоты: патриоты страны, города, своего вуза. Наверное, это должны быть образованные люди. А вообще, согласен с В.Б., здесь очень много составляющих, это интегральная характеристика. [...]

Что касается нашего разговора о роли университета в создании гражданского общества, то я считаю, что эта роль первостепенна, и этот вывод касается не только нашего университета, а всей системы высшего образования. На прошлом семинаре я эту тему затрагивал. Думаю, что ведущая роль принадлежит именно нам хотя бы потому, что в университете собрано лучшее, что есть в интеллектуальном потенциале нашего города и области. Если говорить в масштабе России, то, вне всякого сомнения, в университетах сосредоточены лучшие умы. Что касается студентов, то, хотя мы и бываем часто ими недовольны, надо иметь в виду, что это лучшая часть молодежи нашего общества, и она здесь, с нами. Понятно, что мы должны ее воспитывать, чтобы она смогла впитать все лучшее и затем поднять наше общество на совершенно другой уровень, приблизить экономику страны к развитым странам Европы и Америки. По-видимому, это является задачей, в том числе, и гражданского общества.

Не случайно в учебных планах около 30% приходится на гуманитарные дисциплины. Это один из способов формирования идеологии – после того, как рухнули идеологические институты. Конечно, специалисты, работающие на гуманитарном факультете, должны этим пользоваться в полной мере. Я думаю, что в конечном счете наш семинар тоже направлен на это».

Н.З.: «Реплика по поводу полемического характера моего выступления. Напомню, что я начал с одобрения исходного тезиса программы о том, что “университет – ценностно-ориентирующий субъект гражданского общества”. Просто я говорил о своем понимании проблемы ценностей».

М.Б.: «Насколько я могу судить, то, что происходит в нашем обществе сейчас, отчасти происходит и в других обществах, в том числе и развитых экономически. Исследова-

тели отмечают, что в истории человечества был очень длительный процесс отчуждения человека от средств производства, а сейчас происходит процесс отчуждения человека от морально-нравственных ценностей. Этот процесс волнует не только нас, россиян, он волнует в той или иной мере все общества.

И одной из попыток концептуального осмысления процесса отчуждения является концепция гражданского общества. Эта концепция, может быть, плоха, амбивалентна, она не единственно возможная, но именно осмысливая гражданское общество и свою жизнь в нем, мы пытаемся понять, что делать дальше, чтобы каким-то образом сохранить свое человеческое начало».

В.Б.: «Идея гражданского общества – еще из Нового времени. Но для стран бывшего социалистического лагеря она актуализировалась именно в период смены строя. Этим странам понадобился какой-то ориентир, концептуальное осмысление того, куда идти. Откуда бежать они уже понимали – от тоталитаризма. А куда бежать? Вот тогда и всплыла в публицистике, а потом и в науке идея гражданского общества. Ее мотив – попытка обозначить ориентир. Когда-то, в одной из театральные постановок, Дон-Кихот пел такую песню: “Я иду, если даже не вижу пути. / И не зная, куда я приду. / Я иду, ибо кто-нибудь должен идти / За людей, и себе на беду”.

Для конкретного человека может быть и такой ориентир. Н.З. лично, как человек, может быть им удовлетворен. Общество в целом такой метафорой обойтись не может. Ему нужна более строгая концепция. Одна из версий – это концепция гражданского общества.

Далее. Ценности гражданского общества далеко не сводятся к индивидуализму, и даже в программе семинара на первое место поставлена ценность свободы выбора, а кроме индивидуализма названы: профессионализм, рациональность, успех. И, кстати, ценность солидаризма. И это в традициях нормальных дискуссий говорить о том, что индивидуализм и солидаризм – парные категории. Просто я, пытаясь активизировать обсуждение, педалировал первую часть этой пары.

Наконец, совсем не так легко решается вопрос о том, что такое русский национальный характер и распространяется ли версия русского национального характера на какие-то одни, особые, ценности в ущерб другим. Извините за рекламу, но в журнале “Ведомости” НИИ ПЭ есть обстоятельная публикация социологических исследований И.Клямкина, где описываются представления российских людей о российском национальном самосознании. И, как мне кажется, убедительно показано, что индивидуализм вполне свойственен русскому народу, в том числе в его исторической традиции. Разумеется, не могу требовать, чтобы все приняли эту позицию. Я говорю о том, что есть аргументы в пользу этой позиции.

Подчеркну особо: среди разных идеологических трактовок идеи гражданского общества есть, в том числе, и серьезно обоснованная трактовка русской модели гражданского общества, которую я не разделяю, но которую считаю имеющей право на существование.

Самое важное из нашего сегодняшнего обсуждения – есть разные образы гражданского общества, есть разный образ ценностей гражданского общества, и каждая из этих ценностей может быть, при желании или нечаянно, гипертрофирована, гипертрофирована. И в этом случае можно, конечно, возмущаться таким образом: разве допустимо ориентироваться на ценность успеха? Мы что, карьеристов будем воспитывать? Или: что это за ценность профессионализма? Мы что, профессиональных кретинчиков будем воспитывать? Или: какое-такое уважение к частной собственности? А кто будет Родину защищать? Любая из этих ценностей при желании может быть гипертрофирована и стать антиценностью. Но в развитом гражданском обществе они представляют собой сбалансированную систему, которая и дает обществу существовать и развиваться.

И вместо заключительного слова. Очевидно, что всю заявленную в программе проблематику мы не могли обсудить на одном семинаре. Значит, оставшиеся вопросы – предмет следующих семинаров».

Глава 5

«Десять лет спустя»: состоялся ли университет?

5.1. «Чтобы соответствовать имени...»

«Десять лет спустя» – метафора ситуации ТюмГНГУ в определенной точке траектории его биографии: через десять лет после переименования. Метафора с вполне рациональным смыслом: десятилетняя жизнь университета, сопровождающаяся активной рефлексией, создали предпосылки исследования особенностей нового этапа его развития. Исследования, сосредоточенного уже не на акте «смены имени», а на *оправдании имени*: состоялся ли университет? каковы ориентиры-условия сохранения его идентичности в постоянной изменяющейся ситуации? Исследования, сочетающего экспертизу глокальной ситуации университета (см. 2.1.2) с анализом *случая* под условным названием «Десять лет спустя».

Насколько актуальным было обостренное внимание к последствиям «смены имени» через 10 лет? Не ушла ли острота проблемы в прошлое? Ушла – в том смысле, что на старте переименования важно было обрести признаки, наглядно отличающие университет от технического вуза, и эта задача была во многом решена. Прежде всего, через приращивание признаков университета к индустриальному институту.

Не ушла: сформировалась новая задача – *оправдания, соответствия имени*. Десять лет назад университету «повезло». Почти одновременно совпали два процесса: трансформация из *советского технического вуза* в *современный университет* и неизбежное вовлечение в ситуацию *коммерциализации* системы образования. Тем самым университет, намеренный *проектировать свою биографию*, был обременен *двойным риском*. Во-первых, для давно сложившегося вуза, с вполне определенным духом и правилами игры, был риск не обретения новой – *универси-*

тетской – идентичности. Во-вторых, был риск утраты *нового имени* из-за давления надвигающегося процесса коммерциализации, способной в крайнем своем проявлении подорвать соответствие университета своей *миссии* в обществе, *Идее* университета, призванию *высокой* профессии. «Чуть правее наклон – упадет, пропадет! Чуть левее наклон – ...».

Цена риска требовала от университета определиться: действительно ли *состоялась* «смена имени»? удержит ли университет свое *имя* в изменяющихся обстоятельствах реформирования образования? насколько успешно справится с моральными дилеммами современного образования, связанными с реализацией *Идеи* университета?

Поэтому «десять лет спустя» НИИ ПЭ предложил своему университету документ «10 новых тезисов НИИ ПЭ университету».

Очевидно, что этот документ – итог предшествующих исследований НИИ ПЭ (в нем нетрудно увидеть *следы* таких проектов, как «Становление духа университета», «Этика воспитания», «Ценности гражданского общества» и т.д.). Но в первую очередь это был документ-программа предстоящей исследовательской и проектной деятельности: сегодня в этом документе легко обнаруживаются и «заделы» проектов «Этика профессии», «Жизнь в профессии», «Миссия университета». В том числе двух экспертиз ситуации университета «Десять лет спустя»: «внешней» (см. 2.1.2) и «внутренней», материалы которой представлены в данной главе.

Прямая задача проектирования миссии ТюмГНГУ в этом документе еще не ставилась – некая миссия скорее подразумевалась, а ее создание неявно программировалось рефреном в каждом из десяти тезисов: «*Чтобы соответствовать имени и своей социальной миссии, рефлексирующий университет должен...*». Но первая часть этого рефрена: «*Чтобы соответствовать имени*» открывала каждый из критериев *оправдания имени* и ориентиров-условий его сохранения в постоянной изменяющейся ситуации.

5.2. Критерии оправдания имени

Предпринятая в документе «Десять новых тезисов...» экспертиза ситуации ТюмГНГУ исходила из предпосылки об ответственности рефлексирующего университета за *проектирование своей биографии*. Соответствующий тезис предполагал даже в самой напряженной, кажущейся безальтернативной, ситуации отношение университета к себе как к *субъекту выбора* – выбора приоритетов, ценностных ориентиров, альтернативных стратегий. Предполагал отношение университета к себе как *производителю шансов* своего развития.

Может ли университет не поддаться соблазнительному выводу, что его стратегия в сложившейся в отечественном образовании ситуации исчерпывается лишь альтернативами поведения двух сказочных лягушек, попавших в банку со сметаной? Документ «10 новых тезисов» утверждал, что обстоятельства реформирования образования не отменили свободы выбора – и ответственности – университета в расстановке приоритетов даже для прагматического аспекта образования: (а) в отношении к коммерциализации как средству – или (само)цели образовательной деятельности, (б) в выборе «модели выпускника» как высококлассного специалиста – или профессионала, ориентированного на ценности профессиональной этики. Но прежде всего университет отвечает за выбор миссии и соответствие каждого этапа своей биографии этому выбору.

Документ вполне определенно утверждал, что университет не только выполняет те или иные «функции», но и обладает своим духом, способен к самопознанию и саморазвитию и потому предлагал университету актуализировать свой долг самоопределения, не снимать с себя бремени напряженной *самоидентификации, самопознания, осмысления* своего настоящего и будущего, не жалеть свое жизненное время рефлексии и проектирования своих ценностей.

Документ предупреждал, что доминирование утилитарно-прагматических подходов к научно-образовательной деятельности провоцирует утрату ее ценностного статуса

как *высокой профессии*, подмену миссии формирования Человека функциями «обслуживания потребностей экономики», «подготовки кадров», выпуска «специалистов для народного хозяйства» и т.п.

Документ подчеркивал, что «вузы», как правило, готовят преимущественно квалифицированный персонал для выполнения обслуживающих функций, а университеты создают предпосылки для личностной автономии и самоопределения выпускников не только в профессиональной, но и в общественной сфере.

Уточнял: университеты формируют *интеллектуалов* – тип личности, который *ставит* задачи, а не только выполняет их. Университеты «выращивают» *новый средний класс*. Людей, способных к самостоятельному выстраиванию деловой и жизненной биографии, опирающихся на свой «человеческий капитал», мобильных, гибких, адаптивных. Людей с новой этикой труда – без «погонялы» в виде начальства или хозяина. Людей с желанием постоянно учиться.

Поэтому столь важным был тезис этого документа о том, что познающему себя университету не уклониться от различения особенностей *советского вуза* – и *современного университета* как институции гражданского общества. Если первый был призван навязать советскую интерпретацию современности, культивировать чисто функциональное понимание человека как «винтика» стабильного воспроизводства Системы, транслировать эталоны тоталитарной культуры, максимально ограничивать сферу действия ценностей гражданского общества, то современный российский университет в *идеале* – ценностно-ориентирующий субъект гражданского общества. И как институция, которая должна и способна вырабатывать ценности, современный университет считает рискованным словосочетание «*образовательные услуги*», которое все более настойчиво отождествляется с *сутью* деятельности университета.

Формулировал: университет призван образовывать человека, адекватного *гражданскому обществу*, независимую самодетельную личность с развитым чувством собственного достоинства, способную принимать свободное ре-

шение и быть ответственной за него, умеющую жить в условиях открытого общества, в ситуации неопределенности.

В числе критериев *оправдания имени* документ указывал на признаки *ситуации выбора*, проблематизирующие самоопределение университета. Один из этих признаков связан с предысторией университета, его корнями. Отсюда отдельный тезис: чтобы соответствовать *имени* и своей социальной миссии, рефлексирующий университет стремится профилактировать распространенную в современном образовании тенденцию *технократизма*.

В комментарии к тезису отмечалось, что для *нефтегазового* университета, наследующего *индустриальному* институту биографически, важно обратить особое внимание на совершенствование иммунитета против *технократизма*, которым чаще всего обременено инженерное образование. Инженерное мышление с присущей ему технической рациональностью – необходимое условие профессионального образования для большинства специальностей университета. Однако, если распространять технический подход за пределы его эффективности, применять инженерное мышление к осмыслению и проектированию общественной жизни в целом, т.е. культивировать *технократизм*, это обернется вытеснением мировоззренческих ориентиров и формированием «функционального» человека. Поэтому задача гуманитаризации образования в нашем университете – дело не только соответствующих обществоведческих кафедр, но и всех выпускающих кафедр негуманитарного профиля. Решение этой задачи – в стремлении к взаимодополнительности *целерациональных* и *ценностно-рациональных* ориентаций студентов.

В качестве одного из нетривиальных способов преодоления *технократизма* в процессе гуманитаризации образования был предложен тезис (впоследствии отраженный в тексте «Миссии-Кредо») о том, что университет считает своей особой заботой *культивирование ценности профессионализма*. Профессионализм выпускника университета не сводится к уровню его владения специальностью. Условием полноценного внимания университета к ценности профессионализма является профилактика обеднения этой

ценности, сведения ее к «функциональной», «технологической», «операциональной» трактовке, под которой подразумеваются прежде всего уровень совершенства в овладении какой-либо специальностью, степень квалификации, техническая рациональность, компетентность, мастерство и т.п. Но и обогащение такой трактовки за счет включения в нее, например, щепетильного отношения к вопросам профессиональной чести еще не достаточно: за рамками внимания остаются *мировоззренческие* аспекты профессионализма. Вопросы «ради чего?» и «во имя чего?» (а не просто – «с какой целью?» и «как?») принципиально важны для понимания природы и духа профессионализма.

В качестве атрибута профессионализма документ указывал на следование ценностям и нормам *профессиональной этики*. Культивирование профессионализма – предмет заботы профессионально-этического образования. Возможно, предполагал документ, университету пора создать современную систему профессионально-этического образования?

5.3. «Десять лет спустя...»: анализ случая

«ТЕЗИС ПЕРВЫЙ. Чтобы соответствовать имени и своей социальной миссии, нашему университету предстоит принять на себя бремя напряженной самоидентификации, самопознания, осмысления своего настоящего и будущего в свете идеи современного университета». Этот тезис программного документа был реализован в том числе проектом внутренней экспертизы «Десять лет спустя». Методологическое основание сосредоточенной на реалиях самоопределения ТюмГНГУ экспертизы: *конкретизация* содержащихся в программном документе критериев *оправдания имени*.

5.3.1. Общий замысел

Внутренняя экспертиза явилась попыткой осмысления пройденного после «смены имени» пути посредством анализа преимуществ и рисков *университетизации* и оценки ситуации: «состоялся ли университет?». Тем самым экспер-

тиза была попыткой конструирования образа Нефтегазового университета на стыке *сущего* и *должного*.

Задачи проекта: обсудить с экспертами вопрос «состоялся ли университет за прошедшие десять лет?»; побудить экспертов определить – какой период в их профессиональной биографии они готовы обозначить как наиболее успешный, как сказалась смена имени вуза на успешности их профессиональной биографии. Тем самым рефлексия экспертов на тему успешности университета, его состоятельности, «перекликалась» с рефлексией их индивидуальной профессиональной биографии.

Конкретизации вопроса «состоялся ли университет за прошедшие десять лет?», сконцентрированной на преимуществах и рисках университетизации, были посвящены шесть тематических линий экспертного опроса. Экспертам предлагалось:

1) отнестись к распространенной точке зрения, согласно которой университеты в своей научно-образовательной деятельности скорее сориентированы на самооценку знаний, а технические вузы в первую очередь – на прагматичность знаний, и, опираясь на опыт своей работы, оценить, какая из этих тенденций доминирует в ТюмГНГУ;

2) оценить реализуемую в ТюмГНГУ образовательную стратегию с точки зрения доминирования в ней одной из известных тенденций: «образование через специальность» или «специальность через образование»;

3) проанализировать плюсы и минусы ситуации, когда университет создается на базе технического института, имеющего 30-летнюю биографию, в сравнении с ситуацией создания университета «с нуля»;

4) проанализировать ситуацию особого напряжения современного образования: с одной стороны, без коммерциализации своей деятельности университет сегодня не сможет развиваться (а то и выжить), с другой – развитие коммерциализации создает риск превращения университета из научно-образовательной корпорации в бизнес-корпорацию;

5) отнестись к распространенной практике «рыночного переименования» научно-образовательной деятельности,

трактующего эту деятельность как сферу «образовательных услуг»;

б) Особое направление – рефлексия изменений в профессиональной деятельности экспертов в связи с тем, что они уже десять лет работают в университете – в сравнении с периодом работы в Индустриальном институте.

Материалы анализа текстов участников экспертного опроса¹ представлены здесь тремя направлениями: * рефлексия экспертов на тему прямого вопроса: *состоялся ли университет через десять лет после переименования?* и наиболее острые темы с точки зрения «оправдания имени»; * *образовательная деятельность и/или «образовательные услуги»* и * *коммерциализация образования: шансы и риски для развития университета.*

5.3.2. «Состоялся ли университет?»

Вопрос о том, состоялся ли университет через десять лет после переименования, предполагал оценку данного периода, основанную на опыте профессиональной деятельности самих экспертов и сформулированных ими на основе этого опыта критериях состоявшегося университета.

Многообразие экспертных суждений можно сгруппировать следующим образом: «...Прежде чем оценивать, следует определиться: а что такое вообще университет?»; «...Как университет мы состоялись»; «...Скорее состоялись как университет»; «...Мы все более становимся университетом. Но...»; «...Трудно положительно ответить на этот вопрос». При этом смысл характеристики «состоявшийся» эк-

¹ См.: Десять лет спустя: новая ситуация самоопределения университета (Аналитический обзор экспертного опроса) // Свобода и/или справедливость. Ведомости. Вып. 28. Тюмень: НИИ ПЭ, 2006. С. 216-290; Десять лет спустя: новая ситуация самоопределения университета (Аналитический обзор экспертного опроса. Часть вторая) // Этический консилиум. Ведомости. Вып. 29. Тюмень: НИИ ПЭ, 2006. С.211-259. Богданова М.В. Становление этоса университета: анализ случая. Тюмень: НИИ ПЭ ТЮМГНГУ, 2008.

спертам анкетой не предлагался – во избежание навязывания определенного образа состоявшегося университета.

ЭКСПЕРТНЫЕ оценки, условно сгруппированные под заголовком «...Прежде чем оценивать, следует определить: что такое вообще университет?» (первая группа суждений), можно разделить по следующим основаниям.

(А) «Диаграмма» (не)соответствия статусу университета. Характерные суждения: *«Есть формальные, объективно измеряемые показатели статуса университета. Наверное, с этим у нас все в порядке – иначе мы бы не назывались университетом»; «Если это та “диаграмма”, которая периодически приходит из Министерства, тогда – “да”. В соответствии с этой диаграммой у нас есть необходимое для университетского статуса количество профессоров» (А.Т.).*

(Б) Специфическая университетская атмосфера. Характерное суждение: *«Есть какие-то моменты, которые трудно измерить. К таковым, наверное, относится специфическая университетская атмосфера... Отличительным признаком университета являются не только научные исследования и открытия, но и публичные научные дискуссии – поиск, развитие и оформление научного знания в стенах университета. Мне думается, что пока у нас этого нет, или находится в стадии становления» (В.О.).*

Аналитическая реплика: в экспертных текстах обнаруживаются два типа критериев «оправдания имени»: формальных, количественных, принятых министерством, – и неформальных, конвенциональных, трудно измеряемых, создаваемых культурой. Можно предположить, что зафиксированное в экспертном дискурсе различие «формальные показатели – неформальные показатели» описывает разные образы университета: как организации и как специфической научно-образовательной институции.

ВТОРАЯ группа суждений – под условным заголовком «...Как университет, в целом, мы состоялись». Аргументацию экспертами оценки «университет состоялся» можно построить по следующим основаниям.

(А) Расширение структуры университетского пространства. Характерные суждения: «Конечно, мы уже давно состоялись как университет. У нас открылось много кафедр, в том числе и гуманитарного, социального профиля... Сегодня наш университет включает пять институтов. С увеличением масштабов расширились и возможности, как для преподавателей, так и для студентов» (М.С.); «У меня нет никаких сомнений в том, что мы состоялись как университет... Сейчас мы имеем широкий спектр специальностей, кафедр; у нас даже появился гуманитарный факультет. Обсуждаются идеи создания, в связи со строительством нового корпуса, дополнительных структур, в частности, экономического, управленческого профиля» (В.П.).

(Б) Имидж университета. Характерные суждения: «Наши студенты ездили на конференции в Санкт-Петербург, в другие города и были горды, когда, сказав, где они учатся, услышали: “Это очень круто”. Такая похвала со стороны студентов других вузов приятна, она свидетельствует об определенном имидже нашего университета» (З.Б.); «Наш вуз сейчас набрал хорошие обороты, он имеет достаточно высокий имидж. Например, создана ассоциация нефтегазовых университетов, где наш университет начинает играть одну из первых скрипок. Другой пример – нам поручается создание лабораторного практикума для всех нефтегазовых университетов страны. Это говорит о том, что нас начинают ценить» (В.К.); «Мы состоялись как университет, потому что у нас есть уважаемые преподаватели, есть внешний антураж – марка, брэнд» (В.Н.); «Я считаю, что в целом мы состоялись как университет. Сегодня “нефтегаз” – это фирма, марка. Допустим, в какую-то точку нашего региона приезжает подготовленный нами молодой специалист, и его встречают начальник отдела кадров, главный инженер или генеральный директор – тоже наши выпускники. Зная уровень подготовки в “нефтегазе”, они уверены, что этот молодой специалист начнет работать и будет нормальным профессионалом. Это очень

важно. Вывеска фирмы сегодня много значит, особенно в нашем регионе» (Е.А.).

(В) Образовательные ресурсы. Характерные суждения: «Университет уже сегодня располагает мощными лицензионными информационными технологиями, входящими в арсенал передовых университетов мира. Это позволяет нам ставить задачи по разработке совместных образовательных ресурсов (например, с Техасским университетом), переходя в перспективе к сближению некоторых программ обучения» (В.К.); «Нефтегазовый университет сегодня такая структура, которая практически полностью может обеспечить специалистами высшего образования весь город. Мы – структура, которая может, практически полностью, обеспечить духовные, физические, технические потребности в целом регионе» (В.С.); «Имеется хорошая практика для студентов, поскольку все нефтяные предприятия рядом. Возможно, это является одним из наших конкурентных преимуществ в сравнении, например, с московскими вузами. По учебной базе, по оформлению университета, аудиторий мы находимся на более высоком уровне, чем МИНХиГП им. И.М.Губкина, чем Менделеевский университет» (З.Б.).

Аналитическая реплика: такие количественные критерии состоявшегося университета, как расширение его структуры, увеличение образовательных ресурсов, рост имиджа оценивают степень оправдания университетом своего имени, имея в виду прежде всего университет как успешную организацию.

ТРЕТЬЯ группа суждений – под условным заголовком «...Скорее состоялись». Если в экспертных суждениях второй группы рефлексия ситуации университета осуществлялась в контексте образовательного пространства региона, страны, то экспертные суждения третьей группы акцентируют особенности университета на его «внутренней территории». Речь идет о профессиональных качествах и статусе преподавателя, подготовленности студента, ценностных ориентирах их деятельности. Аргументация оценки «скорее состоялись» строится по следующим основаниям.

(А) Престиж преподавателя. Характерные суждения: «Преподаватель... сам должен “гореть” творческим поиском, духом исследователя. Процессы “учить” и “учиться” всегда должны сопровождаться творчеством, потому что предназначение университета – развить мышление, сформировать кругозор, то есть дать образование» (Ю.Я.); «Если мы работаем в университете, то и престиж преподавателя должен быть соответствующим. Поднять престиж своего труда во многом мы можем сами. Преподавателю следует, прежде всего, работать над самим собой, чтобы соответствовать уровню университета. Но одновременно это должно стать стратегической задачей для административно-управленческого аппарата» (Н.Г.).

(Б) Разнообразии подходов к обучению. Характерные суждения: «Если мы стремимся соответствовать статусу университета, то должны применять в своей преподавательской деятельности самые передовые, эффективные методы. Это должно быть обязательным для большинства преподавателей, в первую очередь технических дисциплин» (Ю.Я.); «У нас есть некоторые предпосылки для более качественного образования студентов: в крупном вузе больше преподавательский состав, а значит разнообразнее подходы к обучению. По разнообразию подходов к обучению, наверное, мы уже приближаемся к статусу университета» (И.Е.).

(В) Научная деятельность студентов. Характерное суждение: «У нас появились новые гуманитарные специальности, качественно новые технические специальности... Это нас приближает к статусу университета. А в отношении научной деятельности, в том числе студенческой научной деятельности, этого сказать нельзя. Даже в Индустриальном институте со студенческой наукой все было как-то масштабнее, разнообразнее и интереснее» (О.Г.).

(Г) Подготовленность студентов к обучению в университете. Характерное суждение: «В университет пришли студенты, большинство из которых “не дотягивают” до университетского уровня или совершенно не соответст-

вуют ему. Если бы существовала разветвленная система ПТУ, среднего специального образования и не было бы государственного курса на получение “всеобщего” высшего образования, то подготовленность студентов в нашем университете была бы значительно лучше» (Н.Г.).

Аналитическая реплика: здесь заметно уклонение экспертов от категоричности оценок, связанное, вероятно, с незавершенностью процесса университетизации. Поэтому эксперты указали на те критерии статуса «состоявшегося университета», которым университет еще не соответствует.

Далее. Если соотнести критерии состоявшегося университета, содержащиеся в группах суждений «Как университет в целом мы состоялись» и «Скорее состоялись...», можно обнаружить, что научно-образовательный потенциал ТюмГНГУ на уровне ресурсов соответствует статусу «состоявшегося университета», а практика его научно-образовательной деятельности – методы преподавания, состояние студенческой науки и т.п. – не соответствует такому статусу.

Продолжая сравнение экспертных суждений, объединенных в эти условные группы, важно обратить внимание на такой критерий, как «престиж университета». В экспертных суждениях той и другой группы имеет место существенное различие: престиж нефтегазового университета как *институции*, его имидж, квалифицируются как соответствующий университетскому статусу, а престиж *преподавательского труда* этому статусу не соответствует.

АРГУМЕНТАЦИЯ четвертой группы суждений в отношении вопроса о том, состоялся ли университет: «...Мы все более становимся университетом. Но...» содержит несколько оснований.

(А) Бюрократизация управления. Характерные суждения: «У нас административные должности занимают... профессора и ведущие доценты, то есть высококвалифицированные специалисты. Вместо того, чтобы отдавать себя науке, студентам, они часто занимаются канцелярской работой: оформляют документы, следят за их прохождением... Таковы издержки сложной структуры управления в нашем университете. И здесь нам, наверно,

есть над чем поработать» (И.А.); «С точки зрения бюрократизации управления все стало намного хуже. Каждая управленческая структура, выполняя свою работу, стремится дать кафедрам свои распоряжения, указания, на кафедры идет вал всевозможных бумаг... и не согласовывают свои действия между собой» (В.Т.); «Стал разбухать выше всякой меры управленческий аппарат..., возникло столько руководителей, что уму непостижимо. Наряду с этим исчезновение деканатов является большим минусом нашей научно-образовательной деятельности. Заведующие кафедрами вынуждены теперь не только читать лекции, но и вести всю организационную и хозяйственную работу» (Ю.Ш.).

(Б) Массовизация университетского образования. Характерные суждения: «Студенты иногда “не дотягивают” до уровня студента университета: у некоторых наших студентов имидж учащихся ПТУ» (Н.Г.); «Мы ни слова не говорим о бескультурье студентов, о том, как они разговаривают в стенах университета, как они одеты. Я не думаю, что мы, университет, не в состоянии обуздать это безудержное бескультурье, хамство. Сегодня наш университет штурмуют массы, как матросы Зимний дворец. Это серьезное испытание» (В.М.); «Если мы хотим развиваться как университет, то нам просто необходим ликбез хотя бы по нормам поведения со студентами первых курсов. На мой взгляд, процентов 70 из них просто никогда об этом не слышали: они не различают, что плохо и что хорошо. И это должна быть не просто разовая акция, но постоянная составляющая образовательной деятельности» (Ю.Н.); «Если мы стремимся в полной мере соответствовать имени “университет”, наверное, нам бы следовало обратить более пристальное внимание на абитуриентов – всех ли брать? И стоит ли так сильно держаться за того студента-договорника, который дает криминал или говорит: “А я деньги заплатил, хочу – учусь, хочу – нет”» (А.С.).

(В) Иной (отличный от существующего в университете) способ передачи знаний от профессора студенту. Характерные суждения: «В университете должно быть много раз-

личных форм индивидуальной работы со студентами. Мы пока этим гордиться не можем» (Ю.Я.); «Одним из признаков соответствия университетскому статусу является иная подача знаний. Я учился в Ленинградском политехническом институте, и уже в то время его можно было, на мой взгляд, назвать университетом, поскольку там практиковалась совершенно другая форма получения знаний... В образовательном процессе монолог преподавателя практически отсутствовал (за исключением, может быть, только лекции, и то не всегда). На лабораторных и практических занятиях мы постигали пусть и известные уже знания, но через собственный опыт, проводя необходимые исследования, замеры, анализ результатов экспериментов... Мы должны научить студентов учиться. А чтобы это сделать, необходимо вырабатывать иные подходы к обучению... Новый век – это новые технологии: мультимедийные лекции, виртуальные лабораторные работы. Однако часто в нашем университете можно наблюдать такую картину: подготовлена мультимедийная аудитория, можно использовать на лекции все современные технические средства (компьютер, видеомаягнитофон, видеокамеру, выход в Интернет), а преподаватель стоит у доски и мелом, по старинке, заполняет таблицу. Он не подготовлен к интенсивному курсу ведения занятий. Но мы же университет, а значит должны идти если и не впереди, то хотя бы в ногу со временем» (А.С.); «В университете практически отсутствуют встречи, дискуссии, но это было бы очень полезно нашим студентам... Не устраиваются открытые лекции приглашенных профессоров. Это практикуется во всем мире. В этом направлении – установления связи с внешним миром – у нас большое поле для деятельности» (И.К.).

Аналитическая реплика: представленные здесь факторы скепсиса экспертов по поводу вопроса «состоялся ли университет?» стоят в разных рядах: два из них – бюрократизм и методическая квалификация преподавателей – скорее субъективны и поддаются намеренному воздействию самого университета, а один – тотальная массовизация

высшего образования – скорее объективный и по отношению к нему университет ограничен в своем влиянии.

ПЯТАЯ группа суждений под условным заголовком *«Трудно ответить положительно на этот вопрос»*. Негативные оценки экспертов здесь обосновываются апелляцией к предназначению университета – даже если речь идет о, казалось бы, рядовых вопросах университетского образования.

Например, о подготовленности студентов к университетскому обучению: *«Преподаватель университета вольно или невольно вынужден подстраиваться под слабых студентов – ведь их большинство. И, соответственно, у него без должного внимания остается та замечательная часть работоспособной, одаренной молодежи, которая, собственно, и должна учиться в университете. Значит, мы не выполняем своего предназначения как университет – не готовим интеллектуальную элиту общества»* (В.Н.).

Или о коэффициенте полезного действия вводимых инноваций. Характерное суждение: *«Если главная цель – повысить качество образования, то... в этом плане внедряемые в нашем университете нововведения не целесообразны, они не согласуются с целью повышения качества образования. Являясь во многом имитацией процесса управления, эти нововведения имеют нулевой коэффициент полезного действия, иногда даже и отрицательный. Чтобы нам стать настоящим университетом (сейчас мы таковым, на мой взгляд, не являемся), наверное, в первую очередь следует перестать третировать преподавателей ненужной, бумажной работой и дать возможность во внеурочное время заниматься со студентами и наукой. И, второе, необходима работа со школами, которая сейчас начала ослабляться. Раньше у нас был центр довузовской подготовки, и мы хоть как-то могли подтягивать своих будущих студентов»* (Л.М.).

Также и о характере университетского образования и статусе преподавателя общественных наук. Характерное суждение: *«Университетское образование универсально, так как студент приобретает не только технические и естественнонаучные знания, но и знания, продуцируемые*

общественными науками. Он способен не только в максимальной степени интегрироваться, например, в экономическую, производственную сферу, но и быть активным участником политических, социокультурных процессов. В этом отношении мы пока не вполне соответствуем статусу университета. В том числе и по статусу преподавателей общественных наук. В нашем университете он соответствует положению винтиков в системе: порой ощущается, что преподаватели общественных наук – это некий балласт, который можно терпеть до поры до времени, но в случае принятия каких-то решений на уровне Минвуза от него легко, с удовольствием откажутся» (В.К.).

Аналитическая реплика: в рефлексии экспертов не столько особенности научно-образовательной деятельности идентифицируют университет, сколько идея университета задает ориентиры научно-образовательной деятельности.

ОБОБЩЕНИЕ анализа тематической линии «*Состоялся ли университет*», в том числе и конкретных аналитических реплик, позволяет сделать следующие выводы.

* Образовательные возможности ТюмГНГУ, его структура, символическая идентификация в образовательном пространстве региона в качестве *успешного* университета («нефтегаз» – это фирма, брэнд, марка) оцениваются экспертами как *вполне соответствующие* идентификации «состоявшийся университет».

* Научно-образовательная деятельность университета, – предполагающая использование передовых методов преподавательской деятельности, развитие студенческой науки; индивидуальные формы работы со студентами; современные инновационные технологии, способствующие повышению качества образования; открытые научные дискуссии и т.д., – в реальной ситуации ТюмГНГУ характеризуется экспертами как *не в полной мере соответствующая* «состоявшемуся университету».

Напряженность взаимодействия «сущего» и «должного» эксперты обнаруживают в отношении престижа преподавательского труда; систематического профессионального

развития профессорско-преподавательского корпуса; необходимого уже «на старте» университетского образования уровня подготовки студентов, в том числе их способности различать «что такое "хорошо" и что такое "плохо"». Балансу между «сущим» и «должным» еще только предстоит измениться в пользу «должного».

5.3.3. «Образовательная деятельность» и/или «образовательные услуги»?

В рамках данного направления опроса экспертам предстояла рефлексия распространенной практики «рыночного переименования» научно-образовательной деятельности, трактующего эту деятельность как сферу «образовательных услуг». При этом основное внимание было уделено прояснению смыслов нетрадиционного для опыта экспертов понятия «образовательные услуги».

Интерпретации экспертами «рыночного переименования» образовательной деятельности университета в сферу «образовательных услуг» можно сгруппировать следующим образом: «“образовательная деятельность” = “образовательные услуги”»; «“образовательная деятельность” и “образовательные услуги” – две вещи несовместные»; «важно определить интервал приемлемости термина “образовательные услуги” в образовательной деятельности».

5.3.3.1. «“Образовательная деятельность” = “образовательные услуги”»

Характерное суждение о тождественности образовательной деятельности сфере услуг: *«Все, что бы я ни делал как профессор ТюмГНГУ – это услуга, которая востребована именно как образовательная услуга. Даже те знания, которые я приобретаю, работая в различных комиссиях, экспертных группах, впоследствии также передаю нашим студентам, дипломникам»* (С.Г.).

Позиции экспертов в пользу практики отождествления образовательной деятельности со сферой услуг представлены двумя группами суждений, которые можно обозначить с помощью следующих ключевых высказываний авторов:

«Совершенно спокойно воспринимаю термин “образовательные услуги”» и «Один человек воспринимает любую услугу, в том числе и образовательную, как “кушать подано”, а другой – иначе».

Конкретизация первого из них: «образовательные услуги»: *«В соответствии с законодательством мы оказываем именно образовательные услуги. Все профессии выполняют свои определенные функции в обществе, поэтому нам вряд ли стоит кичиться тем, что мы “духовно обогащаем человека” – в отличие от работников “сферы услуг”, например, парикмахеров. Важно другое различие – мы стремимся обогатить человека или обогатиться за его счет? Поэтому я совершенно спокойно воспринимаю термин “образовательные услуги”» (Г.З.).*

Сходная аргументация: *«Меня не пугает такой термин, как “образовательные услуги”. Почему у нас такой взгляд на рынок в сфере образования, будто он ориентирует студентов, заплативших деньги, лишь на получение диплома? Если человек платит свои деньги за образование, он хочет не просто получить диплом: может быть ему нравится избранная специальность. Или ему нужна квалификация. Или ему просто интересно учиться» (Е.К.).*

Конкретизация второго из них: *«Мы создаем образовательный продукт, он может быть и дорогим, и дешевым. Если есть деньги, я еду в Москву и получаю образовательный продукт из уст столичных профессоров. В Тюмени, к сожалению, образовательный продукт ниже качеством. “Образовательные услуги” – это, наверное, не философская категория. А может быть и философская. Если мы в определении смысла данного понятия будем отталкиваться от слова “услужить”, то данное понятие не применимо к преподавательской деятельности в университете: я не услуживаю, а обслуживаю. Педагог дает образование и не должен занимать позицию “кушать подано”: мы должны заставить аудиторию уважать себя за то, что мы больше знаем, что мы даем то, чего нет нигде. Человек хочет получить престижное образование? Это возможно, когда престиж профессии преподавателя высокий» (А.С.).*

Сходное суждение: «Университеты сегодня рассматриваются как учреждения, которые за деньги предоставляют услуги: мы продаем знания и тем самым находимся в обычных рыночных отношениях “продавец – товар – покупатель”. При этом мы стараемся не просто продать то, что пользуется спросом, не только реагируем на потребности покупателя наших услуг, но и стремимся формировать эти потребности: наш покупатель не всегда знает, что он хочет» (И.К.).

5.3.3.2. «“Образовательная деятельность” и “образовательные услуги” – две вещи несовместные»

Негативные позиции ряда экспертов по поводу практики отождествления образовательной деятельности со сферой услуг условно можно разделить на две группы.

(А) «Университет должен быть выше такого подхода» – суждение, характеризующее первую группу. Один из аргументов в рамках этой позиции: «На мой взгляд, деятельность преподавателя выше “сферы услуг”». Конкретизация позиции: «Я без особого удовольствия принял термин “образовательные услуги”. Я его отторгал: воспитан же еще той системой, поэтому не очень хочется походить на комбинат бытового обслуживания. Этот термин мне несимпатичен, я бы не хотел себя ощущать человеком, который предоставляет образовательные услуги. Я преподаватель. Преподаватель, даже не педагог. А как педагог? Он тоже оказывает услуги – педагогические, воспитательные? Что-то здесь в моем понимании не вяжется. На мой взгляд, деятельность преподавателя выше “сферы услуг”. Мне кажется, что этот термин временный. Я думаю, общество ограничит его употребление. Ритуальные услуги? Да. Но в университете не “оказывают услуги”, а дают знания, отдают знания. Услуга – это купи-продай. Университет должен быть выше такого подхода. И к нему должно быть соответствующее отношение, уважительное, а не просто как к учреждению, куда можно пойти и купить что-то. Университет должен привлекать уже своим статусом» (Ю.З.).

Вариант аргументации: «Мы служим народу, студентам, государству, но мы их не обслуживаем» (Е.Д.); «Конечно, наши “услуги” не от слова “услужение”, а от слова “служба”» (Е.Р.); «Вообще-то можно сказать “образовательные услуги”, но душа не принимает: что-то здесь с коммерцией связано. Мы все-таки привыкли давать знания, не продавать, а давать... Образовательная деятельность – профессия высокая» (В.К.).

(Б) Вторая группа позиций аргументирована схожими суждениями, которые можно объединить с помощью ключевых слов одного из авторов: «Понятие, которое носит весьма циничный характер».

Характерные суждения: «Сугубо отрицательно отношусь к этому термину, ведь образование – это и обучение, и воспитание. Если мы будем вводить в воспитательный процесс слова, касающиеся коммерции, наши студенты, наряду с языком фундаментальных и специальных знаний, будут усваивать язык коммерции как мерило всей жизни, и мы невольно навяжем им идею о том, что все в этой жизни продается и покупается, вопрос лишь в стоимости. В итоге душа молодого человека развратится. Полагаю, что наш университетский коллективный разум может удержать ситуацию исходя из элементарного здравого смысла и не будет вводить в свое языковое пространство понятия, которые носят весьма циничный характер. Или, уж во всяком случае, постарается употреблять коммерческие термины как можно реже» (А.С.).

«Выражение “образовательные услуги” – это моветон, похабный сленг, проявление общего бескультурья. Я противник применения подобного рода терминологии в сфере образования. Образование – это особый, святой процесс. Как его можно назвать услугой? Да, сегодня есть платное образование и есть бюджетное, но в связи с появлением платной формы обучения суть образования не изменилась» (В.М.).

«Образовательный процесс – это священнодействие, это то, что господь Бог отпустил человеку в качестве его основной функции: человек должен не просто

трудиться и плодиться, но и постоянно повышать уровень своего образования, воспитанности. Услуги могут быть – дополнительные, но образовывать человека – это святое дело» (Ю.Н.).

5.3.3.3. «Важно определить интервал приемлемости термина “образовательные услуги”»

Позиции, ограничивающие сферу применимости термина «образовательные услуги» в сфере образовательной деятельности, аргументированы суждениями, которые можно сгруппировать с помощью следующих ключевых суждений экспертов.

(А) «На мой взгляд, преподавательскому труду это понятие не совсем адекватно» – суждение, характеризующее первую позицию.

Один из аргументов в рамках этой позиции – «услуги» можно оказывать в сфере профессиональной подготовки, но не в сфере воспитания. *«Оказываю ли я как преподаватель образовательную услугу? На мой взгляд, преподавательскому труду это понятие не совсем адекватно. Понятие “образовательная услуга” связано с коммерцией – оно означает, что есть потребность в услуге, за нее платят и ее оказывают. Но задача преподавателя шире, он не только оказывает услугу в виде профессиональной подготовки специалиста, он еще и воспитывает. Формирует нравственные основы личности будущего профессионала, его гражданскую позицию – в конечном итоге преподаватель влияет на формирование гражданского общества. Учитывается ли это в услуге, даже если мы ее назовем “образовательной”? Думаю, что нет» (О.Б.).*

Сходная аргументация: *«Мы, преподаватели, приходим на работу все-таки для того, чтобы зарабатывать себе на жизнь, и в этом смысле термин “образовательные услуги” вполне адекватно описывает преподавательскую деятельность. Но он не может охватить все ее аспекты. Преподаватель – это индивидуальность, он не механически работает, “выдает знания”, но еще и воспитывает. И для этой сферы деятельности термин “обра-*

зовательные услуги” не совсем корректен. Наверное, нельзя все описать рыночными терминами» (Н.В.).

Аргумент скорее интуитивного плана: «Мы живем в период, когда рыночные отношения покрывают все сферы жизни; поэтому вряд ли мы в образовательной деятельности сможем уйти от понятия “образовательная услуга”. Но хотелось бы, чтобы подход был немного иным» (З.Б.).

Аргумент скорее мировоззренческого плана: «Видимо, я еще живу в прежних временах, когда такой подход был недопустим даже в мыслях, потому и сегодня он не увязывается с моими представлениями об образовательной деятельности... У меня есть внутренний барьер, я так не могу» (Л.М.).

(Б) Вторая позиция вполне конкретно ограничивает интервал приемлемости термина «образовательные услуги» сферой «дополнительные образовательные услуги». Суждение, характеризующее эту позицию: «Слово “дополнительное” убрали, но в контексте понимаешь, что речь идет именно о дополнительных – к стандартной схеме образования – услугах» (С.Т.)

Аргументируя эту позицию, эксперты практически повторяют друг друга. «Я считаю, что термин “образовательные услуги” абсолютно правомерен для сферы образования. В последние годы получило широкое развитие дополнительное образование, повышение квалификации – все это образовательные услуги. Работа в этой сфере значительно лучше оплачивается, чем во время обычного учебного процесса, и вместе с этим сотрудничество с предприятиями по программам дополнительного образования позволяет, работая за деньги предприятия, реализовывать идеи, которые нельзя осуществить в учебном процессе – на это нет ни денег, ни времени» (В.Н.). «Репетиторство, дополнительное изучение иностранного языка, углубленное знание компьютерной техники, программирования – это, наверное, действительно дополнительные образовательные услуги. Но то, что включает в себя учебный план, усвоив который наш выпускник должен стать инженером, специалистом, не является

образовательной услугой – это создание условий для того, чтобы наш студент освоил избранную им специальность» (В.С.). «То, что выполняет преподаватель в соответствии с образовательным стандартом и рабочей программой – это, на мой взгляд, не образовательная услуга, он выполняет работу, которую призван выполнять по роду своей деятельности... Мы выполняем свою функцию, которая прописана стандартом. Государство под этот заказ выделяет нам деньги, а все остальное – это уже услуги, которые мы можем оказывать за счет наших знаний, умений. И здесь должно быть жесткое различие» (А.С.).

5.3.4. Коммерциализация образования: шансы и риски «оправдания имени»

В рамках данного направления опроса экспертам предстояла рефлексия ситуации особого напряжения: с одной стороны, без коммерциализации своей деятельности университет не сможет не только развиваться, но и просто выжить, с другой – коммерциализация создает риск превращения университета в бизнес-корпорацию.

Два предварительных замечания. Во-первых, в данном направлении анализа материалов экспертного опроса, в отличие от представленного выше, акцент делается не столько на диагностике ситуации, сколько на прояснении смыслов понятия «коммерциализация образования». Во-вторых, многие участники экспертного опроса, только услышав вопрос о коммерциализации образования, либо сразу предупреждали, что они далеки от этой темы; либо потому, что у них другие профессиональные задачи; либо – эта тема им «не по духу».

Оценки экспертами тенденции коммерциализации университетского образования можно сгруппировать следующим образом: *шансы для развития университета; риски для университетского образования; возможности минимизации негативных эффектов.*

5.3.4.1. Шансы

Характеристика коммерциализации образования как шанса для университета конкретизируется следующими ключевыми словами экспертных суждений.

(А) «Шанс поддержать университет»: «Коммерциализация – процесс объективный. От него никуда не уйти: ведь коммерциализация – это удовлетворение потребностей, которые существуют на рынке (в нашем случае речь идет о потребностях нефтяной и газовой промышленности). Коммерциализация университетского образования – это наш шанс. У нас появляются возможности заработать деньги, чтобы поддержать целостность университета как единой организации. Мы можем разумным управлением перенаправить финансовые потоки и поддержать университет как единое целое» (Е.К.).

(Б) «Появились возможности»: «Одним из плюсов коммерциализации является то, что у талантливых ребят с Севера, где порой не во всех школах преподается физика, математика и т.д., появилась возможность попасть в вуз. Однако в связи с этим в образовательной деятельности университета возникает принципиальная задача – на договорные специальности приглашать лучших преподавателей по физике и математике, доплачивать им. Необходимо подтянуть эту талантливую, но не получившую школьной базы, молодежь, для того чтобы она смогла воспринимать и спецпредметы» (О.Г.).

(В) «Благодаря коммерциализации»: «Во многом благодаря коммерциализации мы можем платить людям, а значит, удерживать талантливых специалистов в университете. Раньше, десять лет назад, люди уходили из-за низких зарплат. Сейчас у меня осталось в аспирантуре несколько талантливейших ребят, и я надеюсь, что смогу оставить их на кафедре в качестве преподавателей» (С.К.). «Коммерциализация в некотором смысле сохранила наше образование. Так, например, окружающая среда играет большую роль в образовательной деятельности. Важное значение имеет обстановка, в которой студент

учится: какие стены его окружают, как одет профессор, как он говорит, какие у него манеры... С этого начинается воспитание. И без коммерциализации мы бы так в своих "трущобах" и жили, может быть даже разбежались. И все развалилось бы. Это вполне могло случиться – государство было совершенно беспомощным (В.М.).

(Г) «Можно развивать те направления, которые сейчас в загоне»: «А когда уже выживем, заработаем деньги, тогда эти деньги можно вложить в хорошее фундаментальное образование. Когда у университета будут деньги, можно развивать те направления, которые сейчас в загоне – физика, химия, то есть серьезные, фундаментальные вещи, которые через двадцать, тридцать, сорок лет все равно будут востребованы.

Сегодня мы решаем сиюминутные задачи – быстро выращиваем экономистов, бухгалтеров, но завтра нужны будут физики, химики, математики, которые будут решать серьезные глобальные фундаментальные проблемы развития науки, физики, электроники. Я думаю, что, зарабатывая деньги, университет создает основу для этого. Даже если он об этом сейчас и не думает, но основа создается» (О.Б.).

(Д) «Студенты начинают спрашивать с преподавателя»: «Студенты, которые учатся за свои деньги, берут учебный план и начинают спрашивать преподавателя: "Когда мы будем изучать такой-то раздел?". И следят за работой преподавателя: дайте мне знания, которые записаны в рабочем плане. Это плюс» (В.Н.).

5.3.4.2. Риски

Характеристика коммерциализации образования как риска для университетского образования конкретизируется следующими ключевыми словами экспертных суждений.

(А) «Такие способы выживания опасны – должна же быть какая-то святыня»: «Мне, человеку, который вырос еще в советское время, конечно, все это дико и не по духу. Во мне нет никакой финансовой жилки, у меня другой образ мысли, все, что связано с деньгами, – это не мое.

Приведу один простой пример. Если мы сопоставим группы студентов, которые набраны за деньги, и бюджетные группы, то увидим, что они отличаются друг от друга как небо от земли. Например, читаю потоку лекцию: я один и тот же, слова мои – одни и те же, но у одних студентов глаза горят, а у других глаза, как оловянные пятаки. Иногда не выдерживаю, подхожу и говорю: “Проснитесь, вы вообще, как топляк. Что такое топляк? Это дерево, которое и не тонет, и не всплывает, находится в пограничном состоянии между воздухом и водой. Вы уж либо утоните вообще, либо всплывайте, чтобы вас видели”. Глаза, “как оловянные пятаки” – эту фразу я нет-нет, да произношу, потому что такие глаза у большинства наших студентов-договорников. Эти студенты уже развращены коммерциализацией, их родители убедили: “за тебя, сынок, заплатили деньги и тебя выучат, никуда не денутся”. И такая установка пап и мам прямо светится в глазах этих студентов. Я в таких случаях говорю: “Нет, милый дружок, ты такой же студент, как все. Ты заплатил только за то, что у тебя голова маленькая, не такая, как у других. Вот если бы ты был умный, ты бы прошел без денег. А требования для всех одинаковы, и мне безразлично, кто из вас на бюджете учится, кто на договоре, – вы для меня все одинаковые”.

Нельзя в образовательный процесс впускать влияние денег. Представьте себе, что вы пойдете под скальпель человека, который с “оловянными пятками” проучился в медицинской академии. А применительно к профессии инженера, получается, это допустимо. Потому что медицинские ошибки – это подсудное дело, а дом упал – будут долго разбираться, почему он упал, найдут миллион причин, и все растворится как в воде. Это ведь с ходу не видно. Не сразу проявится то, что инженер несостоятелен.

Еще один риск коммерциализации образования: университет обрастает структурами, которые вообще никакого отношения к образованию не имеют, – парикмахерскими, фитнес-центрами, туристическими компаниями и пр. Все это деньги приносит? Однако для универси-

тета такие способы выживания, на мой взгляд, опасны – должна же быть какая-то святыня. Ну не во все надо бизнес пускать, иначе мы превратимся в нечто, имеющее к образованию лишь самое опосредованное отношение» (Ю.Ш.).

Аналогичные ключевые слова из текстов других экспертов: «Пришел в ларек – купил товар, пошел в университет – купил диплом» (И.Е.); «студент усматривает причинно-следственную связь такого рода: оплата денег – выдача диплома» (И.А.).

(Б) «Риски, связанные с отсечением возможностей для части нашей молодежи получить образование» (В.П.). Эта позиция конкретизирована другими экспертами. «“Толстосум” может заплатить – значит его ребенок будет получать высшее образование. Но у нас две трети граждан страны нищенствуют и заплатить большие деньги за обучение они не в состоянии. Их дети автоматически становятся второсортными людьми по критерию образования? Возникает серьезная социальная проблема. Мне представляется, что самый большой риск коммерциализации образования – это отсутствие умеренности в стоимости образования» (И.Е.). «Иногда очень талантливые, но бедные, особенно деревенские юноши и девушки, не могут поступить в вуз. Может быть, стоило бы поискать компромиссное решение. Каким-то образом их поощрять, например, сокращать им плату за обучение» (З.Б.).

(В) «Развращающие аспекты коммерциализации»: «Набор студентов на платное обучение не сравним с теми, кто идет на бюджетные места. С некоторыми из этих студентов вообще работать невозможно, но они абсолютно уверены в том, что все равно получат диплом. Таким образом понижается статус специалиста. Такова же ситуация с поступающими по знакомству. В итоге теряет страна – в управляющие ячейки приходят люди, которые не могут управлять, они не накопили интеллектуального ресурса, необходимого для этой деятельности. Пожалуй, это самый тяжелый, развращающий аспект коммерциализации. Кроме того, преподаватель, ориентируясь на слабых студентов, которых становит-

ся все больше, постепенно теряет возможности передавать им свои знания, и уровень образования сразу резко снижается» (Л.М.).

(Г) «Риск коммерциализации образования связан с выбором профессии»: «Родители порой уже не спрашивают детей, какая профессия их привлекает, и ведут их туда, где дешевле, лишь бы дать им высшее образование. Но что будем иметь в итоге? Нерадивых специалистов, с перекосами в знаниях, безответственных, с негативным отношением к работе» (Л.Р.).

(Д) «При плохом “сырье” создавать хороший “товар” очень трудно»: «Абитуриент – это сырье для образовательной технологии. Качество поступающего “сырья” сегодня резко понижается. При плохом сырье создавать хороший товар очень трудно. И “товар” у нас от этого становится, безусловно, ниже качеством. Например, если раньше на специальности АТМ среди поступивших больше половины были медалистами, то сейчас мы вынуждены брать на договорных основах человека, который в прежние времена никогда бы не приблизился к нашей специальности. Проходной балл у нас был примерно 32 (по тем меркам), а теперь мы вынуждены принимать с двенадцатью-пятнадцатью баллами. Поступают студенты слабые, но мы вынуждены их брать, поскольку они оплачивают обучение. Если мы их не возьмем, вуз не будет иметь ресурсов, которые помогают ему развиваться и продвигать технологии» (В.К.).

(Е) «Университет и рынок – вещи несовместимые»: «В моем представлении, университет и рынок – вещи несовместимые. Если государство заинтересовано в подготовке высококвалифицированных специалистов, оно должно изыскивать какие-то средства для того, чтобы университетское образование находилось вне рыночных отношений. Здесь можно сослаться на Сороса, который говорил, что внедрение рыночных отношений в сферы искусства, образования, спорта приводит к их деградации. В большей степени это относится к высшему образованию» (В.К.).

В ЗАКЛЮЧЕНИЕ – несколько комментариев.

Во-первых, о возможности рассматривать предпринятое исследование как *анализ случая*.

В экспертном опросе участвовали 50 сотрудников нефтегазового университета, среди них: 20 заведующих кафедрами, 20 преподавателей, 10 представителей административно-управленческого аппарата университета. Почти половина экспертов – выпускники Тюменского индустриального института. Практически все приглашенные к участию в экспертном опросе работали в Индустриальном институте – Тюменском государственном нефтегазовом университете десять и более лет и, тем самым, имеют опыт профессиональной деятельности в ситуации его трансформирования из ТИИ в ТюмГНГУ. Главное достоинство любого эксперта – компетентность – вполне можно отнести ко всем участникам опроса. Занимаясь научно-образовательной деятельностью в ТИИ-ТюмГНГУ в течение продолжительного периода, участники проекта обладали знанием и пониманием ситуации «изнутри».

Во-вторых, о сверхзадаче проекта: решение «диагностической» задачи проекта неотрывно от задачи активизировать *публичный дискурс* на тему *университетизации*. Публичный дискурс, являющийся необходимой технологией самопознания и самоопределения университета.

В-третьих, о том, что в суждениях самих экспертов можно найти ответы на некоторые вопросы, вытекающие из попытки рефлексии на тему *оправдания имени*.

Например: как реагировать на разброс экспертных оценок по вопросу «состоялся ли университет?». Пожалуй, ответ дает следующее суждение участников проекта: *«Нельзя стать университетом за десять лет: университетские традиции куются десятилетиями, даже веками. Поэтому к нам сейчас, может быть, и не стоит предъявлять очень высокие требования. Но у нас большой потенциал, поэтому и планки нужно изначально задавать высокие. И никакие стороны университетской жизни нельзя оставлять без внимания – само собой ничего не возникнет, иначе “массы”, которые сегодня наш университет штурмуют, как матросы Зимний дворец, поглотят университет»* (В.М.).

В-четвертых, аналитический комментарий авторов проекта.

В целом предпринятая проектом экспертиза шансов и рисков реального процесса университетизации показывает, что *случай ТюмГНГУ* в исследуемой проектом определенной точке биографии университета характеризуется проблемным взаимодействием *сущего* и *должного*. Не очень сложно понять, что нарушение баланса в ущерб *должному* – характерная черта *становящегося* университета. Труднее не отреагировать на такой «баланс» либо морализаторским пафосом, либо циничной версией прагматизма. Перспектива *оправдания имени* на новом этапе биографии университета – в освоении идеи *реально-должного*.

Попыткой реализации этой идеи стал проект «Миссия-Кредо ТюмГНГУ».

Глава 6

Университет в поиске миссии: опыт пути к «Миссии-Кредо»

6.1. Идеология и методология проекта

«...Уверены ли Вы, что выгоды от определения миссии обоснуют затраты и времени, и средств, необходимые для ее разработки?» – цитата из книги «Marketing uslugi»¹ вполне могла бы стать одним из эпиграфов к этой главе, настраивая на необходимость принять во внимание особенность интерпретации понятия «миссия» в менеджеристском подходе, апплицируемом – в буквальном смысле этого слова – к ситуации университета, без стремления понять особенность этой институции. Как уже было показано в 3.2.1.1, озабоченные характерным для рыночной сделки критерием «затраты – выгоды», сторонники «приложения-наложения», взвесив «за» и «против», вряд ли решатся на «расходы», связанные с таким не формализованным гуманитарным процессом, как поиск миссии-идеи университета, миссии-смысла, или, как в итоге был назван этический документ ТюмГНГУ, «Миссии-Кредо».

Конечно, и в прагматическом подходе есть резоны. И университету, предпринимающему поиск миссии-идеи, не вредно задуматься над некоторыми вопросами из этой книги: «Действительно ли вы убеждены в том, что в состоянии сказать нечто важное о целях и будущем фирмы и о значении этих ответов для сегодняшней жизни»? «Хотите ли вы стать объектом исследований, затрагивающих ваши методы управления и отношения с другими структурами?»².

И все же, став эпиграфом, вопрошание об оправданности затрат на разработку миссии акцентировало бы скепсис в отношении широко распространенной тенденции рефлексии миссии университета в формате стратегического

¹ Payne A. Marketing uslugi. Warszawa, 1997. С. 48.

² Payne A. Marketing uslugi. Warszawa, 1997.

менеджмента, точнее – мотивировало бы постановку задачи определения интервала эффективности такого подхода.

В качестве второго эпиграфа могла бы послужить цитата из фольклора науковедов: «Всякая инновация проходит три фазы: первая: “что за чушь?!””, вторая: “что-то в этом есть”, третья: “кто же этого не знает!”». Эта «народная мудрость» помогла бы акцентировать риски скоростного вступления такой инновации, как самоопределение университетов через проектирование своей миссии, сразу в последнюю фазу, без полноценного проживания первых двух. Конечно, динамика современного общества сжимает сроки, необходимые для того, чтобы инновационная идея прошла отведенные ей судьбой (науковеды называют это закономерностью) этапы: от ереси до очевидности. Но мудрость из науковедческого фольклора прежде всего помогает акцентировать риски слишком быстро наступающей третьей фазы жизни инновации, в то время как между этапами «ересь» и «кто же этого не знает» лежит проблема, решение которой и определяет смысл того, что столь быстро стало казаться «очевидным».

Именно поэтому важно вовремя предвидеть и, по возможности, профилировать вполне прогнозируемые последствия-риски периода «большого скачка» сразу в «очевидность».

Методология многошагового проекта «Миссия университета», поиска университетом своей миссии, итогом которого стал этический документ «Миссия-Кредо» – *этический* подход. Подход, характеризующий взаимодействие мира *идеально-должного* с практикой университетской жизни в парадигме *реально-должного*.

Существенное место в методологии проекта занимает *содержательная конкретизация* идеально-должного в реально-должное. В качестве первого в проекте рассматривались представленные в предварительном документе «Декларация о миссии ТюмГНГУ», разработанном в НИИ ПЭ, ценностные ориентиры университета, соотнесенные с *Идеей* университета. В качестве второго – понимание участниками проекта своей научно-образовательной деятельности

как *высокой* профессии и проживание ими сложившихся «правил игры» университетской жизни.

В работе над этическим документом «Миссия-Кредо» проект исходил из предпосылки, что для создания документа профессионально-нравственной направленности, конкретизирующего предназначение университета, недостаточно ограничиваться лишь представлениями инициативной группы исследователей и высших менеджеров: необходимо обращение к опыту рефлексии сформировавшихся в университете «духа» и «правил игры», которым обладают субъекты базовых профессий научно-образовательной деятельности университета – преподаватели и научные работники. В этой связи одна из задач проекта заключалась в создании специально организованного *дискурса университетского сообщества*, которое представляли включенные в проект эксперты. При этом сама экспертиза практики была и этапом проектирования Миссии-Кредо. Сочетание двух этих задач – особенность проекта.

6.2. «Декларация о миссии ТюмГНГУ»

Первый шаг проекта «Миссия университета» связан с адресованной университету «Декларацией о миссии ТюмГНГУ». «Декларация» – это исходный в отношении к документу «Миссия-Кредо» материал, в котором проблематизированы темы, составляющие основные разделы проектируемого текста, и сформулированы тезисы, которые могли стать ее основными фрагментами.

В свою очередь, заключительная версия самой «Декларации» формировалась в процессе цикла экспертиз. Основное направление развития этого текста – *конкретизация за счет приложения* универсальной ситуации самоопределения университета к реальной ситуации ТюмГНГУ.

Методология развития первой версии, эффект *кейса*, обеспечивался системой вопросов к экспертам, которыми сопровождался каждый из тезисов всех версий Декларации, вопросов, содержание которых изменялось со сменой версий в направлении от глобального к *случаю* ТюмГНГУ.

«Декларация» – не просто «мостик» между «10-ю новыми тезисами» (см. 5.1 – 5.2) и конечным результатом

проекта – текстом Миссии-Кредо. Фактически, это была развивающаяся от первой версии к четвертой программа работы над Миссией-Кредо.

6.2.1. Первая версия

ДЕКЛАРАЦИЯ О МИССИИ ТЮМГНГУ (проект для обсуждения)

Актуальность. Российские университеты вовлечены в напряженную *ситуацию выбора* стратегии своего развития. Но сложности выбора не сводятся к организационным и финансовым трудностям, связанным долгим вхождением в рыночную экономику и с реформами образования. Отвечая на вызовы глобального масштаба и ожидания российского общества, отечественные университеты совершают акт самоопределения в отношении соответствующей эпохе *идеи* университета, его *миссии*, *ценностных* ориентиров научно-образовательной деятельности.

Вопросы для обсуждения:

* университеты *все еще совершают* акт самоопределения – или давно уже его *совершили*?

* а может быть, просто «прошли мимо» этой темы, решая «более важные», *насуточные* проблемы дня?

* или никакого самоопределения нет и в природе системы отечественного образования, склонной к *сверхрегулированию*?

* или никакого самоопределения, *самостоятельного, уникального выбора* совершать не надо – достаточно ориентироваться на *традиции* университетского образования?

Проблемная ситуация. Отечественный университет стоит на *перепутье*. С одной стороны, необходимо соответствовать *Идее* современного университета, ориентирующей на служение высоким ценностям науки и образования. С другой – трезво понимать реалии, обстоятельства этапа *становления* гражданского общества. Сложность ситуации перепутья – важнейший предмет ответственности университета.

В такой ситуации от университета требуется рациональное сочетание (а) стремления к своему социально-

культурному предназначению, миссии – и (б) удовлетворения насущных потребностей общества в профессионалах. А это требование, в свою очередь, предполагает способность университета сочетать культуру *стратегического менеджмента*, ориентированную на заботу о целях и функциях организации, с *гуманитарным подходом к научно-образовательной деятельности*, ориентированным на заботу о ценностях-смыслах *высокой* профессии.

Вопросы для обсуждения:

* Возможно ли в *принципе* рациональное сочетание двух этих подходов?

* Если «да», то не приведет ли *сочетание* двух подходов к существенным потерям в решении университетом задач научно-образовательной деятельности?

* Если «нет», то, может быть, рациональность в том, чтобы пожертвовать одним из подходов? Каким?

Базовое понятие. Миссия университета – это «цель целей», *основание* стратегического целеполагания: вопросы «куда? зачем? каким образом?» она дополняет вопросом «*во имя чего?*». Поиском своей миссии, представления о своем незаурядном, особом назначении, или даже «предназначении», каждый университет добровольно возлагает на себя выходящую за пределы функциональных обязательств сверхнагрузку, связанную с природой университета как ценностно-ориентирующего субъекта гражданского общества. И это не заносчивость, не апломб, не ложный пафос, но осознание ответственности за возложенный на себя долг (не просто «функцию»).

Конкретизация. Само понятие «миссия» применительно к университету предполагает мобилизованность на *сверхзадачу*, на отношение к науке и образованию как к *высоким* профессиям, особенность которых заключается в приоритете *мотива* «служения в профессии» над *интересом* «жизнь за счет профессии». Именно ценностный мир науки и образования как профессий, *призванных самоотверженно служить человеку*, – ориентир самоопределения университета.

Проектируя свою миссию, ТюмГНГУ идентифицирует себя как ценностно-ориентирующий субъект еще только

становящегося в нашей стране гражданского общества. Как социальный институт, призванный *образовывать* человека, *адекватного* гражданскому обществу. Независимую самостоятельную личность с развитым чувством собственного достоинства, способную принимать свободное решение и быть ответственной за него, умеющего жить в условиях открытого общества, в ситуации неопределенности.

Проектируя свою миссию, ТюмГНГУ стремится к идеалу современной *научно-образовательной* корпорации, в которой *высокие профессионалы*, объединенные «духом университета», призваны готовить своих выпускников к *служению в профессии* (вовсе не исключающего «честного заработка профессионала»).

Проектируя свою миссию, ТюмГНГУ стремится формировать своих выпускников как *успешных профессионалов*. Профессионалов, атрибутом компетентности которых является не просто уровень владения специальностью, но и принятие ценностей и норм профессиональной *этики*. Профессионалов, которые умеют *ставить* задачи, а не только выполнять их. Профессионалов – компетентных личностей, мобильных, гибких, способных к самостоятельному выстраиванию деловой и жизненной биографии, опираясь на свой «человеческий капитал».

Вопросы для обсуждения:

* В какой мере такая версия миссии университета соответствует *прагматизму* менеджеристского подхода? Можно ли ее «продать» на рынке образования?

* Но можно ли без такой версии миссии университета сохранить природу научно-образовательной деятельности как *высокой* профессии?

Дилемма. Степень соответствия ТюмГНГУ идеалу научно-образовательной корпорации определяется мерой успешности решения *дилеммы самоопределения* современного отечественного университета.

Ее альтернативы: научно-образовательная деятельность университета – «сфера услуг» или *высокая* профессия?

В этой связи университет: «хозяйствующий субъект», оказывающий «*образовательные услуги*», и тем самым во-

льно-невольню упускающий миссию ценностно-ориентирующего института общества, – или научно-образовательная корпорация людей, *высокая профессия* которых предполагает миссию служения делу *духовного производства человека* (а потому не имеющая права преследовать собственную выгоду столь же целеустремленно, как бизнес-корпорация)?

Должна ли *высокая* профессия в такой альтернативной ситуации отступать от своих ценностей во имя прагматической стратегии развития университета? Или университет должен корректировать свою стратегию во имя ценностей научно-образовательной профессии?

«Реально-должное». ТюмГНГУ уклоняется от «легкого» варианта выбора, категорически противопоставляющего первый подход как менеджеристский *фундаментализм*, низводящий *высокую* профессию до «сферы услуг», а второй – как *утопизм* гуманитарного подхода, противопоставляющего профессию реальности.

ТюмГНГУ предпочитает рациональную позицию *реально-должного*, проектируя свою миссию в диапазоне «идеальная модель – отечественные реалии». Полагая, что ценностные приоритеты университетской корпорации не тождественны духу и «правилам игры» бизнес-корпорации, ориентированной на прибыль. Университет стремится *возвысить* утилитарную *функцию* «кузницы кадров» до высокого *смысла* «духовного производства человека». И в сложных обстоятельствах, ограничивающих независимость *высоких* профессий, их миссия не отменяется.

В поиске своей миссии, ТюмГНГУ принимает на себя ответственность за предпочтение *неадаптивной* стратегии развития, за осознание значимости решения не просто *следовать* за временем, но и *опережать* его, продуцируя новые ценности и новые решения.

Вопросы для обсуждения:

* Можно ли действительно возвысить функцию «кузницы кадров», не утратив ее?

* Есть ли у университета шансы преуспеть, выбрав позицию «реально-должного»?

6.2.2. Пилотаж

ПОСЛЕ обсуждения первоначальной версии с ректором тексты большинства разделов Декларации были «перенацелены» (Версия 2). Например:

Раздел «Актуальность»

Первая версия	Вторая версия
1	2
<p>Российские университеты вовлечены в напряженную <i>ситуацию выбора</i> стратегии своего развития. Но сложности выбора не сводятся к организационным и финансовым трудностям, связанным долгим входением в рыночную экономику и с реформами образования. Отвечая на вызовы глобального масштаба и ожидания российского общества, отечественные университеты совершают акт самоопределения в отношении соответствующей эпохе <i>идеи</i> университета, его <i>миссии</i>,</p>	<p>Российские университеты объективно вовлечены в напряженную <i>ситуацию выбора</i> стратегии своего развития. Но не все из них осознают ее как свою собственную задачу <i>самоопределения</i> к <i>идее</i> современного университета, его <i>миссии</i>. Практика показывает: некоторые университеты просто «прошли мимо» этой задачи, решая «более важные», насущные проблемы дня. Для других – проблема самоопределения вообще не существует: «достаточно лишь воспроизводить советскую систему образования». Некоторые университеты склонны принять вызовы новой ситуации. Но нередко упрощают сложность проблемы выбора, сводя ее к организационным и финансовым трудностям процесса реформирования экономики и образования.</p> <p>В действительности же невозможно безнаказанно уклоняться от</p>
1	2
<p><i>ценностных</i> ориентиров научно-образовательной деятельности.</p>	<p>глобальных вызовов и вызовов становящегося в России гражданского общества. Ответ на эти вызовы и предполагает самоопределение</p>

университетов в отношении соответствующей эпохе *Идеи* университета, его *миссии*, *ценностных ориентиров* научно-образовательной деятельности.

Были конкретизированы и сопровождающие каждый из разделов версии вопросы для обсуждения. Например:

Вопросы к разделу «Актуальность»

Первая версия	Вторая версия
<p>* Университеты <i>все еще совершают</i> акт самоопределения – или давно уже его <i>совершили</i>?</p> <p>* А может быть, просто «прошли мимо» этой темы, решая «более важные», <i>насуточные</i> проблемы дня?</p> <p>* Или никакого самоопределения нет и в природе системы отечественного образования, склонной к <i>сверхрегуливанию</i>?</p> <p>* Или никакого самоопределения, <i>самостоятельного, уникального выбора</i> совершать не надо – достаточно ориентироваться на <i>традиции</i> университетского образования?</p>	<p>* А наш университет какую из этих позиций занимает:</p> <p>- «Впереди планеты всей?»</p> <p>- Все еще <i>совершает</i> акт самоопределения?</p> <p>- Трезво понял – никакого самоопределения нет в самой природе системы отечественного образования, склонной к <i>сверхрегуливанию</i>?</p>

Раздел «Проблемная ситуация»

Версия первая	Версия вторая
<p>Отечественный университет стоит на <i>перепутье</i>. С одной стороны, необходимо соответствовать <i>идее</i> современного университета, ориентирующей на служение высоким ценностям науки и образования.</p> <p>С другой – трезво понимать реалии, обстоятельства этапа <i>становления</i> гражданского общества. Сложность ситуации перепутья – важнейший предмет ответственности университета.</p> <p>В такой ситуации от университета требуется рациональное сочетание (а) стремления к своему социально-культурному предназначению, миссии – и (б) удовлетворения насущных потребностей общества в профессионалах. А это требование, в свою очередь, предполагает способность университета сочетать <i>культуру стратегического менеджмента</i>, ориентированную на заботу о целях и функциях организации, с <i>гуманитарным подходом к научно-образователь-</i></p>	<p>Отечественный университет, осознающий необходимость самоопределения, оказывается на <i>перепутье</i>.</p> <p>С одной стороны, необходимо соответствовать <i>идее</i> современного университета, ориентирующей на служение высоким ценностям науки и образования.</p> <p>А с другой – как уйти от <i>реалий</i>, характерных для этапа <i>становления</i> гражданского общества. Осложняющих выбор высоких ориентиров и, наоборот, провоцирующих предпочтение рискованных моделей успеха.</p> <p>Ситуации перепутья – важнейший <i>вызов</i> для современного университета, предмет его особой ответственности.</p> <p>* Важнейший вызов уже потому, что самоопределение университета происходит не в вакууме: все наше государство тоже переживает ситуацию самоопределения; самоопределение одного, отдельно взятого университета вряд ли будет эффективно, если он не будет пытаться влиять на сообщество университетов;</p> <p>* Важнейший вызов потому, что в своем самоопределении университет должен быть самокри-</p>

ной деятельности, ориентированным на заботу о ценностях-смыслах *высокой* профессии.

тичным:

у государства и общества есть достаточно обоснованные претензии к качеству научно-образовательной деятельности университетов.

* Важнейший вызов еще и потому, что самоопределение университета во многом зависит от его намерений и способности сочетать *идею и реалии*:

с одной стороны, стремление к своему социально-культурному предназначению, миссии; с другой – заботу об удовлетворении насущных потребностей общества в профессионалах.

В идеальной ситуации такое сочетание может быть достигнуто благодаря синтезу *культуры стратегического менеджмента*, заботы о целях и функциях организации, с *гуманитарным подходом к научно-образовательной деятельности*, заботой о ценностях-смыслах *высокой* профессии.

В реальной же ситуации еще только предстоит найти «интервал эффективности» каждого из этих подходов к самоопределению университета и меру рациональности в их сочетании.

Были конкретизированы и сопровождающие каждый из разделов версии вопросы для обсуждения. Например:

Вопросы к разделу «Проблемная ситуация»

Версия первая	Версия вторая
<p>* Возможно ли <i>в принципе</i> рациональное сочетание двух этих подходов?</p> <p>* Если «да», то не приведет ли <i>сочетание</i> двух подходов к существенным потерям в решении университетом задач научно-образовательной деятельности?</p> <p>* Если «нет», то, может быть, рациональность в том, чтобы пожертвовать одним из подходов? Каким?</p>	<p>* Насколько <i>реалии</i> жизни нашего университета позволяют сочетать ориентацию на <i>идею</i> современного университета – служение высоким ценностям науки и образования, с заботой об удовлетворении насущных запросов общества к «кузнице кадров»?</p> <p>* Но можно ли запрячь в одну повозку «коня и трепетную лань»? Возможно ли <i>в принципе</i> рациональное сочетание двух подходов к самоопределению университета: менеджеристского и гуманитарного?</p> <p>* Не прагматичнее ли будет, если «пассажиры» просто доверятся «профессиональным пилотам», ведущим свой лайнер?</p>

ПОСЛЕ пилотажа второй версии текста Декларации была создана третья версия. Например, в разделе «Проблемная ситуация» была конкретизирована ситуация *перепутья* – благодаря расширению предмета ответственности самоопределяющегося университета.

Вторая версия	Третья версия
<p>Ситуация <i>перепутья</i> – важнейший вызов для современного университета, предмет его особой ответственности.</p>	<p>Ситуация <i>перепутья</i> – важнейший предмет ответственности современного университета. Ответственности перед государством и обществом. Ответственности перед регионом. Ответственности за профессиональные и жизненные</p>

	биографии десятков тысяч студентов. Ответственности за профессиональные и жизненные биографии тысяч преподавателей и сотрудников самого университета.
--	---

6.2.3. Комментарий к третьей версии

Текст этой версии также открывается разделом «Актуальность», в котором характеризуются варианты поведения отечественных университетов в ситуации (не)самоопределения (см. 5.1) и формулируется вопрос уже не глобального или регионального, но масштаба «случай ТюмГНГУ» – для внутрикорпоративного обсуждения.

Следующий раздел – «Проблемная ситуация». Как видно из сравнительной таблицы, его содержание рассчитано на проблематизацию идеи самоопределения университета через сравнение идеальной и реальной ситуаций.

Третий раздел Декларации предлагает для внутрикорпоративного обсуждения ее базовое понятие. В этой характеристике фиксируются три момента. (А) Смыслоопределяющая задача *миссии* – это «цель целей», *основание* стратегического *целеполагания*. Соответственно подчеркивается, что привычные вопросы выбора стратегии – «куда? зачем? каким образом?» – благодаря этому понятию дополняются смысловым вопросом: «*во имя чего?*». (Б) Намеренно указывается, что, задавая себе смысловой вопрос, университет проявляет не заносчивость, не апломб, не ложный пафос, но осознание ответственности за возложенный на себя долг. А не только за «функцию». Поиском своей миссии, определением *незаурядного, особого назначения* или даже «предназначения» университет добровольно возлагает на себя выходящую за пределы функциональных обязательств *сверхнагрузку*. (В) В современной отечественной ситуации эта *сверхнагрузка* связана с миссией университета как ценностно-ориентирующего субъекта становящегося гражданского общества.

Характерно, что, не формулируя к этому разделу вопросы для обсуждения, Декларация сразу предлагает раз-

дел «Конкретизация», в котором с рефреном «проектируя свою миссию» предложена развернутая версия *гуманитарной модели* миссии университета.

Конкретизация. * Проектируя свою миссию, ТюмГНГУ предполагает свою мобилизованность на *сверхзадачу*. Не как на сверхнагрузку в учебных часах, но на отношение к научно-образовательной деятельности как к *высокой* профессии, особенность которой заключается в приоритете *мотива* «служения в профессии» над *интересом* «жизнь за счет профессии». Именно ценностный мир науки и образования как профессий, призванных самоотверженно служить человеку (что ни в коем случае не исключает честного заработка профессионала), – системообразующий ориентир самоопределения университета.

* Проектируя свою миссию, ТюмГНГУ идентифицирует себя как ценностно-ориентирующий субъект становящегося в нашей стране гражданского общества: как социальный институт, призванный образовывать само общество и само государство, ориентируя их в процессах выбора системы ценностей на образы *гражданского общества – правового государства*; как социальный институт, призванный *образовывать адекватного* гражданскому обществу человека. Независимую самодеятельную личность с развитым чувством собственного достоинства, способную принимать свободное решение и быть ответственной за него, умеющую жить в условиях открытого общества, в ситуации неопределенности.

* Проектируя свою миссию, ТюмГНГУ стремится к идеалу современной *научно-образовательной* корпорации, в которой *высокие профессионалы*, объединенные «духом университета», призваны готовить своих выпускников к *служению в профессии* (что ни в коем случае не исключает честного заработка профессионала).

* Проектируя свою миссию, ТюмГНГУ стремится формировать своих выпускников как *успешных профессионалов*: профессионалов, атрибутом компетентности которых является не только уровень владения специальностью, но и следование нормам профессиональной *этики*; профессио-

налов, которые умеют *ставить* задачи, а не только выполнять их; профессионалов – компетентных личностей, мобильных, гибких, предприимчивых, способных к самостоятельному выстраиванию деловой и жизненной биографии, опираясь на свой «человеческий капитал».

Следующий раздел Декларации – «Дилемма» – «заземляет» ригоризм предшествующих разделов, проблематизируя их тезисом о том, что степень (не)соответствия ТюмГНГУ идеальному образу научно-образовательной корпорации определяется мерой (не)успешности решения *дилеммы самоопределения* современного отечественного университета: научно-образовательная деятельность университета – «сфера услуг» или *высокая* профессия? При этом Декларация не только фиксирует оба варианта:

* либо университет – «хозяйствующий субъект», оказывающий «*образовательные услуги*» и тем самым упускающий миссию ценностно-ориентирующего субъекта общества ради преследования собственной выгоды, а потому вольно-невольно превращающийся в бизнес-корпорацию;

* либо университет – научно-образовательная корпорация людей, *высокая профессия* которых предполагает миссию служения делу *духовного производства человека* (а потому не имеющая права преследовать собственную выгоду столь же целеустремленно, как бизнес-корпорация)?

Но и ставит вопрос о *решении* дилеммы, решении, которое предстоит принять уже не *внешним экспертам* – об этом речь шла в 2.1.2, – а самим университетским профессионалам. Суть решения: должна ли при такой дилемме *высокая* профессия *отступить* от своих ценностей во имя прагматической стратегии развития университета? Или, наоборот, университет должен *подчинять* свою прагматическую стратегию ценностям научно-образовательной профессии?

Раздел сопровождается вопросом для обсуждения: как наш университет сегодня решает дилемму самоопределения: * отдает приоритет прагматике? * или – высоким ценностям?

Особенностью Декларации является попытка приблизиться к предстоящей работе над текстом миссии ТюмГНГУ прежде всего благодаря обеспечению приложения глобально-локальной дилеммы парадигмой *реально-должного*. НИИ ПЭ предложил свой вариант решения дилеммы: вслед за разделом, посвященным дилемме самоопределения, идет раздел «Реально-должное», в котором заявляется отказ от «легкого решения» и формулируется *этическая* позиция реально-должного.

ТюмГНГУ отказывается от легкого «решения» дилеммы самоопределения: не позволяет себе впасть в крайности и уклоняется от опасности менеджеристского *фундаментализма* (низводящего *высокую* профессию до «сферы услуг»), с одной стороны, потенциального *утопизма* гуманитарного подхода, противопоставляющего профессию реальности, – с другой.

ТюмГНГУ предпочитает двум этим крайностям рациональную интерпретацию дилеммы самоопределения. В диапазоне «идеальная модель – отечественные реалии» он предпочитает позицию *реально-должного*.

Занимая такую позицию, университет не позволяет себе «реализма», который оборачивается смирением с обстоятельствами, сложившимися *нравами, оправданием действительности*, но стремится максимизировать самые маленькие шансы сложившейся ситуации в пользу *должного*.

* Позиция *реально-должного* предполагает, что выбором своей миссии ТюмГНГУ принимает на себя ответственность за предпочтение *неадаптивной* стратегии развития, за осознание значимости решения не просто *следовать* за временем, обстоятельствами, но и *опережать* его, продуцируя новые ценности и новые решения.

* Позиция *реально-должного* предполагает, что ценностные приоритеты университетской корпорации ТюмГНГУ не тождественны духу и «правилам игры» бизнес-корпорации, ориентированной только на прибыль. Университет стремится *возвысить* утилитарную функцию «кузницы кадров» до высокого *смысла* «духовного производства че-

ловека». И в сложных обстоятельствах, ограничивающих независимость *высоких* профессий, их миссия не отменяется.

Вопросы для обсуждения:

* Есть ли у нашего университета шансы преуспеть, выбрав позицию «реально-должного»?

* Получается ли у нашего университета возвышение функции «кузницы кадров» до «кузницы граждан», без утраты первой?

Важно отметить, что в этом разделе Декларации отражен конкретный результат одной из задач проекта – поиска *меры конвенциональности* гуманитарного и менеджери-стского подходов к проектированию миссии университета.

6.2.4. Экспертиза в формате ректорского семинара

Обсуждению Декларации было посвящено специальное заседание ректорского семинара. Один из его результатов можно представить с помощью заголовка к публикации фрагментов стенограммы – цитаты из выступления одного из участников семинара: «...*Думать о результате деятельности до ее начала не только с позиции “для чего”, но и “каков смысл”*».

В своем вступительном слове ректор подчеркнул, что семинар, работающий в университете уже не один год, имеет среди своих задач не только осмысление актуальной ситуации университета, но и рефлексию направления развития университета. Согласованная работа всех звеньев сложной системы управления университетом, понимание каждым членом университетской корпорации целей и смысла ее деятельности являются залогом успеха университета в целом.

Ректор отметил, что семинару предстоит сделать очередной шаг в осмыслении развития университета. В процессе работы с текстом Декларации участникам семинара предстоит сосредоточить основное внимание не столько на его редакторской правке, сколько на экспертизе представленных в нем идей.

Соведущий семинара В.Б. сделал предваряющую дискуссию реплику, связанную с конкретизацией смысла работы над текстом Декларации. «Насколько мне известно, несколько проректоров, формируя документы стратегического порядка, уже были вынуждены вставить в них фрагмент о миссии университета. Некоторые из этих документов свидетельствуют о нестрогом различении *миссии* и *цели*: к слову “цель” добавляется определение “стратегическая” и такое словосочетание чаще всего отождествляется с миссией. Полагаю, что понятия “цель” и “миссия” – различные. В тексте Декларации “миссия” определяется как “цель целей”, то есть не только цель, а сверхзадача, предназначение».

Начиная дискуссию, ректор отметил: «Проблему самоопределения университета можно рассматривать как с теоретических, так и с практических позиций. Участники семинара – преимущественно университетские менеджеры. И если исходить из практических задач управления, то сегодня работа над миссией университета должна сосредоточиться на формулировании согласованного текста, отвечающего задачам эффективного управления».

Далее выступавший указал на некоторые недостатки уже имеющихся в университетских документах рабочих формулировок миссии ТюмГНГУ. «В связи с тем, что наличие сформулированной миссии было одним из необходимых условий аттестации университета, в том числе для получения сертификатов качества, было разработано рабочее определение миссии университета. Но этот текст не был соотнесен с идеей университета».

К.Б. полагает, что университету «действительно необходимо сформулировать миссию не только потому, что это требует процедура аттестации университета, но и для того, чтобы сориентировать его деятельность – только так он может оправдать свое существование. А на вопрос о том, что сегодня важнее – практическая полезность миссии или ее ценностно-ориентирующая роль, ответ может быть такой: необходимо как то, так и другое, важно постоянно держать в поле внимания оба аспекта».

А.С. подверг сомнению правомерность сформулированной в Декларации дилеммы в отношении идентификации университета: либо университет – успешный хозяйственный субъект, либо он служит делу духовного производства человека. «Я не согласен с постановкой вопроса в виде дилеммы. Думаю, что университет не достигнет больших успехов, в том числе и экономических, если не будет систематически рефлексировать по поводу своих ценностных ориентиров. “Менеджеристский фундаментализм, низводящий высокую профессию до сферы услуг”, о котором идет речь в Декларации, – это даже не вчерашний, а позавчерашний день любой корпорации. Менеджмент XXI века – социальный менеджмент, ставящий во главу угла человеческий фактор. Поэтому, решая дилемму самоопределения, невозможно отдавать приоритет прагматике и не учитывать ценности научно-образовательной профессии. Только при таком условии университет имеет шансы преуспеть, выбрав, как сказано в Декларации, позицию “реально-должного”».

Аналогичную позицию занял Ю.Я., указав на возможности снятия оппозиционности гуманитарного и менеджеристского подходов к созданию миссии университета: «В разделе Декларации под названием “Дилемма” сформулирована необходимость выбора. Речь идет о выборе приоритетных ориентиров – либо на прагматику, либо на высокие ценности. В этой связи хотел бы обратить внимание на то, что в современной системе менеджмента разработана сбалансированная система показателей. В ней разведены монетарные показатели, такие как инновационная политика, ресурсы и пр., и немонетарные показатели, например, корпоративная культура. Мне представляется, что эта система отчасти снимает альтернативу “хозяйствующий субъект – научно-образовательная корпорация”. Наш университет в своей практической деятельности, как представляется, реализует аналогичную политику».

Переходя к поставленному в тексте Декларации вопросу о том, насколько реалии жизни университета позволяют сочетать ориентацию на Идею современного университета, служение высоким ценностям науки и образования,

с заботой об удовлетворении насущных потребностей общества в кадрах, Ю.Я. предположил, что продуктивным для решения вопроса является ориентир на разрабатываемую сегодня компетентностную модель: «Стандарты третьего поколения ориентируют процесс образования в высшей школе уже не на квалификационную, а на компетентностную модель. Представляется, что университет в практической деятельности уже преодолевает ситуацию выбора «или-или»».

В продолжение дискуссии В.Б. охарактеризовал задачу конвенциональности гуманитарного и менеджеристского видения миссии как одну из самых сложных и важных в проектировании миссии университета: «Как можно заметить по прозвучавшим выступлениям, этот трудный процесс стартовал: менеджеры стремятся освоить гуманитарный язык; соответственно, и сторонники гуманитарного видения стремятся учитывать менеджеристский подход. Возможно, нам удастся продолжить наработку общего языка».

Г.Х. обратила внимание на два способа существования миссии университета. Один – теоретический: «цель целей», о которой говорил В.Б., или «предназначение», о котором говорила К.Б. Другой способ – практический: миссия, как она существует объективно: «За пятьдесят лет существования сначала института, затем университета у нас сложились определенные традиции. На основании этих традиций и следует формировать миссию университета. Иначе сегодня мы будем формировать одну миссию, завтра придет другой теоретик и решит, что нужно формировать совершенно другую миссию, и получатся просто разговоры, споры, имеющие к нашему университету малое отношение».

А.Т. в своем выступлении проблематизировал смысл употребляемого, как он считает, в Декларации понятия «высокий профессионал», указав на различные его трактовки разными компаниями, например Газпромом, Транснефтью, к которым университет не может не прислушиваться, так как они являются его заказчиками: «Осознаем ли мы, что, пойдя у них “на поводу” сегодня, в период дикого капитализма, мы потеряем гуманитарный аспект нашей работы?».

Предложив лаконичную формулировку миссии университета: «восстанавливать “поголовье” интеллигенции», А.Т. сформулировал задачи, стоящие в этой связи перед университетом. Во-первых, «стремиться к развитию научных школ с мировым именем». Во-вторых, «стремиться к воспитанию интеллигенции именно в том аспекте, в котором традиционно понимается университетское образование. Сегодня возник дисбаланс требований, предъявляемых к образованию обществом и пониманием университетом смысла образования. Мы, наверное, должны несколько опережать время и предлагать свое видение воспитания и образования». В-третьих, «университет, ориентируясь на то, чтобы его выпускники становились конкурентоспособными профессионалами, в том числе и на мировом рынке труда, должен развивать международное сотрудничество, вовлекать в образовательный процесс университета ведущих зарубежных специалистов».

В.Б-р. напомнил о существовании документа «Концепция модернизации российского образования», в котором Министерство образования сформулировало свое понимание миссии высшей школы тремя основными позициями: вуз – центр образования, науки и культуры. Соотнося эту трактовку миссии высшей школы с обсуждаемым текстом Декларации, с одной стороны, и социально-экономическими особенностями российского общества, – с другой, В.Б-р. указал на временную неопределенность приближения к этому идеалу и многозначность его толкования. Поддержав позицию Г.Х., предложившей рассматривать университетские традиции как основу формирования его миссии, В.Б-р. отметил, что «миссия конкретного университета складывается в процессе его развития как субъекта, существующего в конкретных региональных условиях».

И.К. начал свое выступление с замечания о том, что затронутые в процессе дискуссии вопросы о соотношении теории и практики интересны. Причем в теории вопроса о миссии университета уже немало сделано, в том числе учеными средневековья и более древнего времени. Но создание миссии Тюменского государственного нефтегазового университета – это изначально практическая задача.

Обращаясь к формату обсуждаемого документа, он напомнил, что во всем известной Декларации прав человека перечислены конкретные права. «И в “Декларации о миссии ТюмГНГУ” суть понятия “миссия” необходимо изложить по конкретным пунктам. Это должен быть короткий и емкий текст, возможно, в виде своеобразных заповедей. Если же миссия будет оформлена как набор стратегических задач, то представляется сомнительным называть этот документ “Декларацией”. Стратегические задачи в процессе деятельности меняются».

Ректор зафиксировал достигнутый в процессе дискуссии уровень (не)согласия в отношении смысла понятия «миссия» и предположил, что желаемая согласованность в конкретизации предназначения университета будет затруднена, поскольку разные субъекты как внутри университета, так и вне его имеют разное видение не только «предназначения», но базовой функции университета. Для профессорско-преподавательского состава университета: быть пространством добывания средств существования и развития. Представления студентов – несколько иные. Предприятия исходят из своих прагматичных позиций: университет готовит специалистов, которые будут приносить им прибыль. У государства в лице чиновников свое представление: университет должен формировать благонадежного гражданина.

Далее ректор поддержал важный для проектирования миссии университета тезис из Декларации: «мы должны давать такое образование, чтобы наши выпускники были не только конкурентоспособными профессионалами, но и конкурентоспособными личностями. Отсюда и актуальность наших поисков миссии университета». Более того, «наш университет сегодня может претендовать на нечто большее, чем обеспечивать профессиональное образование. Мы сегодня выполняем не только заказ промышленности – подготовить профессионала, но и заказ общества, а содержание этих заказов мы сами отчасти и формируем. Поэтому и в понимании миссии университета должно быть отражено то, кем мы видим себя в обществе».

Подводя итоги обсуждения, В.Б. отметил, что одна из трудностей семинара заключалась в необходимости кон-

кретизировать текст «Декларации о миссии ТюмГНГУ» таким образом, чтобы «навести мосты» между гуманитарным и прагматическим пониманием миссии университета. В этой связи он сделал несколько реплик.

О корректности словосочетания «Декларация о миссии». «Декларация о миссии в виде абзаца или трех строчек будет скорее лапидарной формулой. Наша работа над миссией не должна сводиться к формулированию двух-трех строчек, которые можно было бы включать в стратегические документы. Не об этом идет речь. Кроме того: университет – живой организм, и у него есть не только традиции, о которых сегодня справедливо говорили и которые нужно понимать и на них опираться, но и сегодняшняя и завтрашняя жизнь. И как живой организм университет не только может, но и должен постоянно думать о своем предназначении. Должен этот процесс считать обязательным условием существования. Ведь здесь работает та самая интеллигенция, “поголовье” которой нам предложили сегодня восстановить. Особенность интеллигенции – постоянная рефлексия, за которую ее часто не любили рабочий класс и трудовое крестьянство. Университет должен постоянно думать о своей миссии, постоянно ее рефлексировать. И Декларация говорит о проблемах, над которыми мы ломаем себе голову, пытаюсь определить свое предназначение. VIP-менеджеры, разумеется, могут довольствоваться необходимым, но недостаточным продуктом – собственными формулировками миссии. И, может быть, большинство университетов преуспевает, вообще не задумываясь об этом. Но следует ли равняться на них?».

О теоретизировании и прагматизме. «Мы уже не раз на ректорском семинаре пытались прояснить, что подразумевает самоидентификация человека как прагматика. Слово-то многозначное. Гордясь своим прагматизмом, не забываем ли мы, что очень тонка граница между прагматизмом и цинизмом. Прагматики ориентированы на практическую деятельность, а не на философствование; но в любом случае они должны быть озабочены нравственным смыслом своей деятельности.

В тексте Декларации проблематизирована возможность нести высокую миссию в реальных условиях. Задача заключается в том, чтобы, говоря о должном и сущем, не стать утопистом с одной стороны, и циником – с другой».

Завершая семинар, ректор выразил надежду на то, что его содержание станет предметом дальнейшего обсуждения, в том числе и на кафедрах. Работа над проектом миссии университета важна не только для того, чтобы написать сам текст, но, в большей степени, чтобы и мы сами, и люди из внешней среды понимали, во имя чего университет работает.

6.2.5. Экспертиза в формате фокус-групп

КАК БЫЛО отмечено в 6.1, одна из задач проекта заключалась в создании специально тематизированного дискурса университетского сообщества. Определенным потенциалом в создании такого дискурса обладает метод фокусированного группового интервью. Эффект группового интервью, связанный с общим (в силу их профессиональной принадлежности) для экспертов опытом, заключается в возможности получить разнообразие определения и описания профессионально-нравственной ситуации научно-образовательной деятельности. Кроме того, возможность для участников группы самим фокусировать внимание на тех или иных аспектах темы способствует более полному и открытому обсуждению и, тем самым, уменьшению разрыва между тем, как участники фокус-группового интервью воспринимают ситуацию и как они об этом говорят.

Фокус-групповое исследование в рамках экспертизы Декларации (версия третья) предполагало работу трех групп. Участники первой и второй – доценты, старшие преподаватели (профессионально-педагогическое становление участников первой группы происходило до преобразования Тюменского индустриального института в ТюмГНГУ, второй – преимущественно после преобразования ТИИ в нефтегазовый университет). Участники третьей фокус-группы – профессора, заведующие кафедрами, директора филиалов ТюмГНГУ. (Фамилии участников фокус-групп указаны во введении к монографии.)

УЧАСТНИКАМ фокус-групп было предложено проанализировать практику своей профессиональной деятельности по трем тематическим направлениям, структурирующим *этносную* проблематизацию текста «Декларации о миссии ТюмГНГУ».

Первое тематическое направление – анализ ситуации ТюмГНГУ в координатах «перепутья». Экспертам предстояло обсудить, в какой мере содержащийся в разделе «Проблемная ситуация» текста «Декларации» тезис о том, что современные университеты находятся в ситуации перепутья, актуален для реальности научно-образовательной деятельности университета.

Второе тематическое направление – характеристика научно-образовательной деятельности ТюмГНГУ с позиции профессионально-нравственных требований, выраженных в категориях «сверхнагрузка», «сверхзадача», «служение». Такого рода требования содержались в двух разделах Декларации – «Базовое понятие» и «Конкретизация»: «университет добровольно возлагает на себя выходящую за пределы функциональных обязанностей "сверхнагрузку"»; «"сверхнагрузка" предполагает мобилизованность на сверхзадачу», которая «заключается в отношении к научно-образовательной деятельности как к *высокой* профессии: в ней доминирует мотив "служения в профессии" над интересом "жить за счет профессии"».

Третье тематическое направление – характеристика ситуации ТюмГНГУ в координатах дилеммы, сформулированной в одноименном разделе текста Декларации.

Какие особенности дискурса можно определить по материалам фокус-групп?

6.2.5.1. Ситуация ТюмГНГУ в координатах «перепутья»

В ПРОЦЕССЕ обсуждения предложенной фокус-группам на экспертизу идентификации научно-образовательной деятельности ТюмГНГУ как ситуации перепутья обнаруживается позиция, согласно которой тема перепутья в ситуации самоопределения уже перестала быть актуальной для ТюмГНГУ. Характерное суждение: «*Самоопределение произошло, когда было принято решение об измене-*

нии статуса высшего учебного заведения: индустриальный институт как технический вуз – нефтегазовый университет. Если мы назвали себя университетом, значит, определились с целями (не знаю, как насчет "цели целей"), задачами, которые стоят перед нами именно как университетом. О каком же еще перепутье сегодня может идти речь»?! Такая позиция поддерживается – и одновременно проблематизируется в другом суждении: «Считаю, что наши лозунги уже определены. Хотя в практической деятельности нам сложно соответствовать высоким критериям университетского образования».

Можно понять эту позицию так: определенность дальнейшего пути развития уже обеспечена новым именем «университет», соответствующими ему ценностными ориентирами. Однако: отменяет ли эта определенность новые – после «смены имени» – развилки?

Но большинство экспертов охарактеризовали идентификацию научно-образовательной деятельности Тюм-ГНГУ как ситуации перепутья в качестве актуальной.

Один из аргументов – связь ситуации университета с ситуацией в обществе: *«На перепутье стоит наше общество в целом, а система образования и конкретно наш университет – элементы этой общественной системы. И как элементы общественной системы они испытывают на себе все особенности и трудности современного общества».*

В представленном ниже суждении обусловленность ситуации перепутья университета ситуацией в обществе конкретизируется через указание на неопределенность ценностных ориентиров, адресуемых университету обществом. Можно предположить, что перепутье, о котором идет речь в данном суждении, это не столько выбор одного из достаточно ясных путей, сколько прояснение содержания самих альтернатив – вариантов пути на данном перекрестке социального времени и пространства. *«Наше общество сегодня – конгломерат абсолютно разных ценностных ориентиров: люди старой закалки все еще живут коммунистическими идеями, другие полагают, что жи-*

вуют в советском обществе, где все общее (то есть ничье), есть представители нового поколения, которые ни от кого ничего не ждут. И наш университет в полной мере испытывает на себе воздействие факторов социальной, политической, экономической разобщенности и неопределенности. Перепутье заключается в том, что нам трудно в такой ситуации сориентироваться в выборе целей научно-образовательной деятельности. Мы пока еще не четко представляем возможные варианты выбора».

Еще один аргумент в пользу актуальности идентификации ситуации университета как перепутья связывается с противоречивостью требований, предъявляемых к научно-образовательной деятельности университета, с одной стороны – государственными структурами, с другой – самим университетом. Характерное суждение: *«Когда Тюменский индустриальный институт "подписывался" на университет, предполагалось, что мы не просто расширяем гуманитарное направление, а выходим на качественно другой уровень образования, больше внимания уделяем собственно процессу образования, воспитания и т.д. Однако сегодня министерство (ныне агентство) подталкивает нас к оказанию "образовательных услуг", то есть реагированию на актуальные потребности государства: надо государству технического специалиста – готовим технического специалиста. Для статуса индустриального института этот подход был бы вполне приемлемым. Но если такую стратегию реализовывать в университете, то придется снова менять статус – мы постепенно превратимся в специализированный технический колледж (так и не став настоящим университетом)».*

Скорее всего, в этом суждении зафиксирована ситуация перепутья, характерная для тех российских университетов, смена статуса которых совпала с глубинными институциональными изменениями, прежде всего изменениями оснований экономических отношений в обществе. И перепутье для становящегося в таких условиях университета – ситуация, предполагающая *рефлексирующий универси-*

тет: а самопознание субъекта выбора является залогом адекватности выбранной стратегии современной Идеи университета.

Третий аргумент в пользу актуальности идентификации ситуации университета как перепутья связан уже с особенностями самой научно-образовательной деятельности ТюмГНГУ. К особенностям, проблематизирующим ситуацию университета, эксперты отнесли в том числе противоречивость практикуемых смысловых ориентиров профессии преподавателя; сложность исполнения университетом своей миссии в условиях доминирования мотива получения высокого экономического эффекта от его деятельности; (не)готовность университета к конкуренции на современном рынке образования.

КОНКРЕТИЗАЦИЮ одной из этих особенностей можно представить с помощью «говорящей» цитаты из дискурса экспертов: *«Сегодня это личное дело преподавателя: “оказывать образовательные услуги” или еще и воспитывать личность»*.

Анализ дискурса показывает, что эксперты – участники фокус-групп – видят признак ситуации перепутья в возможности для университета пойти либо по пути ограничения сферы профессиональной ответственности преподавателей, либо по пути ее расширения. По мнению экспертов, в университете заметно различное понимание этой профессии, ее профессионально-нравственных ориентиров у разных поколений преподавателей: старшего, профессионально-педагогическое становление которого происходило во времена индустриального института, и молодого – выпускников ТюмГНГУ, оставшихся работать на его кафедрах.

В приводимом ниже суждении профессиональные ориентиры старшего поколения преподавателей связываются, в отличие от нового поколения, с их представлением о «должном» – нормативном образце педагогической профессии. *«Перепутье для университета еще и в том, что большинство преподавателей “старой формации”, начавших свою педагогическую карьеру в стенах индустриального института, пытаются в ра-*

боте исходить из усвоенных ими изначально, возможно еще в процессе обучения, представлений о профессии преподавателя. Для них образовательная деятельность имеет две составляющие: обучение и воспитание. Но приходит молодежь, которая говорит: "Вы мне заплатите, а потом я буду делать то, что вы попросите – включать воспитательный аспект в планы своей педагогической деятельности"».

А в следующем суждении представлена точка зрения, в соответствии с которой профессиональные ориентиры поколения преподавателей, пришедших в эту профессию из выпускников ТюмГНГУ, преимущественно ограничиваются «минимальным стандартом»: *«В педагогическом коллективе университета все более выделяется категория преподавателей – преимущественно это выпускники нашего университета, оставшиеся работать на кафедрах, – которые очень узко подходят к выполнению своей профессиональной педагогической задачи. Например, им необходимо провести со студентами лабораторную – они ее проводят, но не делают никаких "телодвижений", чтобы заинтересовать студента, побудить его к самостоятельному поиску знаний. У них совершенно иное, отличное от старших поколений преподавателей, представление о сущности своей профессии».*

Опираясь не только на приведенные здесь суждения, но и в целом на комментарии участников фокус-групп в отношении профессионально-нравственных ориентиров преподавателей разных поколений, можно предположить, что зафиксированный экспертами момент расхождения в понимании профессионально-нравственных ориентиров педагогической профессии соотносим с характеристикой динамики профессиональной ответственности инженеров второй половины двадцатого века: «В прошлом инженерная этика занималась главным образом проблемой, как добиться того, чтобы работа была выполнена правильно. Сегодня же – самое время подумать о том, добьемся ли мы или нет того, чтобы выполнялась правильная рабо-

та»³. Применение этого наблюдения к описанию расхождений в понимании педагогической профессии разными поколениями преподавателей ТюмГНГУ позволяет предположить, что старшее поколение преподавателей в своей деятельности ориентируется на то, чтобы «выполнялась правильная работа». Возможно, дело в том, что их профессионально-нравственные ориентиры формировались в ситуации повышенного престижа педагогической профессии в обществе. Поколение же молодых преподавателей ориентируется на то, чтобы «работа была выполнена правильно», возможно, потому, что престиж, статус профессии в наши дни, на старте их профессионального становления, в обществе не поддерживается. В том числе и институциональным фактором.

КОНКРЕТИЗАЦИЮ еще одной из этих особенностей, проблематизирующую ситуацию университета как перепутье, можно представить с помощью следующей «говорящей» цитаты из дискурса экспертов: *«Мы не можем терять миссию университета, иначе придется оценивать нашу деятельность только с позиции материального дохода»*. Речь идет о проблеме сохранения миссии университета в условиях экономической трансформации.

Один из вариантов проблематизации – категорическое указание на недопустимость коммерциализации научно-образовательной деятельности университета. Характерное суждение: *«Само название "университет" уже имеет вполне определенный, исторически сложившийся смысл, не совместимый с коммерцией. Уникальная миссия университета – подготовка высококвалифицированных профессионалов, – может быть, даже не столько для промышленности (для геологии, например), сколько для интеллектуальной элиты, которая двигает науку и образование и составляет авангард общества»*.

Другой вариант – менее категоричное суждение на тему (не)совместимости мотиваций коммерческой и научно-образовательной деятельности. Продуктивным разре-

³ См.: Митчем К. Что такое философия техники? / Под ред. В.Н.Горохова. М.: Аспект-Пресс, 1995. С. 102.

шением ситуации перепутать эксперты полагают выбор такого подхода, который бы не исключал коммерческую деятельность, но ограничивал ее. Характерное суждение: *«Мы не можем выделить университет в какое-то отдельное государство, но при любых обстоятельствах мы должны соответствовать статусу университета. Сегодняшнюю ситуацию надо пережить – выбрать такую стратегию, чтобы была возможность как-то зарабатывать деньги, но не доходить до крайности – коммерциализации научно-образовательной деятельности университета. Образовательное пространство внутри университета следует сохранить от превращения в рыночное пространство. Мы не можем терять миссию университета, иначе у нас останется просто вывеска "Университет", а содержание будет совсем другим, и нашу научно-образовательную деятельность придется оценивать с позиции материального дохода. Материальная прибыль никогда не была и не может быть основным мотивом университетской образовательной деятельности и, соответственно, критерием оценки ее успешности».*

6.2.5.2. Рефлексия научно-образовательной деятельности университета в категориях «сверхнагрузка», «сверхзадача», «служение»

Второе тематическое направление работы участников фокус-групп – анализ практики научно-образовательной деятельности университета с точки зрения профессионально-нравственных требований, выраженных в категориях «сверхнагрузка», «сверхзадача», «служение». Данные понятия употребляются в тексте «Декларации о миссии Тюм-ГНГУ» в разделах «Базовое понятие» и «Конкретизация»: «университет добровольно возлагает на себя выходящую за пределы функциональных обязанностей "сверхнагрузку"; "сверхнагрузка" предполагает мобилизованность на "сверхзадачу"; "сверхзадача" заключается в отношении к научно-образовательной деятельности как к *высокой профессии*, в ней доминирует мотив "служения в профессии" над интересом "жить за счет профессии"».

Анализ дискурса фокус-групп дает основание для выделения следующих позиций экспертов, содержание которых здесь обозначено цитатами из стенограммы фокус-группы.

** «"Сверхнагрузка", понимаемая как объем работы, препятствует реализации "сверхзадачи"». Если в тексте Декларации о «сверхнагрузке» говорилось в связи с миссией университета как ценностно-ориентирующего субъекта становящегося гражданского общества, то на фокус-группах эта категория первоначально была интерпретирована в ином смысле: как чрезмерная занятость преподавателей не содержательными аспектами процесса образования, а реализацией системы контроля и отчетности. Характерное суждение: «Заведующие кафедрами, перегруженные бумаготворчеством, бюрократической отчетностью, почти выпали из процесса обучения и научной деятельности. Рядовой преподаватель – доцент, старший преподаватель – настолько перегружен, что не может испытывать интерес к своей работе. Эта рутинная сверхнагрузка затрудняет профессиональное развитие преподавателя, препятствует формированию, развитию научных школ – важнейшей составляющей духа университета».*

В дискурсе фокус-групп проявился еще один фактор количественной сверхнагрузки, связанный с некоторыми инновациями в образовательных технологиях. *«Сверхнагрузка преподавателя во многом обусловлена введением в научно-образовательную деятельность университета разного рода лженауций, например, многоступенчатой аттестации. В 1973-1975 годах в Москве, в МИНХ и ГП уже "проходили" подобного рода экспериментирование с машинными аттестациями. И у нас, тогда еще в индустриальном институте, попытались это сделать. Не прижилось нигде. Такими "новациями" мы не просто заново изобретаем велосипед, а уходим от ответственности, которую предполагает профессия преподавателя. Межличностное взаимодействие преподавателя со студентом на всех этапах образовательного процесса формирует у студента и образ профессии, и образ от-*

ношений в обществе. В связи с вводимыми инновациями у преподавателя естественно возникают, по крайней мере, два вопроса. Первый – зачем из студента делать дурака, задавая ему пять из пяти неправильных вопросов? Они же нормальные люди? Второй – зачем из преподавателя делать дурака, заставляя его придумывать множество неправильных вопросов? Полезнее подготовить 20 содержательных вопросов, чем забивать студенту голову “галиматьей”, содержащейся в сотне неправильных вопросов. Процесс формирования инженерного мышления превращается в игру кошки-мышки – “да” – “нет”, “да” – “нет”». Следует отметить, что тема инноваций, вводимых в научно-образовательную деятельность университета, сохраняла свою актуальность на всех этапах обсуждения.

* По мере продвижения работы фокус-групп эксперты соотнесли категорию «сверхнагрузка» с понятиями «сверхзадача», «служение», которые (как будет отмечено ниже) были интерпретированы участниками фокус-групп как профессионально-нравственные категории, характеризующие смысл научно-образовательной деятельности, ее ценностные ориентиры.

Во-первых, эксперты снова проблематизировали смысл вводимых в педагогический процесс новаций – теперь уже с точки зрения их (не)ориентированности на предназначение университета. «В основе понимания миссии университета лежит дилемма: либо служить высокой идее, либо направлять свои усилия на создание современного имиджа университета посредством пиара. Когда мы ставим вопрос о сверхзадаче, то задумываемся о ценностных, смысловых аспектах нашей научно-образовательной деятельности. Но как можно вообще говорить о каком-то высоком предназначении, если наши рядовые шаги по усовершенствованию и вообще по изменению образовательной деятельности недоступны пониманию – ни преподавателям, ни студентам?».

Во-вторых, сформировалась позиция, согласно которой «сверхнагрузка», понимаемая как объем работы, препятствует реализации «сверхзадачи». Характерное суждение:

«Преподаватели делают огромное количество лишней работы: вместо того чтобы повышать свою профессиональную квалификацию, мы вынуждены посвящать свое время проверке разного рода заданий лишь с той целью, чтобы студенты в соответствии с рейтинговой системой смогли набрать определенные баллы. Наш профессиональный уровень постепенно падает – совсем не остается времени для научной работы, повышения педагогической квалификации. Такая сверхнагрузка никак не связана со “сверхзадачей” университетского образования». Аналогичное суждение: «Сверхнагрузка – это наша университетская реальность, для которой характерно перенапряжение преподавателей. Она никоим образом не связана со служением. Служение – творческое явление, обусловленное ценностными ориентациями и, соответственно, выбором самого человека. В служении сверхнагрузка – это постанова преподавателем перед собой задач, выходящих за рамки непосредственных профессиональных обязанностей».

Тем самым понятие «сверхнагрузка» в дискурсе фокусированных групповых интервью получило два смысла: близкий понятию «перегрузка», во-первых, признак служения в профессии – во-вторых. При этом процесс работы фокус-групп демонстрирует вполне определенную динамику: от позиции *«рутинная сверхнагрузка затрудняет профессиональное развитие преподавателя»* к позиции *«сверхнагрузка – это постанова преподавателем перед собой задач, выходящих за рамки непосредственных профессиональных обязанностей».*

Анализ особенностей дискурса по тематической линии «сверхнагрузка» приводит к выводу, что особое напряжение возникает не только в связи с задачей согласования Идеи университета с конкретными целями университета как организации, но еще и с задачей согласования целей организации с предназначением базовой профессии научно-образовательной деятельности университета.

* *«Профессия преподавателя и возможна только как сверхнагрузка, сверхзадача, служение».* Важно отметить, что в дискурсе фокус-групп категории «сверхнагрузка»,

«сверхзадача», «служение» использовались и для акцентирования особенностей, отличающих профессию преподавателя от других профессий, например, в сфере бизнес-деятельности. Характерное суждение. *«Профессия преподавателя и возможна только как "сверхнагрузка", "сверхзадача", "служение". Смешно говорить, что образование может быть средством обогащения: удивительные, непонятные люди остаются работать в сфере образования».*

При этом эксперты отмечали, что такая особенность профессии нередко эксплуатируется в целях оправдания неадекватной оплаты труда. *«Сегодня, зачастую ссылаясь на то, что профессия преподавателя или научного работника обязывает самоотверженно служить человеку, просто эксплуатируют представителей этих профессий, вынуждая работать за ничтожно малую зарплату. Самоотверженностью преподавателей нельзя пользоваться, однако такова общая политика не только в нашем университете, но и в нашем государстве в целом».*

* *«Если бы преподаватели не относились к своей профессии как к служению, то они давно бы уже покинули эти стены».* Понятие «служение», характеризующее в Декларации отношение к научно-образовательной деятельности как *высокой* профессии, участниками фокус-групп интерпретировалось как установка, обусловленная личностным выбором преподавателя. Характерное суждение, часть которого вынесена в название позиции: *«Если бы преподаватели нефтегазового университета не относились к своей профессии как к служению в профессии, то есть с любовью к своему делу, к студентам, то они давно бы уже покинули эти стены».*

Существенно важный момент: в представленном ниже суждении речь идет об институциональной неподкрепленности такого выбора. *«Если бы мы не любили свою профессию, мы бы здесь не работали. Мы идем на работу, потому что любим работать со студентами. Но это наше профессиональное служение в университете никому не нужно».*

Экспертами поднимался вопрос о том, как институция может поддерживать профессиональное служение преподавателей. Идет ли здесь речь только о материальной поддержке? Какие формы институционального подкрепления *высокой* профессии существуют? Характерное суждение: *«Что может мотивировать меня, преподавателя, на то чтобы работать лучше, творчески подходить к своей профессиональной деятельности, чтобы у меня появился интерес, стремление выйти за рамки простой трансляции знаний? Общественное признание. Преподаватели – люди амбициозные, они любят интеллектуальный труд и им хочется, чтобы их труд получал общественное признание»*. Скорее всего, в этом суждении речь не идет о замене материального стимулирования труда стимулированием моральным: общественное признание профессиональной деятельности не отменяет «честный заработок профессионала».

* *«Как только преподаватель начинает понижать планку своего профессионализма из-за низкой зарплаты, это значит, что ему пора расставаться с этой профессией»*. Для акцентирования этой позиции уместно прежде привести такое суждение: *«"Сверхзадача" в преподавательской деятельности сегодня невыполнима: преподаватель не отдается в должной мере профессиональной деятельности в университете – ему постоянно приходится подрабатывать. Например, когда наши преподаватели едут вести занятия в наши северные филиалы, им становится безразлично, что происходит в стенах базового университета. Что происходит в филиалах на Севере им тоже безразлично – отработали и уехали. И фактически ситуация в научно-образовательной деятельности университета такова, что никто никого и ничего не ценит и ничем не дорожит»*. Вероятно, здесь предполагается, что профессионально-нравственные ориентации преподавателей могут меняться вследствие недостаточной оплаты их труда. Низкая зарплата побуждает преподавателей изыскивать дополнительные возможности дохода, провоцируя постепенное превращение профессиональной деятельности педагога в «деловое предприятие».

Однако важно развитие темы отношения к научно-образовательной деятельности как к служению при обсуждении дополнительного вопроса о том, каков может быть предельный уровень отступления от принципов *высокой* профессии преподавателя в связи с неудовлетворенностью уровнем оплаты его труда.

По мере развития дискурса суждения экспертов изменялись. На начальном этапе работы фокус-групп эксперты указывали на то, что выбор профессионально-нравственных ориентиров в профессии вообще не может быть связан с уровнем материального вознаграждения. Например: *«Почему у преподавателя сохраняется мотив служения в профессии, вопросы адекватности/неадекватности материального вознаграждения за преподавательский труд не влияют на качество его профессиональной педагогической деятельности, его отношение к студентам, коллегам, в целом – к своему делу»*. Более того, *«как только преподаватель начинает понижать планку своего профессионализма из-за низкой зарплаты, это значит, что ему пора расставаться с этой профессией»*.

Затем в суждениях экспертов обнаружили указания на факторы выбора профессионально-нравственных ориентиров, конкурирующие с влиянием неадекватной оплаты труда. Характерное суждение: *«Иногда закрадываются в сознание мысли о том, что уровень затрат далеко не соответствует уровню материального вознаграждения, особенно когда готовишься к лекциям, штудируешь литературу, разрабатываешь методические указания. Однако такие мысли исчезают, когда выходишь перед аудиторией, держишь с ней нормальный контакт, тебя внимательно слушают. Это как бальзам на сердце. В итоге уже не деньги определяют планку профессионализма в преподавании, а отношение аудитории, которая заинтересованно воспринимает материал, включается в дискуссию, она становится в какой-то степени преданна тебе»*.

Аналитическая реплика: требования, предъявляемые преподавателем к своей профессиональной деятельности исходя из ее публичного характера, влияют на этос научно-образовательной деятельности университета. Нетрудно

представить себе, что происходит с профессией в ситуации, когда такого рода требования уходят на периферию профессионально-нравственных регуляторов профессиональной деятельности: она в значительной мере утрачивает институциональные признаки.

Третья точка зрения во многом противоположна первой: прямое негативное влияние неадекватного вознаграждения на выбор профессионально-нравственных ориентиров квалифицируется как определяющая ситуация университета проблема. *«Безусловно, низкая заработная плата и инструментальное отношение руководства к преподавателям могут сыграть свою негативную роль. Преподаватель начинает задумываться о том, зачем ему "выкладываться" изо всех сил за мизерные деньги, когда его вообще не ценят и не уважают в этой корпорации. При таких мыслях планка его профессионализма может понижаться. Этот вопрос настолько актуальный для современного университета, что его нужно решать в первую очередь».*

* *«У студента возникает представление о преподавателе как о неуспешном человеке».* Обращает на себя внимание тот факт, что в процессе обсуждения вопроса об ослаблении мотивации к следованию принципам высокой профессии снова возникла тема институциональной поддержки статуса профессии преподавателя: *«Безусловно, преподавателю важно самому не уронить свой статус перед студентами. Но в целом проблему низкого статуса профессии один преподаватель только своими индивидуальными усилиями решить не сможет. Прежде всего ее должен решить университет».*

Тема статуса профессии преподавателя была конкретизирована фокусированием внимания экспертов на образе этой профессии в координатах успешности-неуспешности. Характерное суждение: *«У студентов, в связи с тем, что они видят нищего преподавателя, возникает представление о нем как о человеке неуспешном: "что, вас больше никуда не берут, раз вы здесь работаете за эту заработную плату?". Есть, конечно, среди студентов такие, которые смотрят на преподавателей как на подвижни-*

ков, но большинство видят в них неудачников. Чем может преподаватель ответить на такое восприятие? Лишь только предстать в роли некоего идеалиста».

В этом суждении затронута, пожалуй, одна из важнейших проблем современного бытия профессий в сфере научно-образовательной деятельности. Либо стремиться соответствовать современным символам успеха (сегодня в нашем обществе наиболее значим денежный успех) – либо ориентироваться на символы профессионального успеха (он значим для профессионального сообщества, правда, не для всего, но не для широкого общественного мнения).

Современные российские реалии таковы, что профессиональный успех в сфере научно-образовательной деятельности далеко не всегда имеет корреляцию с денежным успехом. Поэтому ситуация выбора между символами успеха создает повышенное напряжение в профессии. С одной стороны, преподаватели и научные работники – члены общества и потому не могут не поддаваться воздействию признаваемых им символов успешности, а сегодня ориентир на профессиональный успех чаще всего маркируется как путь неудачника. С другой стороны, неоднократно и настойчиво возникавшая практически во всех фокус-группах позиция, требующая осознания особенностей педагогической деятельности в координатах *высокой* профессии: *«Нам надо сохранить свой профессиональный статус, иначе мы уподобимся торговцу; мы не продаем знания, мы их даем, выращиваем, мы воспитываем».*

ОБОБЩАЯ результаты анализа дискурса участников фокус-групп в категориях «сверхнагрузка», «сверхзадача», «служение», можно сформулировать следующее предположение в отношении этоса базовых профессий научно-образовательной деятельности университета. Своего рода профилактикой от уклонения либо в сторону сущего, либо в сторону *идеально-должного* может быть удерживание университетом в фокусе своего внимания особенностей этоса таких профессий. Речь идет: (а) об еще сохраняющейся значимости неформализованного общественного признания достоинства таких профессий; (б) о публичном характере этих профессий, задающем особые профессионально-

нравственные требования и установки; (в) об институциональной поддержке ориентации на профессиональный успех в сфере научно-образовательной деятельности.

Основание для такого заключения содержится в дискурсе фокус-групп: в категориях «сверхнагрузка», «сверхзадача», «служение» была проблематизирована тема *морального измерения* базовых профессий научно-образовательной деятельности университета. Практически все значимые признаки такого «измерения» – идея профессионального призвания и служения; альтруистическая мотивация; саморегуляция, предполагающая самоопределение к профессии; свобода и автономия профессии – появлялись в дискурсе фокус-групп как «болевые точки» профессии. Исключение, пожалуй, составляла тема саморегулирования профессии посредством создания ассоциаций и этических кодексов, которая отсутствовала в дискурсе. Но могла ли она возникнуть на начальном этапе рефлексии – «проектировочный» ресурс этоса актуализируется лишь в результате систематической рефлексии самоопределения к профессии, к университету и самого университета.

6.2.5.3. Научно-образовательная деятельность: «сфера услуг» или «высокая» профессия?

Третье тематическое направление работы фокус-групп – анализ практики научно-образовательной деятельности ТюмГНГУ в координатах представленной в «Декларации о миссии ТюмГНГУ» дилеммы: научно-образовательная деятельность университета – «сфера услуг» или *высокая* профессия? Анализ дискурса фокус-групп по данному направлению дает основание для выделения следующих позиций экспертов.

* *«Возможна ли в таких условиях "высокая" профессия? Об этом не может быть и речи».* Сильную тенденцию практики научно-образовательной деятельности ТюмГНГУ эксперты охарактеризовали как соответствующую скорее деятельности «хозяйствующего субъекта». Характерное суждение: *«Мы работаем сегодня в режиме "хозяйствующего субъекта" – стремимся оказать как можно больше образовательных услуг как можно большему ко-*

личеству потребителей. К нам приходят абитуриенты с очень низким уровнем школьной подготовки, мы их "тянем", постепенно снижаем общий уровень образования, в итоге выпускаем массу не специалистов. Возможна ли в таких условиях "высокая" профессия? Об этом не может быть и речи». Важно подчеркнуть, что в данном суждении речь идет не только о констатации доминирующей тенденции, но и о ее несовместимости с установками педагогической деятельности на следование принципам высокой профессии.

Следующее ниже суждение акцентирует такое последствие выбора стратегии «хозяйствующего субъекта», как понижение качества образования. «Сегодня наш университет – это хозяйствующий субъект, оказывающий образовательные услуги. Реальность такова, что в университет поступают абитуриенты с низкими проходными баллами, многие из них вообще не хотят учиться. Став студентами на договорной основе, они разными путями проходят аттестацию: кто-то им помогает выполнять контрольные задания, какие-то тесты они проходят постфактум. Низкие баллы, которых заслуживают эти студенты, ставить нельзя, отчислять – тоже нельзя. По окончании учебы они выходят из стен университета плохими специалистами. Таким образом, постепенно деятельность университета как центра науки и культуры низводится до нуля. Университет не исполняет своего предназначения в обществе». Нетрудно заметить, что, с точки зрения эксперта, научно-образовательная деятельность университета, реализуемая как система отношений «образовательная услуга – потребитель», постепенно способна переориентировать университет на задачи, не согласующиеся с его высокой миссией.

* «Общаясь с внешним миром, мы вынуждены выступать как "хозяйствующий субъект"». В дискурсе группового интервью проявилась позиция, в соответствии с которой доминирование стратегии «хозяйствующего субъекта» квалифицируется как неотвратимое в реальной ситуации университета в современном российском обществе. «Если бы мы финансировались из федерального бюджета на 100%,

то могли бы сказать, что для нас самое главное – "высокая" профессия, что мы – научно-образовательная корпорация и посвятим себя этому храму науки. Но мы живем в рыночной экономике и потому, общаясь с внешним миром, вынуждены выступать как "хозяйствующий субъект", то есть оказывать образовательные услуги. В университете обучаются студенты на договорной основе. Преподаватели обязаны обучить их в соответствии со стандартом и аттестовать – оказать образовательную услугу. В такой ситуации дилемма "хозяйствующий субъект" или научно-образовательная корпорация приобретает иной вид: либо менять статус университета в государстве, в регионе, схему его финансирования, либо существовать как "хозяйствующий субъект"».

* «Университету необходимо найти "золотую середину". Характерное суждение. «Сегодня университету без стратегии "хозяйствующего субъекта" не обойтись, ему на какие-то средства надо жить. Но если университет сделает эту стратегию основой всей своей деятельности, он упустит все остальное и прежде всего свою специфику – университетское образование. Университету необходимо найти "золотую середину": подчинив стратегию "хозяйствующего субъекта" развитию университета в статусе "научно-образовательной корпорации"».

Возможно, предложенная экспертами позиция совмещения стратегий научно-образовательной корпорации и «хозяйствующего субъекта», при которой стратегия «хозяйствующего субъекта» служила бы развитию и укреплению статуса университета как научно-образовательной корпорации, имеет в виду критерий *реально-должного*?

6.2.5.4. Уроки Декларации

1. Декларация – процесс и результат определенной динамики рефлексии ситуации ТюмГНГУ в координатах *реально-должного*.

В первом проекте – «Ситуация университета: идеальный образ и образ реальности: внутренняя экспертиза» – доминировала тенденция характеризовать сущее и долж-

ного как параллельные, пока не пересекающиеся координаты идентификации ситуации университета.

Во втором проекте – «Десять лет спустя: новая ситуация самоопределения университета» – в экспертном дискурсе наметилась тенденция намеренного соотнесения *сущего* с *Идеей* университета.

Дискурс третьего проекта – «Миссия университета» – дал возможность зафиксировать появление тематической линии *реально-должного*. Именно в рамках этой тематической линии получено контурное описание некоторых особенностей этоса ТюмГНГУ.

2. Может быть главным результатом коллективной работы над Декларацией является опирающийся на анализ дискурса вывод о том, что идея *высокой* профессии не нуждается в «прививке» к опыту экспертов: она уже является ориентиром их профессии, служения в профессии.

3. Научно-образовательная деятельность, осуществляемая профессионалами в специфических институциональных рамках, зависит от ценностных ориентиров университета как институции. В ситуации падения престижа профессий в сфере научно-образовательной деятельности роль институции в поддержании этоса университета является наиболее значимой. Эксперты не случайно отмечали институциональную неподкрепленность выбора ими ценностных ориентиров научно-образовательной деятельности. Только индивидуальных усилий преподавателя или научного работника для сохранения и поддержания в обществе статуса *высокой профессии* недостаточно.

Уже поэтому ценностные ориентиры университета должны быть закреплены в его этических документах. Поддержка в таких документах профессионально-нравственных ориентиров *высокой профессии* – потенциальный ресурс, способный помочь университету не поддаться ни стратегии, превращающей его в «образовательный супермаркет», ни стратегии герметизации – ухода университета от реальности.

ПО ИТОГАМ обсуждения Декларации и была создана версия «Миссии ТюмГНГУ», итоги работы над которой представлены в тексте, открывающим монографию.

6.3. Проектирование Миссии-Кредо

ФАКТИЧЕСКИ проектирование этического документа «Миссия-Кредо ТюмГНГУ» представляло собой работу по трансформации последней версии текста Декларации в текст *Миссии-Кредо*. Прежде всего, такая работа предполагала конструирование модели Миссии-Кредо.

Часть этой работы уже была проведена в процессе создания Декларации, которая, стоит напомнить, и была инициирована как исходный в отношении к тексту Миссии-Кредо документ. Как сама проблематизация тематических направлений, составляющих основные разделы Декларации, так и сформулированные в каждом из них тезисы должны были стать основными структурными элементами модели Миссии-Кредо.

Тем не менее, другую часть работы по проектированию еще только предстояло выполнить.

6.3.1. Модель Миссии-Кредо

ТРЕБОВАЛОСЬ определить *назначение* документа «Миссия-Кредо ТюмГНГУ» (так сказать, определить «миссию миссии»). И прежде всего, определить его в связи с включением в название термина «Кредо».

Мало было бы в процессе проектирования просто декларировать гуманитарный подход к его предмету.

Мало было бы противопоставить этот подход элементарному менеджеристскому видению миссии-стратегии как не различающему цель и смысл, предназначение и т.д. (Как было показано в 3.2.1.1 категории типа «предназначение» в проектировании миссий университетов в рамках менеджеристского подхода практикуются. Но практикуются на основе аппликации общеменеджеристского подхода к ситуации университета без стремления учесть особенность такого типа *институции*.)

Важно было предложить категорию, фиксирующую *институциональную* особенность такой организации, как университет, его Идею. Категорию гуманитарного ряда, определяющую формат «*Миссия-Кредо*». Декларированное в первом абзаце документа «Миссия-Кредо ТюмГНГУ» вос-

хождение к идее современного университета и предполагает возвышение рефлексии о миссии университета до категориального гнезда *этики научно-образовательной деятельности*, до языка профессионально-этического императива.

Формат «*Миссия-Кредо*» – мировоззренческий ориентир в конструировании формата «*Миссия-Стратегия*». Характерная особенность формата Миссии-Кредо – делегирование языка административного решения, принимаемого менеджментом в рамках деятельности организации, формату Миссия-Стратегия. Разумеется, формат Миссии-Кредо не отменяет (и не может отменить!) законов стратегического менеджмента. Но миссия в ее гуманитарном измерении – Миссия-Кредо – скорее *ценностно-рациональна*, а Миссия-Стратегия – скорее *целерациональна*.

Гипотеза заключалась в том, чтобы представить назначение *Миссии-Кредо* как (а) мировоззренческого ориентира, (б) критерия социальной ответственности, (в) «демонстрации флага» научно-образовательной корпорации.

Так в тексте *Миссии-Кредо* появилась *преамбула*. Ее апробация членами ректората и ученого совета представляла собой анализ конкретизирующих каждый из тезисов преамбулы слайдов.

1. Назначение Миссии-Кредо

1.1. Мировоззренческий ориентир научно-образовательной корпорации.

* *Смыслооправдание служения в профессии для профессорско-преподавательского корпуса.*

* *«Цель целей», основание стратегического целеполагания для управления университетом: стратеги ответственны не только за правильное исполнение своей работы, но и за исполнение правильной работы.*

* *Мировоззренческий ярус профессионально-этического кодекса университета.*

1.2. «Миссия-Кредо» – критерий социальной ответственности университета:

* *в согласовании корпоративных ценностей и общественного блага;*

* в согласовании целей рыночно-ориентированной организации («образовательные услуги») – с профессионально-нравственными ценностями базовых профессий научно-образовательной деятельности как «высоких» профессий («служение в профессии»).

1.3. «Миссия-Кредо» – «демонстрация флага»:

* сигнал о новых моральных обязательствах нашего университета в становящемся «обществе знания». Не имея ни права, ни возможности пренебрегать требованиями «заказчика» – граждан, предприятий, региона, государства, – университет видит своим «заказчиком» не только производственную сферу, но интересы общества в целом: ценностные ориентиры университетов влияют на моральный облик всего общества;

* «вклад» в репутацию и имидж университета – удостоверение его намеренности отстаивать смысл и устойчивость «высоких» профессий и тем самым формировать свое конкурентное преимущество.

В РАМКАХ той части работы по проектированию *Миссии-Кредо*, которую еще только предстояло выполнить, требовалось сконструировать алгоритм текста этого документа.

6.3.1.1. Алгоритм текста Миссии-Кредо

Одно из оснований конструирования алгоритма – отражение в тексте ответов на сопровождающие проект Декларации вопросы для обсуждения: (а) об актуальности проблемы самоопределения университета; (б) о сочетании рациональных и ценностных критериев самоопределения.

(А). «Притязание на самоопределение», «осознание ответственности за возложенный на себя долг (не просто «функцию»)» – так *Миссия-Кредо* ответила на вопрошание из программы обсуждения Декларации по поводу актуальности проблемы самоопределения для нашего университета.

По поводу актуальности проблемы в масштабе всего отечественного образования, поставленной в вопросах к

разделах Декларации: * университеты все еще совершают акт самоопределения – или давно уже его совершили? * а может быть, просто «прошли мимо» этой темы, решая «более важные», *насуточные* проблемы дня? * Или никакого самоопределения нет и в природе системы отечественного образования, склонной к *сверхрегуливанию*? * Или никакого самоопределения, *самостоятельного, уникального выбора* совершать не надо – достаточно ориентироваться на *традиции* университетского образования?

По поводу актуальности проблемы в масштабе самого ТюмГНГУ, наш университет какую из этих позиций занимает: * «впереди планеты всей?» * все еще *совершает* акт самоопределения? * трезво понял: никакого самоопределения нет в самой природе системы отечественного образования, склонной к *сверхрегуливанию*?

(Б) Переходя ко второму из оснований конструирования алгоритма текста Миссии-Кредо – отражению в этом тексте ответов на сопровождающие проект Декларации вопросы о сочетании рациональных и ценностных критериев самоопределения – следует прежде всего привести четкий ответ: «Университет занимает рациональную позицию, проектируя свою миссию в координатах Р-Д». Так *Миссия-Кредо* ответила на вопросы к проекту Декларации о ценностных приоритетах самоопределения: * Насколько *реалии* жизни нашего университета позволяют сочетать ориентацию на *идею* современного университета – служение высоким ценностям науки и образования с заботой об удовлетворении насущных запросов общества к «кузнице кадров»? * Как наш университет сегодня решает дилемму самоопределения: отдает приоритет прагматике? или – высоким ценностям?

Еще одно основание конструирования алгоритма *Миссии-Кредо* – определение предметов ответственности университета, соответствующих его (само)идентификации как ценностно-ориентирующего субъекта гражданского общества.

* Ответственности институции, призванной вырабатывать и культивировать в обществе ценностные ориентации:

Тюменский государственный нефтегазовый университет идентифицирует себя как ценностно-ориентирующий субъект становящихся в России гражданского общества и правового государства – социальный институт ценностной ориентации, призванный образовывать:

общество и государство, ориентируя их на выбор системы ценностей гражданского общества и правового государства;

человека, адекватного гражданскому обществу; независимую личность с чувством собственного достоинства, способную принимать в ситуации выбора свободное решение – и быть ответственной за него, умеющую жить в условиях открытого общества, в ситуации неопределенности. Личность, не исчерпываемую ролью профессионала, а потому ожидающую от университета не только прагматичных знаний в сфере избранной специальности, но и гражданских знаний (значимых в современном мире не меньше, чем первые) и приобщения к миру культуры.

* Ответственности научно-образовательной корпорации за подготовку своих выпускников как высоких профессионалов:

Тюменский государственный нефтегазовый университет стремится формировать у своих выпускников потенциал успешных профессионалов: конкурентоспособных личностей (с равной значимостью как прилагательного, так и существительного), профессионалов, атрибутами компетентности которых является не только уровень владения специальностью, но и профессионально-этическая компетентность, и гуманитарная компетентность в целом; которые умеют ставить задачи, а не только выполнять их; компетентных личностей, мобильных, предприимчивых, способных к самостоятельному проектированию профессиональной биографии.

* Ответственности не только *перед* – регионом, государством, обществом, но и *за*:

* профессиональные и жизненные биографии своих выпускников; профессиональные и жизненные биографии преподавателей, исследователей, менеджеров и других сотрудников самого университета.

И, наконец, еще одно основание конструирования алгоритма *Миссии-Кредо*: ценности базовых профессий научно-образовательной деятельности университета как ориентир его самоопределения.

Самоопределение университета исходит из идентификации базовых профессий научно-образовательной деятельности – преподавателя, исследователя – как *высоких* профессий. Профессий, в которых мотив «служения в профессии» приоритетен перед интересом «жизни за счет профессии». Именно ценностный мир науки и образования как профессий, призванных к служению (не отменяя стремления к честному заработку профессионала), – системообразующий ориентир самоопределения ТюмГНГУ.

6.3.1.2. Место Миссии-Кредо в нормативно-ценностной инфраструктуре университета

СЛЕДУЮЩАЯ задача трансформации Декларации о миссии в *Миссию Кредо* – определить место этого документа в нормативно-ценностной инфраструктуре университета в качестве ее *системообразующего* элемента. Поэтому в преамбуле *Миссии-Кредо* появился фрагмент, трактующий ее как «мировоззренческий ярус профессионально-этического кодекса университета», – во-первых; как основание стратегического целеполагания для управления университетом – во-вторых; говорящий о воплощении *Миссии-Кредо* в университетской концепции – в-третьих.

Как уже отмечалось выше, в отношении стратегических документов университета *Миссия-Кредо* – не антагонист, но ориентир *козволюции* менеджеристского и гумани-

тарного подходов, увязывающий *Миссию-Кредо* и *Миссию-Стратегию* в единую нормативно-ценностную инфраструктуру университета. При этом еще только предстоит решить сложнейшую задачу реальной *конкретизации Миссии-Кредо* в стратегических документах университета.

В отношении университетской концепции воспитания мировоззренческому потенциалу *Миссии-Кредо* предстоит проявиться в ориентации воспитательной деятельности на декларированные в этом документе ценности гражданского общества. Ориентации, предполагающей определенный выбор: если ситуация советского общества отличалась признанием лишь одной системы ценностных ориентиров воспитания, ценности были строго определены, то современная ситуация характерна одновременным сосуществованием различных – в том числе и противоположно ориентированных – ценностных систем, стремящихся сыграть приоритетную роль в воспитании.

Одна из них знаменует фактический возврат к доктрине коммунистического воспитания. Причем проблема возврата радикализируется в установке на «выбор прошлого» – слегка подкорректированное под современность знаковое «светлое будущее» с присущим этой идеализированной модели набором неотрадиционалистских ценностей, с реанимацией пропитанных этими ценностями форм воспитательной деятельности.

Другую систему характеризует освоение потенциалов свободы для серьезной реконструкции целей и способов воспитательной деятельности на основе либеральных ценностей (в сотрудничестве со здоровым консерватизмом, органически присущим всякой устойчивой воспитательной деятельности), для лучшего понимания ее общественной значимости, для выбора будущего нашей страны как демократического общества.

В отношении Этического кодекса университета мировоззренческая роль *Миссии-Кредо* определяется, во-первых, структурой нормативно-ценностной системы университета. Во-вторых, как было показано в 3.2.1.2, мировоззренческий потенциал *Миссии-Кредо*, не заменяя собственный мировоззренческий ярус этого кодекса, является его осно-

ванием и заданием. заданием на конкретизацию в ценностях и нормах кодекса сформулированных в Миссии-Кредо характеристик: «высокая профессия»; «человек, адекватный гражданскому обществу»; «смыслоценностное содержание профессионализма (как в сфере базовых профессий научно-образовательной деятельности университета, так и в сфере профессий будущих выпускников); «этика профессионального успеха – в каждой из этих сфер)» и т.д.

6.3.2. Проект Миссии-Кредо как предмет освоения

НЕСОМНЕННО, конструирование модели Миссии-Кредо не было чисто «технической» задачей: проекту этического документа предстояло стать предметом освоения.

Отсюда, во-первых, во время обсуждений и процедуры утверждения проекта Миссии-Кредо разработанная в университете инновационная модель документа была представлена в контексте передового опыта. И на ректорском семинаре, и на заседаниях ректората и ученого совета, посвященных обсуждению и утверждению итогового текста, существенное место заняла тема «Бухарестской декларации этических ценностей и принципов высшего образования в Европе» (см. 3.2.1). Об этом говорит фрагмент программы ректорского семинара, посвященный освоению международного опыта разработки императивно-ценностных документов через сравнительный анализ «Миссии-Кредо ТюмГНГУ» и «Бухарестской декларации».

Материалы для сравнительного анализа:

«...Тюменский государственный нефтегазовый университет идентифицирует себя как социальный институт *ценностной ориентации*, призванный *образовывать*: ...общество и государство, ориентируя их в процессе выбора системы ценностей на образы

Бухарестская декларация: «Университеты нельзя рассматривать как научно-технические «фабрики», работающие в глобальной наукоемкой экономике, не смотря на их роль в повышении экономического благосостояния. Их интеллек-

<p>гражданского общества и правового государства».</p>	<p>туальные и культурные задачи более важны в обществе знания».</p>
<p>«...Степень соответствия Тюменского государственного нефтегазового университета идеальному образу научно-образовательной корпорации определяется мерой успешности осознания и решения дилеммы самоопределения современного отечественного университета: университет – “хозяйствующий субъект” или научно-образовательная корпорация? научно-образовательная деятельность университета: “сфера услуг” или высокая профессия?».</p>	<p>«...Обеспечение в высшем образовании равновесия между общественным благом и коммерциализацией без ущерба для ключевых ценностей академического этоса».</p>
<p>«...Университет подчиняет свою прагматическую стратегию ценностным ориентирам научно-образовательной профессии. Даже в сложных рыночных обстоятельствах, ограничивающих независимость высоких профессий, их миссия не отменяется. Как это ни парадоксально, но именно в таком самоопределении – шанс прагматического успеха университета».</p>	<p>Соответствующего фрагмента нет.</p>

Ситуация освоения темы и текста этического документа была обеспечена, во-вторых, через рефлексию трех этапов самоопределения ТюмГНГУ.

Соответственно, в докладе ректора на ректорате и в содокладе НИИ ПЭ и ректора на ученом совете, посвященных обсуждению Миссии-Кредо и утверждению итогового

текста, существенное место заняла оформленная в слайдах характеристика этих этапов.

ТРИ ЭТАПА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ТЮМГНГУ:

Этап 1. Становление университета – интенсивный процесс самопознания, освоения нового имени.

В 1995 г. ТюмГНГУ поставил задачу наполнить формальную процедуру переименования – «переписывания вывески» – содержанием, связанным со *сменой имени*.

Самоопределение ТюмГНГУ было связано с задачей формирования «духа корпорации», ценностно-определяющим стратегию трансформации успешного технического института в университет.

Этап 2. Экстенсивный процесс формирования ТюмГНГУ в качестве образовательного комплекса как условия встраивания университета в рынок образования.

Самоопределение университета как корпорации в сфере *индустрии образования*. В понимании «духа корпорации» доминирует менеджеристское видение. В трактовке миссии университета сильны организационно-стратегические ориентиры.

Успешно решив адаптационные задачи, освоив рыночный подход, достигнув многих лидерских позиций, мы породили и риск усиления негативных моментов адаптивной стратегии: подчинение обстоятельствам, даже когда они требуют жертвы *идеям* университета ради прагматики.

В целом решение задач данного этапа создало возможности выхода на уровень *сверхзадачи* самоопределения университета. Возможность разработки неадаптивной стратегии.

Этап 3. Переход от самоидентификации в качестве образовательного комплекса, корпорации в сфере *индустрии образования* – к самоидентификации в качестве *научно-образовательной* корпорации как институции гражданского общества.

* Создается реальная возможность справиться с дилеммами современного образования таким образом, чтобы удержать *идею* университета.

Системообразующим ориентиром нового самоопределения университета становятся профессионально-нравственные ценности базовых профессий научно-образовательной деятельности – преподавателя, исследователя – как *высоких* профессий.

* Университет – специфическая корпорация и управление научно-образовательной деятельностью не может исчерпываться лишь менеджеристским подходом. Необходимо взаимообогащение менеджеристского и гуманитарного подходов.

* На новом этапе самоопределения мы уже можем идентифицировать университет как социальный институт *ценностной ориентации* гражданского общества и правового государства, призванный *образовывать* общество и государство, ценностно ориентировать их модернизацию.

Особенность современного этапа самоопределения университета – переход от самоидентификации в качестве *образовательного комплекса*, корпорации в сфере *индустрии образования*, к самоидентификации в качестве *научно-образовательной* корпорации.

При таком переходе создается реальная возможность справиться с дилеммами современного образования таким образом, чтобы удержать *идею* университета.

ХАРАКТЕРИСТИКУ *опыта пути* университета к созданию Миссии-Кредо логично завершить фрагментами решения ученого совета ТюмГНГУ от 21 апреля 2008 года.

«О принятии текста Миссии-Кредо ТюмГНГУ»

Заслушав и обсудив доклад ректора Н.Н.Карнаухова о проекте текста «Миссия-Кредо Тюменского государственного нефтегазового университета», ученый совет отмечает следующее.

Коллектив университета при активном участии НИИ ПЭ провел важную работу по активизации процесса само-

познания университета, анализу опыта его самоопределения на разных этапах жизненного пути, по проектированию смыслоценностных ориентиров университета. Результаты воплощены в проекте «Миссия-Кредо ТюмГНГУ».

Создание «Миссии-Кредо» – ответ университета на вызов современной ситуации в образовании. Среди ее признаков: недостаточность ни традиционных академических норм, ни норм корпоративной этики для управления комплексными крупномасштабными учреждениями; проблема равновесия между деятельностью университетов во благо общества – и ориентацией на предпринимательство, нарушение равновесия наносит ущерб ценностям университета как научно-образовательной корпорации; новые моральные обязательства университетов как следствие резкого расширения их миссии в «обществе знаний».

Путь университета к созданию «Миссии-Кредо» составил три этапа. На первом – связанном с изменением формального статуса вуза – ТИИ-ТюмГНГУ поставил задачу *смены имени*. Этим был мотивирован процесс самопознания университета, становления «духа корпорации», ценностно-определяющего стратегию трансформации успешного института в университет.

На втором этапе, связанном с экстенсивным формированием университета в качестве образовательного комплекса как условия встраивания в рынок образования, актуализировалась самоидентификация университета как корпорации в сфере индустрии образования. Здесь доминировали организационно-стратегические ориентиры самоопределения, подчиняющие идею университета задаче приспособления к «насущным потребностям».

Особенность нового, предстоящего этапа самоопределения – переход от самоидентификации в качестве образовательного комплекса как корпорации в сфере индустрии образования к самоидентификации в качестве научно-образовательной корпорации. При таком подходе Миссия университета – образовывать общество и государство; человека, адекватного гражданскому обществу; успешного профессионала. Университет обретает реальную возможность справиться с дилеммами современного образования

таким образом, чтобы удержать Идею университета. Системообразующим ориентиром нового самоопределения университета становятся профессионально-нравственные ценности базовых профессий научно-образовательной деятельности – преподавателя, исследователя – как *высоких* профессий.

Значимый результат движения нефтегазового университета к качеству научно-образовательной корпорации – конструктивный диалог менеджеристского и гуманитарного подходов к поиску миссии университета, который должен привести к пониманию общего и различного в определении Миссии университета в категориях стратегического менеджмента и профессиональной этики. [...]

Ученый совет постановил:

1. Признать, что ситуация в нефтегазовом университете отражает общую для российских университетов напряженную ситуацию выбора ими стратегии своего развития и требует проектирования специальных нормативно-ценностных документов, содержащих ориентиры самоопределения университета.

В то же время особенность ситуации в нефтегазовом университете – многолетняя работа по самопознанию университета и наличие серьезных заделов в сфере смысло-ценностного ориентирования его самоопределения.

Принять текст документа «Миссия-Кredo нефтегазового университета», призванного стать мировоззренческим ориентиром научно-образовательной корпорации; «демонстрацией флага», сигналом о новых моральных обязательствах нашего университета в становящемся «обществе знания»; критерием социальной ответственности корпорации, соотношения интересов «заказчиков» с общественным благом и ценностями базовых профессий научно-образовательной деятельности как *высоких* профессий; вкладом в репутацию и имидж университета.

Рассматривать «Миссию-Кredo нефтегазового университета» в качестве базового элемента системы этических документов университета. Считать основными задачами ее развития конкретизацию «Миссии-Кredo» в Этиче-

ском кодексе университета, в его стратегических документах и в концепции воспитания. [...]

В КАЧЕСТВЕ завершения сюжета о проектировании Миссии-Кредо – фрагмент из второй версии Декларации.

«Время покажет: * не окажется ли наша Миссия всего лишь ложным пафосом, выражением заносчивости, апломба? * смогли ли мы удержать интонацию рационально принимаемой на себя ответственности?».

Глава 7

Проектирование этического кодекса научно-образовательной корпорации: концептуальное «техзадание»

В ГЛАВЕ 3 уже были сформулированы *уроки*, которые следует извлечь из анализа практики создания этических кодексов университетов. Речь шла об актуализации *нового освоения* традиционной тематики этической институализации сферы научно-образовательной деятельности, преодолении скептического отношения к необходимости теоретико-методологического обоснования проектирования этических документов университетов. Последствия *банализации* задачи создания кодексов представлены в 3.2.1.2.

В итоге был намечен подход, профилирующий подобные последствия: сформулированы некоторые критерии этического проектирования кодекса университета как научно-образовательной корпорации.

С точки зрения *конструкции* кодекса такой подход предполагает *конкретизацию* структуры нормативно-ценностной системы научно-образовательной деятельности как основы модели этического документа.

ТРИ предварительных замечания к теме главы.

Во-первых, здесь *не* обсуждается вопрос о принципиальной (не)возможности проектирования моральных феноменов – принятая в главе позиция представлена в работах, посвященных идее и технологии этического проектирования как функции этико-прикладного знания¹.

Здесь *не* обсуждается вопрос об опыте этико-прикладного подхода к проектированию этических кодексов трудового коллектива², журналистской ассоциации³, депутат-

¹ См.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в прикладную этику. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2006.

² См.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. Томск: Изд-во ТГУ, 1985.

ского корпуса⁴.

Здесь *не* обсуждается вопрос о (не)универсальности предложенного в главе подхода к проектированию этического кодекса университета как научно-образовательной корпорации, о (не)возможности его распространения на практику этической институализации других университетов.

Здесь *не* обсуждаются «технические условия» к «внедрению» этого кодекса («руководство для пользователей»).

Во-вторых, здесь обсуждаются ключевые моменты концептуального «технического задания» к проектированию этического кодекса научно-образовательной корпорации («руководство для проектировщиков»). В основании такого задания – идентификация кодекса как феномена прикладной этики (*морали*) и предмета этико-прикладного знания. Соответственно, такой кодекс рассматривается как процесс и результат (а) *конкретизации* общеобщественной морали в нормативно-ценностной системе научно-образовательной деятельности университета, ее *институализации* – и (б) проектно-ориентированного *приложения* этического знания.

7.1. Критерии этической идентичности кодекса университета

Кодекс для кодификаторов: возможность и необходимость обновления

Как уже было отмечено выше, современное этико-прикладное знание наработало предпосылки разработки проблемы *этической* идентификации нормативно-ценностных документов университета. Соответствующие правила выведены из решения *освоенных* в опыте кодифицирования «малых систем» альтернатив: кодекс – «правила добра» или инструкции по технике безопасности? кодекс – кре-

³ См.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Моральный выбор журналиста.

⁴ Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Ойкумена прикладной этики. Гл. 3.

до или нормы? кодекс – запреты или побуждения? В первом варианте «Кодекса для кодификаторов» содержатся такие, например, правила.

Нет подлинного кодекса без кредо.

Не злоупотребляй табуированием!

Формирование кодекса «снизу» не панацея! «Запретительный» образ морали «внизу» так же силен, как и «наверху».

Договаривайся!

Профессиональная мораль – в отличие от «этики любви и дружбы» – живет по законам рациональности. Эти законы – «правила игры» – создаются на основе конвенций⁵.

Развитие прикладной этики и реализация новых проектов дали основание дополнить первую версию новыми правилами кодифицирования:

(а) адресат кодекса – не пассивный читатель надписей на «моральном указателе», но субъект рационального морального выбора;

(б) в кодексе необходимо найти место не только для требований идеально-должного или критики нравов, но и для ориентиров «реально-должного»;

(в) востребованность кодекса тем выше, чем глубже и тоньше он освоит феномен «минимального стандарта» профессионально-нравственного поведения.

Развитие проекта «Самоопределение университета» предполагает, во-первых, освоение правил кодифицирования, выведенных из опыта предшествующих этапов развития идеи и практики этического проектирования. Во-вторых, конкретизацию этих правил. Например, требуется заново отрефлексировать тему (не)приемлемости для этического кодекса такого типа правил, как «минимальный стандарт»: абстрактный вопрос о месте таких стандартов между *легальностью* и *моральностью* должен обрести конкретизацию и версии решения. В-третьих, развитие проекта предполагает изобретение новых правил (например, за счет ин-

⁵ Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок.

теграции в этический кодекс императивов корпоративного поведения).

И во всех этих случаях предполагается более глубокая рефлексия на тему критериев этической идентичности кодекса научно-образовательной корпорации.

Адресат кодекса – субъект морального выбора

Субъект морального выбора – таков статус личности, на которую должны быть ориентированы все этические документы университета и кодекс в том числе.

Этическая идентичность кодекса испытывается в последовательном проведении в содержании всех его разделов базовой идеи прикладной этики: отношение к субъекту, которому адресованы требования той или иной «малой системы», как *субъекту морального выбора*. Не только общеобщественная мораль или мораль индивидуальная, но и их *приложение* к сегментированной жизни общества основаны на *возможности* выбора и *способности* выбирать. И феномен конкретизации общеобщественной морали в кодексах не отменяет этого базового условия моральности. А если «отменяет», значит конструируются своды *внеморальных* или *квазиморальных* правил. Как это бывает в некоторых т.н. «этических кодексах» университетов, было обстоятельно рассмотрено в обзоре практики кодифицирования.

Тезис о статусе личности как субъекта морального выбора в своем общем виде говорит лишь о *необходимом* критерии. Необходимом особенно сегодня – в ситуации массового производства корпоративных кодексов с их склонностью к регламентированию поведения. Однако это «техусловие» *не достаточное*.

Во-первых, стоит учесть неэффективность лишь декларативной апелляции к феномену морального выбора. Не трудно вспомнить, что в одном из университетских кодексов студента призывают «тщательно контролировать все свои поступки и помнить, что в каждый момент своей деятельности он стоит перед выбором между добром и злом, честью и бесчестьем...». Соответственно, «руководствуясь настоящим Кодексом, своей совестью», студент должен «делать выбор, избегая всего, что может бросить

ть на его честь и заставить усомниться в его нравственных принципах». Но реальное содержание этой декларации – лишь этикетные требования, как раз и не предполагающие ситуации выбора («До начала занятий выключать мобильные телефоны или переводить их в беззвучные режимы...»).

Во-вторых, даже и не декларативное признание роли кодекса в отношении университетского профессионала как субъекта морального выбора само по себе не достаточно. Весьма положительный момент: в преамбуле одного из рассмотренных в 3.2.1.2 кодексов подчеркивается, что он «не является точным алгоритмом поведения во всех возможных ситуациях профессиональной деятельности», а сформулированные в кодексе общие принципы предлагаются в качестве «ориентира при выборе этического варианта поведения в различных контекстах». Однако можно ли обойтись без специального внимания кодекса к проблеме выбора в ситуациях *нравственного конфликта*, возникающих при столкновении ценностей общей морали и морали профессиональной, ценностей разных профессий, ценностей одной и той же профессии, ценностей профессии – и корпорации-организации? Будет ли эффективен кодекс без включения в него *моральных дилемм* научно-образовательной деятельности и, соответственно, критериев поиска их решения (речь, разумеется, не идет ни о *фэйк-дилеммах*, ни о кодексе-*решебнике*)?

В то же время самый аутентичный и эффективный кодекс не отменяет *последнюю инстанцию* морального выбора – индивидуальное решение.

Моральное творчество или бюрократический азарт регламентирования?

В определенном ответе на этот намеренно ригористичный вопрос – еще один критерий этической идентичности кодекса научно-образовательной корпорации.

Обзор практики дал необходимые доказательства того, что эта альтернатива не надумана: были приведены примеры бюрократически мотивированных «этических» документов. В основе которых, как было отмечено, – пред-

ставление о «сотруднике» как дисциплинированном исполнителе стандартов благопристойности, но не как субъекте морального выбора. Разумеется, не стоит тотально подозревать университетских администраторов в профессионально заинтересованной – бюрократической – мотивации регламентирования. Есть и мотив заботы о корпоративной культуре (если только речь идет именно о *культуре*).

Однако и самого по себе формального предпочтения первой альтернативы не достаточно. Важен *смысл*, вкладываемый в понятие *морального творчества* применительно к аутентичности *этического* кодекса. Речь, во-первых, идет о том, что к случаю проектирования кодекса университета полностью относится общий вывод, согласно которому в процессе *конкретизации* общественной нравственности ставится и решается вопрос о подлинном *развитии* содержания общеморальных повелений.

Во-вторых, *креация* кодекса, если это не инициированный «сверху» бюрократический регламент, предполагает не только фундаментальный выбор в пользу моральности и акт самоопределения субъекта к той или иной системе нравственных ценностей, и не только акт *приложения-конкретизации* общеобщественной моральной системы к «*малым системам*», но и *акт* творческого решения по применению требований кодекса в *поступке*. Поэтому проектирование этического кодекса должно быть ориентировано на «фронезис», «этическое умение» в сфере принятия моральных решений.

Моральное творчество – «образ жизни» кодекса научно-образовательной корпорации, способ его *создания* и способ *существования*.

Кодекс как конвенция

Следующий критерий – конвенциональность как процесс и результат этического дискурса.

Во-первых, важен момент проектно-ориентированной рефлексии *переходного* характера ситуации в университетском сообществе, воплощающийся в *конвенциональной* модели этического документа. Такая модель отражает ситуацию не столько зрелого сообщества, сколько *прото-*

сообщества, атомизированного «цеха», требующую (нового) *собрания* корпорации. При этом одно дело – когда на старте проекта его участники слышат буквальный перевод термина *конвенция*, и совсем другое – когда они приходят к пониманию связи степени эффективности формулируемых сообществом самообязательств и меры их конвенциональности, той меры, в какой эти обязательства станут итогом *договора, соглашения*.

Обеспечивающий *этическое* проектирование критерий конвенциональности имеет несколько аспектов, Первый аспект – процесс формирования идеи и текста кодекса на основе *организованного* этического дискурса, процедура которого, как известно, соответствует требованиям диалогичности, равенства участников процесса, установки на понимание, поиска взаимоприемлемых решений, консультирования и т.д. Второй аспект: конвенциональный характер проектируемого документа отражает нравственную ситуацию и в обществе, и в «цехе», и в организации, которую трудно регулировать идеальным сводом принципов и норм. Третий: участники проекта договариваются о невозможности соревноваться с мудростью Нагорной проповеди и о нецелесообразности писать кодекс с дотошностью учебно-методического пособия, о намерении уйти как от утопического морализаторства, так и от «морального инструктажа».

Принятие критерия конвенциональности – профилактика догматической интерпретации природы и роли кодекса. В том числе такой практики, когда кодексы проектируются на манер казенно-коллективистской морали в чиновничьем исполнении. В этом случае они приобретают дух административно-правового принципа оценки, но без правовой санкции (хотя и с возможным ее предвкусением). Кодекс в этом случае выступает как прокрустово ложе, лекало, механический ранжир, требующий лишь одного – наложения нормы на казус.

Предметом конвенции является и презюмирование в тексте документа благотворности определенного (метафизически неизбежного) *риска* субъекта в ситуации морального выбора как *естественного* фактора профессионально-нравственной деятельности. То же относится и к обос-

нованию права на нравственные искания, на моральное творчество, в том числе и творчество, результат которого – *новые* нормы. Кодекс в этом случае – не самодовлеющий инструмент оценивания и санкционирования, но ориентир для самостоятельной оценки, своеобразная логика для творческого акта морального выбора.

Критерий реально-должного

Этосный критерий идентичности этического документа, доминирование в его содержании установки на *реально-должное* – отражение особенностей становления профессиональной этики в *неклассическом* гражданском обществе.

Значимость *этосного* критерия идентичности кодекса видна уже в возможности конструктивного совмещения ригоризма и реалистичности его требований. С одной стороны, не ханжество ли – завышать требования к субъектам научно-образовательной деятельности университета в условиях вполне определенной ситуации в обществе, реалистично ли требовать от них быть более моральными, чем от других граждан? С другой стороны – не попустительство ли ссылаться на *нравы*?

Более сложным является определение роли этосного критерия в отношении учета в содержании кодекса *многообразия* мотивов субъектов научно-образовательной деятельности, характерного для *массовизации* университетского образования, с одной стороны, доминирования рыночной парадигмы «сферы услуг» – с другой. Если создатели кодекса захотят – и смогут – *структурировать* виды мотивации адресатов кодекса в отношении к своей деятельности, обострится до сих пор малоотрефлексированный вопрос о возможности разноуровневых с моральной точки зрения требований кодекса. Достаточно ли будет для решения этого вопроса формата «минимальный стандарт»?

Здесь уместно сослаться на опыт проектирования кодекса журналистской этики, зафиксированный в одном из фрагментов дискуссии участников проекта «Тюменская эти-

ческая медиаконвенция»⁶ о возможности для журналистов заниматься рекламой. На утверждение одного из них, что «журналиста нельзя ориентировать лишь на низкую планку “минимального стандарта”, а дальше – как хочешь. Нет, не как хочешь, а как должно», последовало возражение: «если задрать планку до потолка, то нам вообще никогда, ни при каких обстоятельствах не писать рекламы, не совмещать свою профессию с должностью пресс-секретаря, а у нас большинство журналистов так и делают».

Наиболее сложный вопрос: каким образом этосная конкретизация «малых систем» и проектное воздействие на них не позволяют свести кодекс к «обслуживанию нравов», не допускают *уценивания* должного? Как этосный критерий идентичности решает проблему (не)абсолютной *чистоты* норм кодекса?

Очевидно, что уже само по себе *приложение* общественной морали к сегментированному социуму в каждом из двух взаимосвязанных значениях *приложения* – конкретизация и проектирование – ставит этот вопрос. Но достаточно ли декларации о необходимости в процессе этического проектирования профилактировать подмену кодексов «регламентами», «функциональными стандартами» и т.п.?

Аналитический обзор практики кодифицирования дал достаточно примеров смешения моральных по происхождению, генезису и функциям норм и ценностей, с внеморальными регулятивами – правовыми, административными и т.п. Возникающие причудливые «новообразования» порождают, во-первых, серьезные *теоретико-методологические проблемы*, в том числе междисциплинарные тяжбы по поводу принадлежности каждого из этих комплексов к миру морали, менеджмента, права и т.п. И споры о том, утрачивают ли соединяемые элементы данных комплексов свои

⁶ См.: Тетради гуманитарной экспертизы (4). Медиаэтос: Тюменская конвенция: ориентир самоопределения, способ собирания сообщества / Под ред. В.И.Бакштановского. Тюмень: АНКО «Центр прикладной этики: XXI век», 2000.

исходные атрибутивные свойства, перестают ли быть самими собой, или в каждом из этих «миров», хотя они и «прикипели» друг к другу, продолжают проявляться свои ценностные логики, нормативный инструментарий, лингвистические правила?

Во-вторых, практика кодифицирования проблематизирует и *проектные* решения: можно ли ради *реалистичности-прагматичности* кодекса жертвовать идентичностью его норм, ослабляя или даже частично теряя ее в процессе слияния со стандартами и регламентами? Или нормам «дозволено» лишь *входить в состав* некоего комплекса, включающего и регламентные правила, на определенных – автономных – правах? Или, наоборот, следует ограничивать этический кодекс только сводом норм профессиональной (и корпоративной?) этики, оставляя все остальное *за рамками* этического кодекса?

Гипотеза проекта «Самоопределение университета» заключается в том, что вполне понятный мотив придать этическому документу более *реалистичный* характер не отменяет *предела свободы* в попытках повысить реалистичность кодекса. В рамках этого предела и работает *этический подход* к модели кодекса, в котором значима роль ориентиров *реально-должного*.

Этический кодекс научно-образовательной корпорации как интеграция «малых систем»

Этическая идентичность кодекса университета испытывается в процессе интеграции в его содержание ценностей профессиональной этики и этики корпоративной (речь идет об одном из двух видов корпоративной самоидентификации университета – корпорации-организации). Как их совместить в одном документе?

Вряд ли неразрешима проблема интеграции в эти документы ценностей и норм общеобщественной морали.

Вполне возможно применить в проектировании кодекса достаточно широко распространенную структуру: «принципы – нормы – этикетные правила». И развить ее за счет еще одного структурного элемента – «минимального стандарта».

Но реалистично ли претендовать на проектирование строго организованной структуры «малых систем», соответствующих *обоим* значениям корпоративной самоидентификации университета?

Так, например, предстоит решить: каково место требований корпоративной этики в модели кодекса? Они должны быть представлены в каждом из элементов уже апробированной модели: Преамбула – Кредо – Нормативный ярус – «Минимальный стандарт» (Реально-Должное) – Комиссия? Только в некоторых из них? Но в каких именно: в рубрике «Минимальный стандарт»? в «Правилах этикета»?

В предлагаемой проектом модели предпринята попытка *достроить* предварительную модель, включив в нее особый блок «Императивы корпоративного поведения».

При этом предстоит решить: этическая идентичность кодекса, интегрирующего разные нормативно-ценностные подсистемы, предполагает единую *модальность*? Если для текста кодекса будет предпочтен язык *рекомендаций*, то адекватен ли он фрагментам, отражающим природу корпоративной этики?

Что касается конструктивной стороны этической идентичности кодекса, то речь об этом пойдет в следующих параграфах.

7.2. Модель этического кодекса университета

7.2.1. Формат «техзадания»

Модель этического кодекса ТюмГНГУ структурирована следующим образом: преамбула – мировоззренческий ярус – нормативный ярус – «минимальный стандарт» – императивы корпоративного поведения – этическая комиссия – комментарии.

Предварительное замечание: разработка «техзадания» предполагает демонстрацию структурных элементов модели проектируемого кодекса с помощью (не)приемлемых аналогов принципов и норм из практики университетских кодексов. А этот путь приводит к трудновыполнимой задаче: *минимизировать* неизбежные повторы рассмотрен-

ных в 3.2.1.2 текстов кодексов. Как сократить число неизбежных «напомним»?

Преамбула

Уместно предположить, что уже на старте проекта ряд его участников выскажут суждение о нецелесообразности «усложнения» структуры кодекса за счет раздела «Преамбула», во всяком случае, о его необязательности. Однако участие в экспертных опросах, семинарах, рефлекслирующих материалы этих опросов, фокус-группах поможет, вероятно, постепенно прийти к мнению, что без анализа проблемной ситуации в жизни университета, которому посвящена первая рубрика Преамбулы, трудно обосновать и *задачи* создания кодекса, и *мотивы* соответствующей работы, и нестандартную *структуру* документа, связанную с включением в нее мировоззренческого блока ценностей.

Один из аргументов «в защиту» Преамбулы: Кодекс как *этический* документ не может быть высокомерным ни в отношении к коллективу университета, ни в отношении к обществу и потому должен объяснить (оправдать) себя как раз в этом разделе.

Вряд ли (со)авторы кодекса откажутся от актуализации смысла и направленности своей работы аргументами из сферы *связей с общественностью*. Имиджевая сторона процесса создания кодекса и его применения мало значима только для бюрократического документа. А для документа *этического* безразличие к публике и недемократично, и невыгодно.

Что надо объяснить-оправдать-акцентировать?

Возможно, (со)авторы кодекса примут идею включения в содержание Преамбулы задачи профилактики утопических ожиданий и драматических разочарований в кодексе. Профилактики как для самого университета, так и для общества. Один из возможных аргументов такой профилактики: кодекс – не гарантия от нарушений профессиональной и/или корпоративной этики. Кодекс – шанс: (а) поддержать достоинство университета, (б) выдержать сложные ситуации выбора, (в) опереться на опыт других университетов.

Первая рубрика Преамбулы – характеристика *проблемной ситуации*. Задача: показать, что замысел этического кодекса научно-образовательной корпорации исходит из определенного понимания современной ситуации в жизни российского общества в целом, в университетском сообществе страны и отражает диагностические результаты самопознания конкретного университета.

Вторая рубрика – объяснение *мотивов* создания кодекса. В их числе должна быть представлена (а) *внешне-обусловленная целесообразность*: забота корпорации о репутации, о доверии общества, о конкурентоспособности университета, о «демонстрации флага» и т.п.

Кодекс необходим *обществу*: чтобы защитить интересы общества, а не корпоративные интересы университета или его отдельных групп – в том случае, если они противоречат общественным интересам. Кодекс необходим университету в его отношениях с властью и обществом; этим документом университет говорит им: у нас есть свои правила, и мы просим с ними считаться. Здесь есть элемент «общественного договора»: университетские профессионалы не переходят границ профессионально-нравственного поведения, а государство и общество воспринимают их как сообщество, способное к саморегулированию.

В Преамбуле должна быть представлена и (б) мотивация создания кодекса соображениями *внутрикорпоративной целесообразности*. Кодекс необходим *самому* университету: он отражает самокритичное осознание тенденций как в базовых профессиях научно-образовательной деятельности, так и в жизни корпорации-организации, в том числе понимание ею степени своего (не)стремления и практической (не)способности ответственно реализовать Миссию-Кредо университета. Кодекс отражает также критическое осознание многообразия мотивов работы в университете деятелей образования и мотивов учебы студентов. Многообразия, успешно «работающего» на понижение университетской идентичности. Кодекс важен и как инструмент профилактики профессионально-нравственных конфликтов и конфликтов внутрикорпоративных – для ориентации в ситуациях морального выбора. Кодекс необходим как шкала

оценок. Кодекс необходим комиссии по этике: для ориентации в разборе жалоб, для разрешения конфликта интересов, для противостояния давлению на преподавателей, для их консультирования в ситуациях морального выбора и т.д.

Важно отметить и мотив включения в этический кодекс университета раздела в формате кодекса корпоративной этики, при этом имея в виду интересы не только университетских менеджеров, но и профессорско-преподавательского корпуса.

Третья рубрика – «*Намерения*». С помощью кодекса предстоит попытаться собрать «атомизированных индивидов» в университетское сообщество – их могут заново объединить именно общие, согласованные ценности и нормы. Намерение: через кодекс подать сигнал о готовности бороться своими силами с теми сотрудниками, которые грубо и цинично попирают общечеловеческие, профессиональные и корпоративные нормы. Намерение: с помощью кодекса предпринять попытку самоидентификации в новой (неопределенной) ситуации, провоцирующей дилемму «научно-образовательная деятельность – высокая профессия или сфера образовательных услуг?».

Особое место должно быть отведено намерению через кодекс объясниться как с теми, кто хотел бы использовать его бюрократически, так и со скептиками, небезосновательно разочаровавшимися в университетских нравах. И, специально, намерению «*экзистенциальной профилактики*». С одной стороны, кодекс – поддержка для тех, кто считает себя проигравшим в рыночной гонке; ориентир для тех, кто понимает необязательность совпадения профессионального и денежного успеха, или вообще не ориентирован на распространенные критерии успеха. С другой стороны, кодекс – поддержка и тех, кто амбициозен и нуждается в моральном *оправдании* своей ориентации на успех как в своих, так и в чужих глазах.

Мировоззренческие ориентиры

Для многих университетов определить место этого раздела – при желании – нетрудно. Миссия университета чаще всего сформулирована ими в формате стратегии, в

котором смысло-ценностным аспектам научно-образовательной деятельности внимание обычно не уделяется; поэтому и их кодексы вполне естественно могут включить в свое содержание эту проблематику. В случае с ТюмГНГУ, который сформулировал «Миссию-Кредо», выстроить мировоззренческий ярус кодекса сложнее: есть риск повторения содержания «Миссии-Кредо» в этом разделе.

В то же время, избегая повторения, авторам кодекса нельзя уклониться от характеристики базовых профессий научно-образовательной деятельности как *высоких* профессий. И, разумеется, от предъявления критериев такой идентификации: *гуманистической* ориентации научно-образовательной деятельности, во-первых, приоритетности мотива «служения в профессии» перед *интересом* «жизнь за счет профессии» – во-вторых.

Кроме того, мировоззренческий потенциал кодекса, смысло-ценностная составляющая этого документа, может быть представлена через декларацию отношения к адресату кодекса как субъекту морального выбора: субъекту нравственных исканий, принятия решения и ответственности.

В тексте раздела уместно объяснить смысл понятия *кредо*, показать, что кредо фокусирует «дух университета»: подчеркивает *доверие* нравственной свободе тех, кому адресован кодекс, отказ от паники из-за непредсказуемости его самоопределения, противостояния любым намерениям патерналистски «опекать» свободное решение. При этом кодекс различает свободу и своеволие, ценит как свободу морального выбора субъекта, так и его готовность отвечать за (не)принятие определенных профессионально-нравственных ориентиров, за (не)способность решать моральные конфликты.

В разделе предстоит указать, что кодекс ценит готовность университетских профессионалов отвечать за ситуацию мировоззренческого выбора, за принятие-непринятие определенных профессионально-нравственных ориентиров и тем самым дает кодексу статус документа профессиональной и корпоративной *этик*.

Содержательная же формулировка мировоззренческих ориентиров кодекса должна быть связана с приложе-

нием характеристики акта морального выбора к сфере научно-образовательной деятельности. Общий тезис – нравственные искания, свободный выбор решения и ответственность за него характерны для субъекта научно-образовательной деятельности, которому адресован кодекс, и как личности, и как профессионалу.

Пример более конкретного тезиса: один из ориентиров современной научно-образовательной деятельности – профессиональное достижение, стремление к профессиональному успеху. О профессиональном призвании судят по готовности служить делу, что невозможно без стремления к реальным успехам. Мотив служения мобилизует и формирует профессионала. В то же время ориентация на успех может и подточить профессионализм субъекта научно-образовательной деятельности, если, например, подчинить критерии профессиональности требованиям коммерческой калькуляции. Деление на профессионалов разного уровня и качества, или даже на честных и нечестных, может быть вытеснено делением на «деловых» и «неделовых». Предвидимая цена такой трансформации – от снижения уровня профессионального мастерства до подрыва нравственных устоев профессии.

Возможный ориентир: кодекс признает и поощряет стремление к вершинам профессионального успеха. Но полагает ограниченной оценку профессионального успеха лишь по уровню материального дохода: она уместна скорее в бизнесе. Суть профессионального успеха – в повседневном служении своему призванию, в успехе не обязательно громком, но обязательно являющимся итогом профессионального достижения.

За этим ориентиром – и рефлексия участников проекта «Самоопределение университета». Одна из тем обсуждения фокус-групп: современные российские реалии таковы, что профессиональный успех в сфере научно-образовательной деятельности далеко не всегда имеет корреляцию с денежным успехом. Поэтому ситуация выбора между символами успеха создает повышенное напряжение в профессии. С одной стороны, преподаватели и научные работники – члены общества и потому не могут не поддава-

ться воздействию признаваемых им символов успешности, а сегодня ориентир на профессиональный успех чаще всего маркируется как путь неудачника. С другой стороны, неоднократно и настойчиво возникавшая практически во всех фокус-группах позиция, требующая осознания особенностей педагогической деятельности в координатах *высокой* профессии: «*Нам надо сохранить свой профессиональный статус, иначе мы уподобимся торговцу; мы не продаем знания, мы их даем, выращиваем, мы воспитываем*».

В связи с этим тезисом или безотносительно к нему особое место в этом разделе кодекса следует отвести проблеме морального выбора в *конфликтной* ситуации и культуре соотношения достойной цели и выбора эффективных средств ее реализации.

Нормативный ярус

Предварительное замечание, которое, возможно, стоит учесть соавторам кодекса при работе над этим разделом: «неконкретность» моральной нормы, обычно трактуемая как ее недостаток в сравнении с нормами административными, техническими, правилами ремесла и т.д., является скорее *преимуществом*, заключающимся в отношении к профессионалу как субъекту свободного выбора (и ответственности). Преимуществом именно потому, что моральные нормы требуют рефлексии, вовлекают профессионалов в ситуацию выбора.

Забота авторов кодекса – структурирование «яруса».

С одной стороны, все просто – основные структурные элементы должны содержать нормы всех трех видов базовых профессий научно-образовательной деятельности университета: профессиональных этик преподавателя, исследователя, менеджера (администратора). В свою очередь, структурировать принципы и нормы можно: по внешним сферам отношений университета, по направлениям преподаватель – студент, администрация – преподаватель, по отношениям коллег и т.п.

С другой стороны, такая сегментация «яруса» не снимает трудности конкретизации каждой из трех «малых систем». Основанием для их характеристики могут быть «бо-

левые точки» и «точки роста» базовых профессий научно-образовательной деятельности.

Инвариантным модельным параметром всех трех структурных элементов «нормативного яруса» может быть включение в содержание раздела характеристики *«морального измерения» профессионализма*: как его понимают в своей собственной деятельности преподаватели, научные работники и менеджеры университетов, с одной стороны; как они его культивируют у будущих выпускников – с другой.

Важный вопрос, предполагающий самоопределение авторов кодекса: как отнестись к практике сведения ценностей и норм профессиональной этики преподавателя, исследователя, университетского менеджера к набору *запретов*? Возможно, они придут к выводу о необходимости видеть свой кодекс как систему *позитивных* повелений? Аргумент в пользу второго варианта: профессионально-нравственная акцентировка норм должна выражать *и* нравственные требования общества, *и* нравственные самообязательства субъектов базовых профессий научно-образовательной деятельности. Тем самым – *сочетание* запретов и побуждений.

Еще одна забота авторов кодекса – в формировании содержания раздела освоить опыт отечественного и зарубежного университетского сообщества. Один позитивный пример – сформулированное в кодексе МАП МБА обязательство корпоранта *«отстаивать свои взгляды, идеи и концепции, невзирая на конъюнктуру и авторитеты, при этом его отношение к другим идеям и людям – авторам или сторонникам этих идей – отличается терпимостью и уважением»*. Другой пример – из «Кодекса универсанта» СПбГУ: *«Универсант... дорожит свободой мысли – условием духовного развития личности... Универсант отличается высокой принципиальностью в отстаивании своих убеждений в сочетании с уважением к Другому»*.

В формировании тематизации профессиональных этик базовых профессий научно-образовательной деятельности важную роль может сыграть «Бухарестская декларация...». В цитированном выше разделе «Декларации» об академической добросовестности авторов кодекса могут

привлечь такие ценности, как честность, доверие, прямота, уважение, ответственность и подотчетность, декларируемые как важные не только сами по себе, но и «для обеспечения эффективности и качества преподавания и исследовательской деятельности».

При этом значим предложенный в «Декларации» способ конкретизации профессионально-этических ценностей. Например, в таком ее фрагменте: «Честность в преподавании, оценке успехов студентов, исследованиях, карьерном продвижении и иных начинаниях, связанных с присвоением степеней, должна основываться на законных, прозрачных, справедливых, предсказуемых, последовательных и объективных критериях». Или – из параграфа «Исследования, основанные на академической честности и социальном реагировании»: «в присущих XXI веку более открытых системах обучения и производства знаний», ценности интеллектуальной свободы и социальной ответственности «должны не конфликтовать, а усиливать друг друга».

Для формирования отдельной рубрики раздела «Нормативный ярус», посвященной *профессиональной этике университетского менеджмента*, возможным аналогом является соответствующий фрагмент «Бухарестской декларации», а в нем – тезис о том, что «по отношению к предпринимательской и коммерческой деятельности органы управления должны применять наилучшие практики... для соблюдения правовых норм и сохранения ключевых академических этических ценностей».

Достаточно ли свести набор профессионально-этических норм научно-образовательной деятельности к требованиям честности, добропорядочности и т.п.? Возможно, авторы кодекса решат внести в содержание раздела и нормы профессиональной конкуренции, направленные на то, чтобы не допускать превращения соперничества во враждебность и озлобление, и напротив, ориентирующие на то, что выигрыш одних в так называемой мягкой конкуренции хотя и может означать проигрыш других, но этот проигрыш не ведет к тотальному попранию интересов и достоинства проигравших.

«Минимальный стандарт»

Содержанию этого раздела целесообразно предпослать объяснение вынесенной в название метафоры и, тем самым, объяснить-оправдать место столь необычного раздела в кодексе. Можно предположить, что (со)авторам документа рационализация метафоры поможет определиться в вопросе о *степени категоричности* требований кодекса в переходных социально-экономических условиях, которые затрудняют возможности профессионально-нравственного поведения. При этом важно, чтобы метафора «минимальный стандарт» оказалась притягательной своей минимальностью не с точки зрения количества строк в разделе, а по мере категоричности – формулируемые в этом разделе «стандарты» по силам большинству субъектов базовых профессий научно-образовательной деятельности уже сегодня.

Конструктивность работы над разделом «Минимальный стандарт» зависит от преодоления двух трудностей, ожидающих ее авторов. Первая – дискуссионность самого формата «минимальный стандарт» с точки зрения его этической аутентичности. Вторая – отсутствие прецедентов кодифицирования этики образования в таком формате (не путать с корпоративными стандартами-регламентами).

Что касается первой трудности, то речь идет о необходимости извлечь из прошедших дискуссий об этической идентичности этого формата кодифицирования профессиональных этик⁷ некоторые «техусловия». Одно из них: вероятно, сам термин «минимальный стандарт» уместен скорее как метафора, в которой прилагательное «минимальный» говорит об *этом* уровне системы требований («реально-должное»), а существительное «стандарт» – об *одухотворенных* «правилах игры» для профессионального сообщества, *предполагающих* момент приложения-выбора. Соответственно, содержание этой рубрики – не элементарная аппликация универсальных норм морали к особому виду

⁷ См., напр.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Ойкумена прикладной этики. Гл. 1.

деятельности, но их *приложение-конкретизация*. Приложение, оформленное в виде *простых норм профессиональной морали* для базовых профессий научно-образовательной деятельности университета.

Однако авторам раздела предстоит осознать строгое «техусловие»: «минимальный стандарт» в сфере профессиональной этики не тождествен стандартам регламентов и т.п., не предполагающих *субъекта выбора*. «Подсказка»: в формате этического кодекса университета, включающем в качестве обязательного раздел «Кредо», «минимальный стандарт» профилируется от редукации к стандартам регламента. Профилируется уже тем, что декларируемая в разделе «Кредо» ориентация кодекса на статус университетского профессионала как субъекта морального выбора не требует включения в кодекс *правил*, детально расписанных до формы стандарта. Конечно, отклонения от стандарта поведения – как правило, в сторону понижения – более очевидны, прозрачны для восприятия и потому не создают особых затруднений при их оценивании: налицо и «факты», и «трафареты». Но ведь стандарты не эффективны в нравственных коллизиях *повышенной* сложности, в отношении поступков с запутанностью мотивов, обстоятельств и последствий решений, полных драматизма.

Примером удачной формулировки включаемых в эту рубрику требований может послужить упомянутый выше опыт Тюменской этической медиаконвенции: на самом первом семинаре, посвященном ее проектированию, в число требований раздела «Минимальный стандарт» вместо строгой формулы «для журналиста недопустима пиаровская деятельность» была предложена мягкая – «журналист *не путает* свою профессию с профессией пиарспециалиста».

Что касается второй трудности, то, может быть, в роли редкого примера ее преодоления послужит Кодекс МАП МБА, фрагмент которого стоит того, чтобы процитировать его повторно: «Доступ к своим образовательным программам преподаватель обеспечивает... передачей материалов другим преподавателям, запрашивающим данные автор-

ские курсы для последующей преподавательской деятельности в рамках МАП МБА и совершенствования своего профессионального мастерства и развития профессиональной компетенции. В этом случае автор вправе потребовать у тех, кто запрашивает его материалы для последующей работы с ними, оплатить материалы или консультационную услугу».

Возможно, в разделе «Минимальный стандарт» уместны – при корректировке – некоторые требования, аналогичные уже цитированным в обзоре практики: «Преподаватель не имеет права: ...публично обсуждать личную жизнь студентов или их личностные недостатки; обсуждать со студентами профессиональные и личностные недостатки своих коллег; требовать дополнительную плату за образовательные услуги; проводить на учебных занятиях явную политическую или религиозную агитацию; удалять студента с учебных занятий за отсутствие конспекта лекций; выдвигать для сдачи экзамена или зачёта чрезмерно завышенные требования, выходящие за рамки учебной программы; изменять критерии оценивания или условия пересдачи экзамена или зачёта в ходе самого экзамена, руководствуясь своим настроением. Условия получения каждой оценки и возможности пересдачи должны быть формализованы и заранее оговорены».

В качестве методического ориентира авторам кодекса могут пригодиться фрагменты раздела «Минимальный стандарт профессионально правильного поведения» из Тюменской этической медиаконвенции.

«Журналист, работающий в режиме минимального профессионального стандарта:

- * ведет сбор информации только честными средствами и методами;*
- * проводит четкое, понятное читателям разграничение между новостями, с одной стороны, и мнениями и комментариями – с другой;*
- * распространяет в качестве информационных только такие сообщения, достоверность которых подтверждена доступными журналисту и СМИ средствами проверки, соответствующим образом*

- проверки, соответствующим образом верифицирована;
- * выделяет и отделяет от достоверной информации специальными профессиональными приемами (маркирует) слухи, а также ту информацию, подтверждение которой не удалось получить по независящим от журналиста или редакции причинам. То, что такая попытка предпринималась, тоже обозначается; [...]
 - * не путает свою работу с работой специалиста рекламного отдела или отдела по связям с общественностью, четко отделяет новостную информацию от рекламной и/или по преимуществу имиджевой;
 - * везде, где это представляется возможным, указывает источники информации;
 - * соблюдает и защищает конфиденциальность источника информации, предоставленной редакции на условиях сохранения в тайне имени конфиденента; [...]
 - * не теряет чувство такта, в том числе и по отношению к лицам, чьи слова или поступки публично критикуются; в обязательном порядке предоставляет право на ответ лицу, подвергающемуся в данном СМИ серьезной публичной критике;
 - * отличает информацию, представляющую общественный интерес, от информации, удовлетворяющей общественное любопытство; в каждом конкретном случае делает обдуманый выбор между общественным интересом и правами конкретной личности; предпринимает меры к тому, чтобы исключить причинение публикацией вреда лицам, не имеющим прямого отношения к конкретному сюжету;
 - * уважает достоинство и права своих коллег, включая право на отличную от своей точку зрения;
 - * избегает любого, в том числе невольного, поощрения жестокости, нетерпимости или дискриминации, основанной на различиях в расе, поле, языке, вероисповеда-

нии, политической и иной ориентации, национальном, региональном или социальном происхождении»⁸.

При этом важно иметь в виду, что автор идеи и многих конкретных формулировок «минимального стандарта» в Тюменской медиаконвенции, Ю.В.Казаков, вполне отчетливо подчеркивал и риск использования термина «стандарт».

«Императивы корпоративного поведения»

«Техзадание» для проектирования данного раздела кодекса: здесь должны быть сформулированы *над*профессиональные императивы, определяющие *организационное* поведение субъектов базовых профессий научно-образовательной деятельности университета. Один из способов формирования содержания данного раздела – вторичный анализ текстов практикуемых кодексов, обзор которых представлен в 3.2.1.2. Авторам кодекса предстоит, не упуская вопроса об этической *подлинности* интегрируемых в этот документ корпоративных норм, выделить в рассмотренных в этом обзоре текстах (а) очевидные для интеграции нормы, (б) требования, включение которых – предмет дискуссии, (в) требования вряд ли, – а чаще всего наверняка – неприемлемые.

Более простые решения, легко извлекаемые из анализа этих текстов, могут быть связаны с такими правилами корпоративной культуры, как, например, содержащиеся в статье «Общий стиль решения конфликтных ситуаций» кодекса СГА: «решение конфликтов при помощи двухсторонних и многосторонних конструктивных переговоров», «предупреждение потенциально конфликтных ситуаций», соблюдение при разрешении конфликта принципов «естественной справедливости и процедурной честности».

⁸ Тетради гуманитарной экспертизы (4). Медиаэтнос: Тюменская конвенция: ориентир самоопределения, способ собирания общества. С.72-78.

Обновленную версию «минимального стандарта» автор представил в своей монографии: На пути к профессионально правильному. Российский медиаэтнос как территория поиска. М.: Центр прикладной этики, 2001. С. 203-205.

Более сложное решение в процессе анализа текстов практикуемых кодексов связано с поиском ответа на вопрос: какие из «основ взаимоотношений СГА с клиентами (к которым относятся студенты), деловыми партнерами и конкурентами», могут быть аналогами императивов корпоративной этики применительно к научно-образовательной корпорации, а какие – не могут или могут лишь с серьезной коррекцией? Фрагменты текста для «примерки»: из набора обязанностей сотрудников СГА («Сотрудники действуют, в первую очередь, в интересах академии, отдавая им приоритет по отношению к собственным интересам или выгодам»); из декларируемых мотивов этического кодифицирования («Сплоченность коллектива и соучастие, присущие СГА, позволяют быстро и с низкими затратами решать возникающие рабочие проблемы, что повышает конкурентоспособность компании и ее привлекательность в образовательном пространстве»); из рубрики «Правила поведения в коллективе» («Повышение конкурентоспособности СГА через работу сотрудников происходит путем организации совместной, коллективной работы и заботы о повышении квалификации наемных работников. Приветствуется умение работать в команде. При общении по рабочим вопросам руководства и подчиненных недопустимы личностные влияния с любой стороны, выработка решений, несоответствующих принципам справедливости»).

Авторам раздела «Императивы корпоративного поведения» предстоит поэкспериментировать с определением *границы приемлемости* ценностей корпоративной этики при их интеграции в этический кодекс. Процедура эксперимента – «примерка» корпоративных ценностей, декларируемых практикуемыми кодексами, к природе университета как научно-образовательной корпорации.

Один сюжет: непростая «примерка» фрагмента кодекса ВГУЭС. «Сотрудник ВГУЭС разделяет Миссию университета и в профессиональной деятельности соотносит свою индивидуальную миссию с корпоративной. Корпоративные ценности становятся его личными убеждениями. Каждый сотрудник, следуя философии университета, доверяет стратегии и тактике управления вузом, принимает на себя ответственность за реализацию

ответственность за реализацию заявленных целей и становится причастным к успехам организации». Оставляет ли такое требование свободу следования ценностям профессии?

Только кажется более простой «примерка» фрагмента из кодекса ТюмГУ, согласно которому преподаватель «не предпринимает действий, наносящих урон интересам Университета; пресекает любые попытки опорочить его честь и авторитет; никогда не использует полученные результаты исследований или иную информацию в ущерб интересам, деловой репутации Университета или для целей личной выгоды; формирует позитивный и достойный имидж Университета и его сотрудников через профессиональную деятельность, публичные выступления, личные беседы; имеет право высказывать личное мнение и отстаивать свою позицию. Заявления от имени Университета могут осуществляться только по поручению ученого совета или ректората с осознанием полной меры ответственности за академическое сообщество, с учетом их миссии и стратегических направлений развития Университета». Насколько эффективно разведены в этом тексте уставная дисциплина и императивы корпоративной этики? И не только с точки зрения модальности.

Вероятно, шанс конструктивности анализа текстов с точки зрения поиска в них приемлемых аналогов повышается в тех случаях, когда практикуемые кодексы обращаются к «коллективистским» по своему происхождению элементам корпоративной этики, «наследующим» этические кодексы трудовых коллективов.

В этом смысле в поиске аналогов уместно обратиться к следующему фрагменту кодекса СГА: «Основной принцип, которым руководствуются все сотрудники – взаимное уважение, основанное на деловой этике, справедливость и честность в отношениях как внутри коллектива, так и с партнерами университета. В осуществлении деловой активности сотрудник университета предпринимает позитивные действия, обеспечивающие равенство возможностей в профессиональной и личной самореализации для всех, вне зависимости от социального статуса, возраста, пола,

национальности, религии». Возможно, авторы этического кодекса захотят перевести апелляции к деловой этике на язык корпоративности?

Подобный текст: в кодексе УрГПУ «принцип корпоративности» конкретизируется через такие нормы: «поставленные цели достигаются путем добровольного объединения усилий каждого сообразно его возможностям; взаимоотношения в коллективе строятся на основе взаимопонимания, поддержки, помощи, сотрудничества; имидж и авторитет университета поддерживаются путем сохранения и развития вузовских традиций; высокому уровню деловой репутации университета способствует обеспечение конфиденциальности имеющейся информации, неиспользование ее во вред репутации университета или отдельных членов его коллектива». Возможно, последний тезис станет предметом дискуссии?

Представляется актуальным включить в этот раздел кодекса такие элементы корпоративной этики, как *контрактность взаимных обязательств*, во-первых, естественную заботу корпорации о своей репутации – во-вторых. Возможный способ их формулирования – анализ кодекса ИГПК-1, в котором стоит обратить внимание на структурирование взаимной ответственности, системы профессиональных и этических обязательств с помощью рубрик этого кодекса: «Каждый из вас вправе ожидать от колледжа...»; «Каждый из нас должен знать высшие этические нормы и стараться соответствовать им».

Существенная задача раздела «Императивы корпоративного поведения» – обеспечение сочетания ценностей корпоративности с ценностями общественного масштаба. Возможный аналог – в кодексе МАП МБА: «осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с интересами общества и с полным уважением к достоинству личности; открыто и честно информировать общественность о характере и качестве образовательных услуг».

СКОРЕЕ всего, именно в раздел «Императивы корпоративного поведения» предстоит включить этикетные правила, регулирующие формальную сторону корпоративного поведения.

Последний тезис можно развернуть в самом начале рубрики, посвященной этикетным правилам: это решение задаст ориентир, упреждающий скепсис и нигилизм приверженцев свободы как воли и бюрократический раж регламентирования.

Возможно, стоит отметить в тексте рубрики (или в разделе «Комментарии»?), что правила этикета, регулируя *форму* поведения, не нейтральны в этическом плане. Во-первых, они облегчают общение, содействуют взаимопониманию, оберегают достоинство людей. В них пульсируют побуждения человечности, мотивы доброжелательности. Поэтому, во-вторых, рационально осознанное *содержание* принципов, на которых построено все многообразие правил этикета, нравственно значимо. В-третьих, даже если следование этикетным правилам не является гарантией приверженности субъекта нормам этики *высокой* профессии (лицемерие, неискренность, фальшь и т.п. – нередкие проявления *внешне* благопристойного поведения), *зашифрованная* в этикетных правилах морально значимая информация – важное дополнение к этим нормам. Поэтому в университетском кодексе такого рода правила совсем не «лишние». Тем более, что здесь они регулируют не только межличностные отношения в частной сфере жизни, но, прежде всего, профессиональные отношения и организационное, внутрикорпоративное поведение.

Что касается «техзадания», то в поисках аналогов для «примерки» авторам проектируемого кодекса потребуются значительная мера *скепсиса*. Как, например, в отношении к фрагменту текста кодекса УрГИ, который, несмотря на повтор (после обзора практики кодифицирования), здесь все же мало сокращен. «Корпоративный стандарт 1.1. Я отвечаю за студента всё то время, пока он находится в институте или вне института, выполняя моё задание. Я отношусь к нему с уважением, считаюсь с его мнением, обращаюсь к нему на Вы, слежу за его внешним видом и поведением во время и вне учебы. Доброжелательно, но твердо я требую к себе уважительного отношения со стороны студентов, исполнения ими правил внутреннего распорядка, и сам их не

нарушаю. Я рассчитываю на то, что и мои коллеги поступают аналогичным образом. Корпоративный стандарт 1.2. Я не только преподаватель или сотрудник института, я – наставник молодежи, поэтому я стараюсь постоянно воспитывать в студентах скромность, чувство меры и хороший вкус. Я всегда имею опрятный внешний вид и никогда не использую нецензурные выражения. Доброжелательно, но твердо, я требую этого от студентов, пресекая любое проявление вызывающего поведения, грубости или неприличия. Я рассчитываю на то, что и мои коллеги поступают аналогичным образом».

Вероятное усердие авторов проектируемого кодекса уместно профилировать известным тезисом «лучше меньше, да лучше».

Меньше – значит не впадать в раж тотального регламентирования. Как, например, это произошло с кодексом ИГМУ БелГУ: «Ряд требований к одежде является обязательным. Войдя в здание, мужчины должны снять головные уборы. Верхнюю одежду следует сдать в гардероб или специально отведенные места хранения... Принимать пищу следует в предназначенных для этого местах, но не в аудиториях. Недопустимо оставлять мусор на столах, плевать и сорить, оставлять жевательную резинку...». А если уж потребуется «расписывание», то хотя бы с соблюдением стиля требований, использованного в кодексе НовГУ: «Во всем мире признаком дурного тона является демонстрация высокого материального положения, поэтому студентам не рекомендуется приходить на занятия в чрезмерно дорогих туалетах. Обилие драгоценностей также не является признаком воспитанности».

Лучше – разрешить себе ограничиться в этой рубрике скорее *принципами* этикета, чем до бесконечности расписанными правилами. Возможный ход в формулировке таких принципов – в кодексе студента ЮФУ: «Вы имеете право на свою систему ценностей, но эта система обязательно должна включать отношение к другому как равному Вам, и не допускать насилия. На территории университета Вы имеете право свободно выражать свои мысли и мнение, если только это не ограничивает права других».

Что касается самих принципов, то в параграфе 3.1.3 были выделены принципы *вежливости* и *тактичности*. Конкретизируя их в тексте кодекса, достаточно указать, что в гранях *вежливости* – корректности (официальность), учтивости (почтительность), деликатности (мягкость) заключена доброжелательность, а *тактичность* предполагает учет конкретности ситуации, проявление *такта* при выполнении этикетных предписаний.

Этическая комиссия

Прежде всего, авторам кодекса предстоит взвесить «за» и «против» самого решения о создании этической комиссии. Весьма вероятно, что вред от ее возможной бюрократизации превысит позитивный эффект. Один из распространенных аргументов по поводу этой возможности: «как бы кодекс не породил комиссию как особое начальство с особыми полномочиями. Откроет оно, например, пятый пункт кодекса и заявит, что ты в том-то проштрафился, вот тебе такое-то наказание».

Далее авторам кодекса предстоит сориентироваться в выборе статуса комиссии: скорее институция саморегулирования профессии – или скорее контрольная структура корпорации-организации? (Некоторые аргументы приведены выше.)

И, соответственно, в выборе *модели* комиссии. Как было показано в обзоре практики, можно *условно* выделить две модели. Одна из них – скорее комиссия-суд с функцией наказания нарушителей, как в форме моральных взысканий, так и административного (см., напр., статью «8. Ответственность» в кодексе КГПУ. Другая модель – скорее экспертно-консультативная (см., напр., кодекс ТюмГУ).

В качестве предварительного «техзадания» авторам соответствующего раздела кодекса можно порекомендовать отразить одну из проблем, разрешение которых определяет основания и идеологию деятельности этической комиссии⁹. Речь идет о проблеме *субъекта* мораль-

⁹ См.: Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок. Глава 9.

ной оценки, представленной в виде скептического вопрошания-утверждения «А судьи кто?», за которым – известный парадокс моральной оценки. Специалисты по этике фиксируют: действительно нравственный человек просто не может считать себя достойным кого-то судить, а люди, охотно берущие на себя роль учителя и судьи в вопросах морали, обнаруживают самодовольство, что безошибочно свидетельствует о том, что люди взялись не за свое дело. В итоге парадокс: «те, кто могли бы вершить моральный суд, не будут этого делать; тем, кто хотели бы вершить моральный суд, нельзя этого доверять».

Есть ли решение парадокса? А есть ли сам парадокс – если говорить о сфере профессиональной этики? Вряд ли, если учесть отличие *этики публичных арен*, в том числе и профессиональной, и корпоративной этик, от *этики дружбы и любви*. Этические проблемы научно-образовательной деятельности университета относятся скорее к первой, а не ко второй сфере. Возможно, одним из решений данного парадокса послужит метод прецедентной этики. Еще одно эффективное решение содержится в идее добровольного этического аудита.

В качестве «техзадания» авторам соответствующего раздела кодекса можно указать на «плюсы» и «минусы» каждой из моделей комиссии: инстанции нравственного суда – и экспертно-консультативной инстанции. Вероятно, что авторы кодекса посчитают целесообразным синтезировать «плюсы» обеих моделей. В этом случае привлекателен опыт проектирования Тюменской медиаконвенции.

Участникам этого проекта в конечном счете почти удалось снять антагонизм между двумя альтернативными моделями комиссии. В результате игрового моделирования деятельности каждой из моделей сторонники первой модели практически отказались от модели «нравственный суд». Мемой их движения навстречу оппонентам стала позиция, согласно которой комиссия «сводит» конфликтующие стороны и пытается наладить диалог между ними; не уклоняясь от оценки действий каждой из сторон – комиссия имеет право сказать свое мнение о том, кто как поступил. В этом смысле сторонники первой модели решили, что комиссия должна

стать инстанцией, к которой не хотел бы попасть ни один со-вестливый журналист, редактор, издатель, ни одно пекущееся о своем авторитете средство массовой информации. Сторонники второй модели продвинулись навстречу оппонентам, теперь уже выступая не против права комиссии на моральные оценки, а лишь проблематизируя возможность собрать в составе комиссии *моральных авторитетов*.

Комментарии

Конкретное содержание данного раздела кодекса уместно формировать на заключительном этапе проектирования кодекса. На стартовом этапе проектирования кодекса рациональнее выделить *тематические направления* возможных комментариев.

* Одно из них может фиксировать стремление преодолеть «Сциллу и Харибду» кодифицирования, говоря о том, что избранная модель кодекса – способ преодоления *превратных образов* профессионально-этических кодексов и кодексов корпоративной этики. Например, представлений о том, что эти кодексы вполне успешно заменяются общечеловеческими заповедями или, наоборот, нормы профессиональной и корпоративной морали сводятся либо к административно-служебным инструкциям, либо к сугубо технологическим правилам ремесла.

* Другое тематическое направление раздела «Комментарии» может быть связано с опережающей рефлексией вполне ожидаемого вопроса: стоит ли заниматься поисками в сфере моральной идентификации и самоидентификации базовых профессий научно-образовательной деятельности университета в реальных отечественных обстоятельствах? Что, кроме шизофренического раздвоения сознания между сущим и должным, эти поиски дадут преподавателю, исследователю, университетскому менеджеру в его практической деятельности?

В качестве возможного аналога текста раздела по этому тематическому направлению уместно освоить несколько суждений из опыта проектирования Тюменской медиаконвенции. *«Отказ от поисков в сфере моральной самоидентификации журналистской профессии даже со*

ссылкой на реальные отечественные обстоятельства равен отказу от профессии в принципе». «Да, эти поиски существенно отравляют жизнь. Но не одни мы такие несчастные. Между сущим и должным разрываются сейчас все – и врачи, и чиновники, и милиционеры». «Если мы занимаемся этими поисками уже несколько лет, значит, стоит». «Что этот поиск несет кроме шизофренического раздвоения сознания? – По-моему, это очевидно: ясное осознание своего места в обществе – без самоуничижения, но и без мании величия». «Определиться с кем ты – журналист обязан. Иначе, действительно, не избежать раздвоения сознания».

* Еще одно тематическое направление Комментариев связано с распространением пессимистического диагноза моральной ситуации, в которой университет совершает свое самоопределение. Авторам кодекса стоит взвесить целесообразность следующей ниже реакции на этот диагноз.

У большей части негативных оценок нравов в современной университетской среде есть основания. Но, признавая нынешнюю ситуацию *крайне сложной*, соглашаться ли с теми, кто предлагает определять вектор изменений моральной ситуации в обществе и в сообществе в терминах «катастрофического» ряда? Совсем не обязательно. И далеко не только потому, что с помощью такого диагноза легко оправдывается любая, даже самая циничная профессиональная позиция. Но потому, что речь идет не о катастрофе, а о *трудном рождении нового ценностного мира, новой гражданской и профессиональной самоидентификации*. При таком диагнозе-прогнозе переходной ситуации поиск университетским сообществом новой идентичности требует рационального подхода, помогающего пережить неприятность узнавания себя в «зеркале» критики и самокритики.

Заключительные замечания к «техзаданию»

Незавершенность представленных в этом параграфе элементов «технического задания» к проектированию кодекса очевидна. Одна из причин этого – степень (не)раз-

работанности самих концептуальных оснований проектирования. Так, например, предстоит исследовать проектирование кодекса с точки зрения институциональной поддержки университетом статуса *высоких* профессий.

Другая причина – необходимость решения некоторых вопросов *в процессе реального проектирования*: ответы на них предстоит дать самим авторам кодекса. Что это за вопросы?

* Речь идет о возможности предварить создание собственно кодекса менее строгим документом в формате «Этическая декларация»?

* Речь идет о том, что самому университетскому сообществу придется решать вопрос о высоте планки моральных требований: возможно, удельный вес рубрики «Минимальный стандарт», содержащей требования академической *добросовестности*, окажется большим, чем вес рубрики «Кредо»?

* Речь идет о возможности включения в кодекс, наряду с принципами и нормами профессиональной этики преподавателей, исследователей, менеджеров, еще и *нравственных требований к студентам*?

В то же время разработка концептуальных оснований проектирования кодекса должна быть продолжена с особым вниманием к работе с общественным мнением университета в целом и с той частью трудового коллектива, которая будет вовлечена в непосредственную авторскую работу над текстом кодекса.

Нетрудно смоделировать атмосферу, в которой, в соответствии с решением ученого совета ТюмГНГУ, будет создаваться проект этического кодекса. С одной стороны, и это самое очевидное обстоятельство, – у такого решения есть скептики. С другой стороны, и это более сложное обстоятельство, – готовы ли сторонники этого решения отвечать скептикам? С третьей стороны, возможно, самое рискованное обстоятельство, – у такого рода решения есть перспектива породить бюрократический документ, провоцирующий всеобщее равнодушие. Чтобы профилактировать третий момент, необходимо диагностировать ситуацию и попытаться *понять* скептиков, принципиально поспорив с

ними: (а) частично опираясь на аргументы сторонников кодекса, но, (б) одновременно, полемизируя с рядом из этих аргументов. Поспорив, в том числе со скептическими реакциями (публичными и закулисными) по поводу кодекса (*«Кодекс никому не нужен. Он не решает никаких особых проблем. И даже вреден»*), заранее можно типизировать аргументы скептического плана.

- * Достаточно законов, десяти заповедей и регламентов.
- * Был ли толк от Морального кодекса строителя коммунизма?!
- * Даже Декалог не выполняется!
- * Никакой кодекс не может предотвратить злоупотреблений.
- * Реалистично ли требовать от нас быть более моральными, чем наш народ?
- * Что же, все преподаватели (исследователи, менеджеры) изначально хамы-грубияны-невежды и не способны работать без кодекса?
- * Что же, все преподаватели (исследователи, менеджеры) изначально коррумпированы?
- * «А судьи кто?». Чем члены этической комиссии лучше тех, поведение которых они будут обсуждать?

Этот набор аргументов вполне универсален относительно кодексов журналистов, депутатов, преподавателей и т.п. И без публичной работы с ними в процессе проектирования кодекса рискованно начинать этот процесс. Рискованно игнорировать их и не ответить на этот вполне понятный скепсис, не ответить как самим текстом кодекса, так и абсолютно необходимыми комментариями к нему.

В рамках опережающего планирования работы с общественным мнением университета на одной из публичных площадок проекта «Самоопределение университета» – ректорском семинаре – в рамках формирования «повестки дня» университетского этического дискурса были предложены для обсуждения следующие вопросы: не станет ли кодекс «добровольным ошейником»? Не ждем ли мы, что кодекс избавит нас от самостоятельного нравственного выбора?

7.2.2. *Модель этического кодекса университета:
версия для экспертизы*

Следующий за формированием концептуального «техзадания» этап – конструирование модели кодекса. В этом подпараграфе представлена предназначенная для публичной экспертизы первая версия модели.

Раздел «Преамбула»

Рубрика «Проблемная ситуация»:

- * проблема удержания идентичности университета в ситуации, характерной *массовизацией* университетского образования и доминированием рыночной парадигмы «сферы услуг»;
- * дуализм корпоративной самоидентификации университета: *корпорация-организация (корпорация-предприятие)* и *корпорация-профессия (корпорация «зримого колледжа» профессионалов высокой профессии)*; задача интеграции в этический кодекс университета форматов «кодекс профессиональной этики» и «кодекс корпоративной этики»;
- * распространенность «антикодексных» стереотипов¹⁰: «достаточно законов, десяти заповедей и регламентов»; «был ли толк от морального кодекса строителя коммунизма?!»; «даже Декалог не выполняется!»; «никакой кодекс не может предотвратить злоупотребления»; «реалистично ли требовать от нас быть более моральными, чем весь народ?»; «что же, все преподаватели (исследователи, менеджеры) изначально хамы-грубияны-невежды и не способны работать без кодекса?»; «что же, все преподаватели (исследователи, менеджеры) изначально коррумпированы?»; «а судьи кто?». Чем члены этической комиссии лучше тех, поведение которых они будут обсуждать?»

¹⁰ Они уже были перечислены в подпараграфе, посвященном «техническому заданию».

Рубрика «Мотивы»:

- * *внешне обусловленная целесообразность*: забота корпорации о репутации, доверии общества, о конкурентоспособности университета, необходимость «демонстрации флага» и т.п.;
- * *внутрикорпоративная целесообразность*, необходимость *самокритики* университета о степени реализации своей миссии; многообразии мотивов работы профессорско-преподавательского корпуса и мотивации студентов, успешно «работающее» на понижение университетской идентичности; острота профессионально-нравственных и внутрикорпоративных конфликтов.

Рубрика «Намерения»:

- * *собрать* «атомизированных индивидов» в университетское сообщество: их могут заново объединить именно общие, согласованные ценности и нормы;
- * подать сигнал о готовности бороться с наглым и циничным попранием профессиональных и корпоративных норм;
- * поддержать тех, кто (а) понимает необязательность совпадения профессионального и «денежного» успеха или вообще не ориентирован на распространенные критерии успеха, и тех, кто (б) амбициозен и нуждается в моральном *оправдании* своей ориентации на успех как в своих, так и в чужих глазах;
- * показать скептикам, *небезосновательно* разочаровавшимся в университетских нравах: кодекс – не гарантия от нарушений профессиональной и/или корпоративной этики; кодекс – не жесткий алгоритм или *решешник (ответы в конце задачника)*; кодекс – своеобразная логика для творческого акта морального выбора в конкретных ситуациях научно-образовательной деятельности; кодекс – шанс: (а) поддержать достоинство *высокой* профессии, (б) выдержать сложные ситуации выбора;
- * сориентировать менеджмент университета на небюрократическое назначение кодекса, на роль кодекса в са-

мопознании, самоопределении и нравственном развитии университета.

Раздел «Мировоззренческий ярус»

- * Профессионал научно-образовательной деятельности как субъект морального выбора (нравственные искания, свободный выбор решения и ответственность), а не просто дисциплинированный исполнитель стандартов благопристойности.
- * Гуманистическая ориентация научно-образовательной деятельности и приоритетность мотива «служения в профессии» (базовые профессии как *высокие* профессии).
- * Профессиональное достижение, стремление к профессиональному успеху как один из ориентиров современной научно-образовательной деятельности. Кодекс признает и поощряет стремление к вершинам профессионального успеха. Но полагает ограниченной оценку профессионального успеха лишь по уровню материального дохода: она уместна скорее в бизнесе. Суть профессионального успеха – в повседневном служении своему призванию, в стремлении к успеху не обязательно громкому, но обязательно являющемуся итогом профессионального достижения.
- * Моральный выбор в ситуациях *нравственного конфликта, требующих* поступиться одной нравственной ценностью ради осуществления другой (при столкновении ценностей общей морали и морали профессиональной; ценностей разных профессий; ценностей одной и той же профессии; ценностей профессии – и корпорации-организации).

Раздел «Нормативный ярус»

Рубрика «“Моральное измерение” профессионализма»:

- * в сфере базовых профессий научно-образовательной деятельности;

- * в профессиях профилирующих специальностей университета;
- * профессионализм как бесспорная ценность научно-образовательной деятельности.

Рубрика «Профессиональная этика преподавателя»:

- * Честность в преподавании, оценке успехов студентов, карьерном продвижении и иных начинаниях, связанных с присвоением степеней; последовательное исключение лжи, мошенничества, краж и других форм нечестного поведения, подрывающих качество образования.
- * Взаимное доверие и взаимное уважение как особенность университетской атмосферы, способствующей свободному обмену идеями, творчеству и личному развитию, независимо от иерархического статуса.
- * Предписания профессиональной этики преподавателя относительно служебных (формализованных, ролевых), с одной стороны, и, с другой, – личностных (партнерских, товарищеских, дружеских) отношений в образовательном процессе; о равенстве и неравенстве между преподавателем и студентом (равенство личности, претендующей на уважение своего достоинства, – и неравенство возраста, жизненного опыта, знаний, сил, психической и духовной устойчивости и т.д.).

Рубрика «Профессиональная этика исследователя»:

- * Интеллектуальная свобода и социальная ответственность как ключевые ценности исследовательской деятельности должны не конфликтовать, а усиливать друг друга.
- * Нормативные требования этики науки, формирующиеся вокруг присущих научному поведению ориентаций: объективность, верифицируемость утверждений, непредвзятость суждений, отсутствие личных пристрастий, творческая свобода, здравый скептицизм, техническая рациональность, свобода эксперимента и обсуждение его результатов, отклонение любых видов внешнего давления и т.п.

- * Открытое столкновение мнений, беспрепятственное обсуждение спорных вопросов, атмосфера свободы высказываний и соперничества направлений, школ. Демократический стиль отношений с коллегами, умение адекватно воспринимать критику в свой адрес, быть готовым критически оценивать деятельность коллег, невзирая на их авторитет, статусные позиции в обществе и в собственно научном сообществе. Сочетание научной добросовестности с личной честностью.

Рубрика «Профессиональная (деловая?) этика университетского менеджера»:

- * Менеджер в ситуации базовой дилеммы научно-образовательной деятельности: служение Идее университета или стремление к эффективности управления университетом-организацией в открытой экономике?
- * Профессиональная компетентность менеджера и его нравственная позиция.
- * Лидер как руководитель с высоким нравственным потенциалом.
- * Лидер как руководитель, стратегически обозначающий и обеспечивающий «зону ближайшего развития» университета, каждой из университетских структур.
- * Этнос власти менеджера.

Рубрика «Патос научно-образовательной практики»:

- * Беспредельность границ педагогической солидарности, ложное понимание престижа профессии, «чести мундира», уклонение от личной ответственности за «педагогический брак»; пороки системы образования: взяточничество, вымогательство, обмен неправомерными услугами, практика фиктивных экзаменов, сексуальные домогательства и т.п.
- * Недозволенные методы конкуренции исследователей, практика насаждения культов тех или иных ученых, создание «клик», групповщина, самовозвеличивание, «подсиживание», зависть и т.п. как «загрязнение» научной атмосферы в университете.

- * Патос менеджества: бесчувственность по отношению к «управляемым», грубость и запугивание; равнодушие и надменность; стремление к личному благополучию за счет других; утрата доверия подчиненных; чрезмерная амбициозность, политиканство, постоянные попытки набить себе цену; информационная скупость (информацию принимает, но не передает); неспособность делегировать полномочия подчиненным и создавать команду; сверхзависимость от покровителя и т.д.

Рубрика «Конфликты профессиональной и организационной этик в университете».

Раздел «Минимальный стандарт»

- * Метафора «минимальный стандарт» как *этический* уровень системы моральных требований («реально-должное»), соответствующий особенностям формирования профессиональной этики в *становящемся* гражданском обществе.
- * «Минимальный стандарт» как способ совместить ригоризм и реалистичность в требованиях кодекса, преодолеть, с одной стороны, ханжество завышенных требований к субъектам научно-образовательной деятельности университета в условиях вполне определенной ситуации в обществе, с другой стороны – попустительские оправдания ссылками на *нравы*, оборачивающимися *уцениванием* должного. «Минимальный стандарт» *по силам* большинству субъектов научно-образовательной деятельности университета уже *сегодня*.
- * «Минимальный стандарт» в сфере профессиональной этики не тождествен стандартам «регламентов», «правил» и т.п., не предполагающих акт *выбора*. Но и не рассчитан на нравственные коллизии повышенной сложности.

Пример близкой к формату «минимальный стандарт» формулировки, примененной в некоторых кодексах: «преподаватель не имеет права: ...публично обсуждать личную

жизнь студентов или их личностные недостатки; обсуждать со студентами профессиональные и личностные недостатки своих коллег; требовать дополнительную плату за образовательные услуги; проводить на учебных занятиях явную политическую или религиозную агитацию; удалять студента с учебных занятий за отсутствие конспекта лекций; выдвигать для сдачи экзамена или зачёта чрезмерно завышенные требования, выходящие за рамки учебной программы; изменять критерии оценивания или условия пересдачи экзамена или зачёта в ходе самого экзамена, руководствуясь своим настроением. Условия получения каждой оценки и возможности пересдачи должны быть формализованы и заранее оговорены».

Раздел «Императивы корпоративного поведения»¹¹

Императивы корпоративного поведения как *над*профессиональные регуляторы *организационного* поведения субъектов базовых профессий научно-образовательной деятельности университета.

Рубрика «Взаимоотношения в организации»:

Возможный аналог: «основной принцип, которым руководствуются все сотрудники – взаимное уважение, основанное на деловой этике, справедливость и честность в отношениях как внутри коллектива, так и с партнерами университета. В осуществлении деловой активности сотрудник университета предпринимает позитивные действия, обеспечивающие равенство возможностей в профессиональной и личностной самореализации для всех, вне зависимости от социального статуса, возраста, пола, национальности, религии».

Рубрика «Стиль решения конфликтных ситуаций»:

Возможный аналог: «решение конфликтов при помощи двухсторонних и многосторонних конструктивных пере-

¹¹ Предполагается наличие в нормативно-ценностной инфраструктуре университета отдельного документа «Правила корпоративного поведения».

говоров», «предупреждение потенциально конфликтных ситуаций», соблюдение при разрешении конфликта принципов «естественной справедливости и процедурной честности».

Рубрика «Контрактность взаимных обязательств».

Рубрика «Забота корпорации о своей репутации».

Рубрика «Сочетание ценностей корпоративности с ценностями общественного масштаба»

Возможный аналог: «осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с интересами общества и с полным уважением к достоинству личности; открыто и честно информировать общественность о характере и качестве образовательных услуг».

Рубрика «Этикетные правила как регуляторы формальной стороны корпоративного поведения»:

- * Правила корпоративного этикета как ориентир, упреждающий, с одной стороны, скепсис и нигилизм приверженцев свободы как воли, с другой – бюрократический раж регламентирования.
- * Нравственная значимость рационально осознанного содержания принципов, на которых построено все многообразие правил этикета.

Основные принципы этикета: *вежливость* и *тактичность*. В гранях *вежливости*-корректности (официальность), *учтивости* (почтительность), *деликатности* (мягкость) заключена *доброжелательность*. *Тактичность* предполагает учет конкретности ситуации, проявление *такта* при выполнении этикетных предписаний.

Раздел «Этическая комиссия»

Включение в кодекс этого раздела – итог взвешивания «за» и «против» самого решения о создании этической комиссии. В том числе и потенциального вреда от ее возмож-

ной бюрократизации, способного превысить позитивный эффект (комиссия как особое «моральное начальство»).

Включение в кодекс этого раздела – итог выбора *статуса* комиссии: скорее институция саморегулирования профессии – или скорее контрольная структура корпорации-организации?

Итог, проявившийся в выборе *модели* комиссии: не комиссия-суд с функцией наказания нарушителей, но скорее экспертно-консультативная институция.

Раздел «Комментарии»

Конкретное содержание данного раздела предполагается сформировать на заключительном этапе проектирования кодекса (*тематические направления* возможных комментариев представлены в «техзадании»).

7.3. Экспертная система как субъект и технология проекта

СФОРМУЛИРОВАННЫЙ в процессе обзора практики (3.2.1.2) тезис о том, что кодекс не должен быть продуктом закрытой «рабочей группы», будь это представители администрации университета или группа исследователей (или даже их объединение), достаточно банален, даже если он направлен как против бюрократической модели кодекса, так и против его морализаторской версии.

Не менее банален и тезис о том, что кодекс должен быть продуктом творчества всего коллектива университета: реально вовлечь в работу над кодексом весь коллектив технически невозможно.

Представляется конструктивным проектирование кодекса с помощью технологии *экспертной системы*, в том числе экспертной системы, работающей в формате электронной научно-практической конференции.

ПРЕЖДЕ всего – об экспертной системе как гуманитарной технологии.

В качестве *экспертной* система характеризуется по нескольким основаниям. Очевидное основание: по виду де-

тельности – в проектировании кодекса существенна доля исследовательской работы. Менее очевидное основание: по идентификации участника проекта как эксперта.

В сфере этического проектирования не должно быть специального разделения участников проекта на «исследователей» и «исследуемых», «испытателей» и «испытуемых». В моральном творчестве, каковым является и проектирование кодекса, экспертом является каждый профессионал в сфере научно-образовательной деятельности, если он стремится отразить нравственные основания и «правила игры» в своей деятельности, если он вовлечен в методологически выстроенную процедуру гуманитарной экспертизы, обращенную к его собственной профессии.

В отличие от «чисто» социологического или «чисто» морализаторского подходов, которые менее всего нуждаются в партнерских отношениях с «предметом» исследования, поддерживаемый проектом «Самоопределение университета» способ работы стремится нести в себе диалогический – не назидательный, не вульгарно-дидактический – потенциал, позволяющий профессиональному сообществу узнать себя в системе *зеркал*. Зеркал, улавливающих «дух» и «правила игры», по которым живет это сообщество. А если и не узнать, то не отбросить «зеркало» на манер того, как это сделала капризная сказочная красавица-царица.

Иницилируя и организуя *моральную рефлексию самого сообщества*, экспертная система обретает признаки *гуманитарной* технологии. Технологии, не допускающей упрощенного толкования отношений «консультант – клиент», не предполагающей простой передачи некоего «готового» результата научного исследования «для незамедлительного внедрения». Технологии, в которой экспертная система – *субъект* проекта.

Представляющая коллектив университета в ситуации самоопределения экспертная система является поэтому реальным *соавтором* процесса проектирования этического кодекса.

В КАЧЕСТВЕ системы, *структурированной* определенным образом, экспертная система характеризуется, во-

первых, как экспертиза *внутренняя* – профессионалы, которые знают, чувствуют, «проживают» этос сообщества и/или институции «изнутри», и те профессионалы, кто видит сообщество или институцию, их деятельность и нравы как бы со стороны – *внешняя* экспертиза.

Во-вторых, характеризуется структурированной в соответствии с определенными *критериями подбора* экспертов. Пример критериев для подбора участников внутренней экспертизы: * социальное время вхождения в профессию и профессиональное сообщество (советское время, переходное время, постсоветское время); * должность в организации; * достигательная позиция в отношении проектирования собственной профессиональной биографии эксперта в данной институции (достигнутая, достигаемая, предполагаемая); * многолетнее участие в проектах, посвященных профессионально-этическому самоопределению сообщества/институции и «новички»; * минимально необходимое многообразие позиционирования по тематике проекта, проявленное в предыдущих проектах и т.д.

Пример критериев подбора внешних экспертов: специализация в приоритетных с точки зрения гуманитарного характера экспертизы научных дисциплинах – социальный философ, моральный философ, специалист по прикладной этике, психолог, социолог, культуролог и т.п. (разумеется, классификация не исключает «набегов» экспертов на соседние (и совсем «чужие») территории).

В-третьих, экспертная система характеризуется особым *алгоритмом проекта*: экспертиза замысла – испытание замысла – проектирование результата – экспертиза экспертизы.

Здесь первый этап алгоритма – пилотаж и построенный на его основе экспертный опрос (диагностический аспект проекта), второй – апробация концептуальной идеи проекта и конкретизирующей эту идею модели проектируемого результата, третий – собственно проектный аспект, четвертый – обсуждение результата на форуме.

Приложение технологии экспертной системы к задаче проектирования кодекса – способ работы электронной конференции, посвященной экспертизе концептуальных осно-

ваний проектирования этического кодекса ТюмГНГУ и организации публичного дискурса о профессионально-этических ценностях научно-образовательной деятельности университета, их институционализации в формате этического кодекса.

Планируемый результат электронной конференции: «Декларация об этическом кодексе ТюмГНГУ» как приложение концептуальных оснований проектирования этического кодекса к ситуации нефтегазового университета.

Формирование репрезентативной экспертной системы и актуального публичного дискурса самоопределения университета предполагает структурирование экспертизы на «внешнюю» и «внутреннюю».

«Внешняя» экспертиза представлена следующими *экспертными позициями*:

- * специалист в сфере высшего образования, имеющий опыт создания этического кодекса университета, института, профессиональной корпорации;
- * специалист в сфере высшего образования, исследующий проблемы самоопределения университета с точки зрения идеи университета и его предназначения в современности;
- * специалист по проблемам государственной политики в сфере высшего образования.

«Внутренняя» экспертиза представлена следующими *экспертными позициями*:

- * эксперт предшествующих проектов НИИ ПЭ «Десять лет спустя: новая ситуация самоопределения университета», «Миссия университета», имеющий опыт профессионально-нравственной рефлексии ситуации ТюмГНГУ;
- * эксперт проекта «Жизнь в профессии», имеющий, во-первых, опыт соотнесения своей индивидуальной профессиональной биографии с биографией университета, во-вторых – опыт рефлексии нормативно-ценностных оснований базовых профессий научно-образовательной деятельности;

- * постоянный участник ректорского семинара, имеющий опыт регулярной рефлексии ситуации университета исходя из своей статусной позиции;
- * ассистент-аспирант (соискатель) – доцент – профессор ТюмГНГУ, предположительно имеющие достигательные позиции в отношении проектирования собственной профессиональной биографии эксперта в университете;
- * преподаватель ТюмГНГУ – заведующий кафедрой – начальник отдела – научный работник ТюмГНГУ, рефлексизирующие ситуацию университета исходя из должностных позиций, определяющих сферу и уровень ответственности в научно-образовательной корпорации.

Направления деятельности «внешней» экспертизы:

- * «обмен опытом» – соотнесение положений концепции с личным опытом участия эксперта в создании этических кодексов других университетов;
- * анализ концептуальных оснований проектирования этического кодекса университета.

«Внешняя» экспертиза концепции предполагает анализ и оценку:

- * степени актуальности концептуальных оснований проектирования этического кодекса университета как научно-образовательной корпорации;
- * обоснованности идеи самоопределения университета относительно дуализма корпоративной самоидентификации университета: университетская корпорация как «бюрократически организованное предприятие» в сфере индустрии образования и/или научно-образовательная корпорация, вдохновляемая ценностями *высокой* профессии;
- * реалистичности гипотезы об университетском приоритете корпоративных ценностей *высокой профессии* над корпоративными ценностями «хозяйствующего субъекта»;
- * степени адекватности критики практикуемых этических документов современных университетов;

- * качества аргументов в пользу идентификации этического кодекса как феномена прикладной этики (*морали*) и предмета этико-прикладного *знания*;
- * признаков системности двух этических документов: миссии-кредо и этического кодекса в этической инфраструктуре университета;
- * приемлемости критериев этической идентичности проектируемого кодекса;
- * конструктивности модельных параметров формата этического кодекса научно-образовательной корпорации: преамбула – кредо – нормативный ярус – «минимальный стандарт» («реально-должное») – императивы корпоративного поведения – этическая комиссия – комментарии.

Алгоритм деятельности «внутренней» экспертизы: – пилотаж и экспертный опрос – дискуссия по материалам экспертного опроса, направленная на расширение первоначального круга участников экспертного опроса и углубление экспертных позиций проекта (своего рода «экспертиза экспертизы») – фокус-группы по генерированию материалов для итогового документа экспертной конференции «Декларация об этическом кодексе университета» – «круглый стол» с участниками проекта «Жизнь в профессии», посвященный экспертизе материалов фокус-групп с точки зрения нормативно-ценностных оснований базовых профессий научно-образовательной деятельности университета и наработке первого варианта текста «Декларации об этическом кодексе ТюмГНГУ – ректорский семинар, посвященный экспертизе модели кодекса (версии этой модели предстоит стать фрагментом «Декларации»).

Пилотаж и экспертный опрос преподавателей и научных работников университета по проблемам профессионально-нравственного (само)регулируемого сфокусированы на анализе *ситуации университета*:

(а) взвешивание потенциала саморегулирования базовых профессий научно-образовательной деятельности университета через анализ университетской практики, выявление типичных ситуаций, предполагающих регулирование с помощью этического кодекса;

(б) рефлексия планируемых и не планируемых эффектов применения этического кодекса университета: снижение коррупции? укрепление имиджа университета? повышение качества образования? укрепление солидаристических отношений в коллективе университета? И т.д.;

(в) анализ: (не)возможности влияния профессионально-этического регулирования научно-образовательной деятельности университета на практикуемые профессиональные стратегии преподавателей и научных работников, на существующий статус базовых профессий научно-образовательной деятельности университета; (не)уместности применения международного опыта этического регулирования университетов («Бухарестская декларация»);

(г) прогнозирование сферы применения этического кодекса университета (для чего и для кого он создается; чему служит; кому реально необходим).

На время завершения работы над коллективной монографией ТюмГНГУ приступил к реализации представленного в главе концептуального «техзадания».

Часть третья
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА:
индивидуальные рефлексивные
биографии профессионалов
как «островки успеха» в биографии
научно-образовательной корпорации

Глава 8
«Жизнь в профессии»:
проектирование индивидуальных биографий

8.1. Идея, предпосылки, эскиз проекта

«Никто не говорит, что надо творить себе кумиров. Но все-таки, каждому из нас, живущему “первый раз и с непривычки”, очень важно знать, что у кого-то получилось. Что некоторая сумма труда, везения, любви, ненависти, побед и поражений приводит к плотскому, осязательному результату – здесь, в этом мире, “при жизни”».

СУЖДЕНИЕ колумниста «Известий» С. Новопрудского связано с рефлексией «воспитательного» потенциала индивидуальной «истории успеха». Здесь оно приведено для того, чтобы обозначить первую особенность проекта «Жизнь в профессии»: исследование связи между развертыванием, проектированием индивидуальных биографий и биографией институции – университета в ситуации самоопределения. Проект мотивирован идеей о том, что ТюмГНГУ – *шанс* для стремящихся состояться профессионалов-интеллектуалов, а проектирующие свои биографии университетские профессионалы – *шанс* для успешного развития ТюмГНГУ.

Как было отмечено выше, установка университета на целеустремленное производство своих шансов предпола-

гает, что он сам является шансом для профессионалов. Шансом для преподавателей, научных сотрудников и менеджеров. Шансом для будущих профессионалов – сегодняшних студентов. Шансом, который и преподаватели, и студенты реализуют, ориентируясь на проектирование своей профессиональной и жизненной биографии, формируя свой «человеческий капитал».

Идея проекта: самоопределение университета невозможно вне самоопределения каждого из профессионалов, составляющих научно-образовательную корпорацию. Университет – корпорация профессионалов, каждый из которых строит биографию корпорации через проектирование своей индивидуальной биографии. Соответственно, и рефлексия на тему самоопределения университета, его состоятельности не может быть полноценной без рефлексии интеллектуалами их собственной жизни в профессии.

ТЕМА *рефлексивных биографий* – одна из самых давних в концепции прикладной этики, развиваемой в НИИ ПЭ ТюмГНГУ. Начатая в качестве рубрики еще в журнале «Этика успеха»¹, эта тема была продолжена в специализированных выпусках Ведомостей НИИ ПЭ. «Успешные профессионалы: вчера сегодня, завтра» (вып. 3); «Эстафета поколений: индивидуальные биографии жизненного пути выпускников и коллективная биография вуза» (вып. 12); «Дух и правила игры среднего класса в образовании. Автобиографические интервью преподавателей и сотрудников ТюмГНГУ об этосе среднего класса» (вып. 14) и др.

Характерен мотив обращения к теме индивидуальных биографий в проекте «Десять лет спустя: новая ситуация самоопределения университета» в рамках тематического направления «Лестница успеха». Университет – сообщество профессионалов, которые создают биографию корпорации, выстраивая в ней свой профессиональный путь. Соответственно и рефлексия успешности университета, его со-

¹ См.: Этика успеха. Вестник исследователей, консультантов, ЛПР / Соредакторы В.И. Бакштановский, В.А. Чурилов. Тюмень – Москва: Центр прикладной этики, ФИК «Югра». 1994 – 1997. Вып. 1-11.

стоятельности не может быть полноценной без рефлексии экспертами их собственной жизни в профессии².

Проведенный в рамках этого проекта экспертный опрос содержал специальное направление – рефлексию индивидуальной профессиональной биографии эксперта, с выделением в ней наиболее успешного периода, «ступенек» на индивидуальных «лестницах успеха»³.

Особое место принадлежало вопросу о том, с каким социальным временем связывают эксперты свой успех. Речь шла не столько о выделении какого-либо периода в развитии ТИИ – ТюмГНГУ, с которым совпадало наибольшее количество успешных автобиографических описаний экспертов (периода Индустриального института или Нефтегазового университета), сколько о смыслах, значениях событий, выделяемых экспертами в описаниях успешного периода своей профессиональной биографии, о символах их успеха.

На первом этапе анализа рефлексивные суждения экспертов по данному тематическому направлению были объединены в несколько групп, названия которых взяты из текстов интервью: *«...Индустриальный институт не был "работой", он был образом жизни»; «...Когда появляется приток энергии, силы удваиваются, утраиваются»; «...В эпоху университета чаще совпадает то, что я могла бы сделать, с тем, что я делаю»; «...Каждый этап моей профессиональной биографии в вузе был по-своему успешен, интересен»; «...Трудно определить, какой период в моей биографии был наиболее успешным».*

² См.: Свобода и/или справедливость. Ведомости. Вып. 28. Тюмень: НИИ ПЭ, 2006.

³ Выражение «лестница успеха» в данном контексте не синонимично «самостабилизирующей шкале», предложенной в середине двадцатого века американскими исследователями Х. Кэнтрилом и Л. Фри для изучения рефлексивных самоописаний – см.: Батыгин Г.С. Жизненные стратегии, самооценки успеха и образы будущего (некоторые результаты социологического обследования студентов) // Новое поколение выбирает успех? Ведомости. Вып. 4. Тюмень: НИИ ПЭ, 1996. С.148-176. Здесь термин «лестница успеха» используется как метафора.

На следующем этапе анализа экспертных суждений данной тематической линии основное внимание было сосредоточено на конкретизации символов, «смыслового стержня» успешного периода профессиональной биографии эксперта⁴.

Обращаясь к первой группе суждений – «...Индустриальный институт не был "работой", он был образом жизни», – можно отметить, что смысловое поле успешного биографического периода эксперта соотносится с его научной деятельностью, процессом работы над диссертацией, общественной деятельностью, личностным характером профессиональных коммуникаций в сообществе. Характерные суждения: «Я тогда занималась наукой, делала диссертацию. Диссертация получилась интересная, даже состоялось небольшое открытие. ...Мы любили эту жизнь, этот институт, эту работу. Интерес был не только в том, что мы проводили исследования, эксперименты, интересным было само общение в институте..., работа совпадала с внутренним интересом, с любовью к делу, к вузу»; «Каждый год работы был очень насыщенным, ... была комиссаром выездной зоны всей нашей Тюменской области, ... командиром интернационального отряда, ... руководителем трех хоздоговоров, ... не освобожденным заместителем секретаря комитета комсомола института, ... руководителем делегации нашего института на Пятой учебе актива... В то время действовал студенческий научный центр, работали с Туполевским КБ, институтами "АтомПроект", СибНИПИ, исследовательским центром "Криогенмаш»»; «Непосредственно работа над диссертацией – самое интересное. Я анализировала материалы, появлялись какие-то новые факты, наблюдения, из разрозненных данных формировалось нечто системное и гармоничное».

В экспертных суждениях второй группы – «... Когда

⁴ См.: Батыгин Г.С. Дело жизни: биографические горизонты профессионалов // Городские профессионалы: Ценности и правила игры среднего класса. 20 рефлексивных биографий. Тюмень: Центр прикладной этики, 1999. С. 258-262.

появляется приток энергии, силы удваиваются, утраиваются» – успешный период профессиональной биографии обозначается как время интенсивного приобретения «человеческого капитала» (обмен знаниями, опытом; расширение профессиональных коммуникаций; развитие новых форм организационно-управленческой деятельности в сфере образования), который в дальнейшем задал качественный карьерный рост в сферах научно-образовательной и административной деятельности. Характерные суждения: «Была организована работа в филиалах,... тесно сотрудничали с предприятиями топливно-энергетического комплекса региона, видели “своими глазами” период приватизации, становления нефтяных и газовых компаний, корпораций. Период работы в филиалах помог нам достаточно быстро и качественно адаптироваться к новым требованиям в сфере профессиональных знаний, наполнить их новым содержанием. Организационно-управленческая работа по обеспечению подготовки специалистов на местах хотя и отнимала много времени, но она же и давала импульс к научной работе, которая в конечном итоге лично для меня завершилась защитой докторской диссертации»; «Началось интенсивное обучение менеджменту. К нам приезжали западные специалисты, мы ездили в командировки в Англию, Германию, было общение, был обмен знаниями и опытом, а когда появляется приток энергии, информации, силы удваиваются, утраиваются. Во многом как следствие этого периода я рассматриваю все свои последующие результаты».

В экспертных суждениях третьей группы – «...В эпоху университета чаще совпадает то, что я могла бы сделать, с тем, что я делаю» – доминирующим критерием идентификации биографического периода как успешного выступает институциональная легитимация своего профессионального достижения посредством создания кафедры, защиты диссертации. Характерные суждения: «...Это время открытия и становления моей кафедры “Экономика торговли”. В индустриальном институте такая кафедра не могла бы появиться никогда – по той простой причине, что она ориентирована на сферу товарного обращения, а

это никакого отношения к индустриальному институту не могло иметь. А вот в рамках университета, который имеет региональный статус, появление такой кафедры логично и понятно»; «...Я защитил докторскую диссертацию, это знаковое событие для меня, ...открыл кафедру и сделал набор на новую специальность»; «...Был деканом факультета технической кибернетики, мы в то время создавали этот новый факультет»; «... Было интересно работать на этапе становления Института нефти и газа. Изначально это была большая структура: 22 кафедры, 50% всех студентов, обучающихся в нефтегазовом университете в Тюмени, три факультета, три декана – и все личности. Каждый факультет жил своей самостоятельной жизнью».

Четвертая группа экспертных суждений – «...Каждый этап моей профессиональной биографии в вузе был по-своему успешен, интересен» – отличается тем, что эксперты рассуждают не о каком-то конкретном этапе своей жизни в профессии, но в качестве успешной характеризуется профессиональная биография эксперта в целом. Поэтапная, быстрая вертикальная либо горизонтальная мобильность является смысловым стержнем квалификации профессиональной биографии как успешной. Характерные суждения: «... В 29 лет я стал кандидатом наук, в 37 лет – профессором, в 40 лет – ректором»; «...У меня сложился карьерный рост: работа преподавателем, защита диссертации, через два года после защиты диссертации начала работать в должности заместителя директора института»; «... Мы вели очень интересные разработки – были заказы от военного комплекса; соответственно была и поддержка..., когда мне пришлось, что называется ради куска хлеба, пойти работать преподавателем на факультет технической кибернетики, ... ввел достаточно интересный предмет – “Метрология и электрические измерения”. В 1992 году привез кандидатскую диссертацию в Академию им. Губкина. Там я окунулся в мир московской профессуры, ... когда все стало понемногу оживать, я вернулся на кафедру материаловедения. Одновременно начал работать в НИИ надежности и безопасности мате-

риалов и конструкций»; «...Пожалуй, я бы назвал успешными все годы работы в вузе, мне нравится заниматься учебным процессом и как преподавателю, и – теперь – как менеджеру»; «... Мой карьерный рост происходил равномерно: преподаватель, старший преподаватель, заместитель декана, заведующая кафедрой; защита диссертации. Мое продвижение происходило в соответствии с логикой моего внутреннего роста. Доходила до определенной ступеньки, приобретала знания, нарабатывала определенный опыт – мне становилось “тесно”, переходила на другой уровень, повыше».

Конструирующим элементом характеристик профессиональных биографий в пятой группе экспертных суждений – «...Трудно определить, какой период в моей биографии был наиболее успешным» – является множественность критериев успеха. Трудность определения наиболее успешного периода профессиональной биографии в одних случаях обосновывается изменением профессионально-личностных требований к деятельности, в других – изменением предметной области деятельности и в связи с этим необходимостью ее освоения в соответствии с профессионально-личностными установками. Характерные суждения: «Помню, как я радовался своей первой грамоте, которую получил на министерском уровне. Потом кандидатская диссертация – мне казалось, что все нормально, но можно было бы лучше. Наша кафедра получила диплом “Лучшая кафедра нефтегазового университета”, затем диплом “Лучшая кафедра института транспорта”, а я задаю себе вопрос “успех это или не успех”? Хочется, чтобы успех был стопроцентным, но чувствуешь, что до ста процентов не дотянули»; «Если говорить о научной работе, то я приехал в вуз уже кандидатом наук..., получение жилья было связано с работой в приемной комиссии,... был период довольно безмятежной работы на кафедре – около десяти лет. Период административно-управленческой работы в департаменте образования был для меня достаточно напряженным»; «...через пять лет после защиты кандидатской могла защитить докторскую, но я это дело отложила,... бурная общественная работа: проф-

ком, депутатство, подготовительное отделение. Вся моя профессиональная биография совершается в нашем вузе. Я не умею читать лекции, вести практику, лабораторные работы, если они не оснащены методическими разработками..., аспиранткой вела занятия на кафедре разработки,... делали пособия,... когда меня направили на кафедру высшей математики, там у меня каждый курс тоже был “упакован” разработками. Работа на подготовительном отделении также сопровождалась созданием пособий для изучения материала, каждая контрольная работа для заочников была “упакована” методическими указаниями. “Теория автоматического управления” – это уже седьмой курс, который я разрабатываю»; «...в Индустриальном институте была молодость, стоит ли говорить о том, чем хороша молодость. Сам Индустриальный институт в моем сердце, безусловно, всегда. В целом жизнь в то время была великолепная, был общий подъем. В переломный для вуза момент я начал работать над докторской диссертацией, защитил ее уже в университете. Во времена Индустриального института была молодость, но многого было нельзя; сейчас, во времена Нефтегазового университета, ко мне пришла зрелость – и многое можно. Я захватил огромный период жизни государства – родился в апреле 1953 года, а в марте умер Сталин. Страна изменилась, жизнь изменилась».

Завершая анализ суждений экспертов, сгруппированных в данную тематическую линию, следует отметить зависимость выделения экспертами успешных этапов их профессиональной биографии от тех или иных символов успешности. В одном случае, такой символ – научная деятельность, поддерживаемая социокультурным полем образовательной институции и конструирующая образ жизни профессионала в целом. В другом случае, символ успешности – наращивание «человеческого капитала» через освоение нового знания, соучастие в трансформационных процессах общества, создавшего предпосылки карьерного и научного роста. В третьем случае – институционализация профессионалом новых для университета сфер научно-образовательной деятельности и связанный с этим научный и карьер-

ный рост. В четвертом случае – успешный профессиональный, карьерный рост по сложившимся в высшей школе стандартам.

Тем не менее, при всем разнообразии референтных рамок маркировки успешного периода профессиональной биографии в целом, разнообразие символов успешности, как нам представляется, соответствует логике «стандартно-нормативного понимания этапов жизненного пути»⁵ в высшей школе. Карьера вообще, а в такой специфической институции как университет – тем более, во многом обусловлена требованиями институционального образца⁶. Однако можно предположить, что зафиксированные в экспертных суждениях различные смысловые стержни маркировки успешного периода в профессиональной биографии символизируют начало культурной трансформации практик стандартной биографии. Регламентируются лишь необходимые результаты для обретения искомого статуса, уровня карьеры, но путь и способ их достижения – зависят исключительно «от индивидуализированных усилий человека», как, собственно, и выбор индивидуального образа «биографического проекта».

В этой связи можно предположить, что индивидуализация выбора «биографического проекта» в рамках институции может ослабить роль смысловых ориентиров, задаваемых предназначением институции своим базовым профессиям. Действительно, ориентация на построение «рефлексивной биографии», акцентируя лишь индивидуально определяемую меру самовозложения «сверхзадачи», «служения в профессии», может привести к освобождению профессионала от многих, в том числе моральных, обязательств перед институцией, профессиональным сообществом. Однако, если согласиться с известным тезисом о том, что университет не только создает личности, но и создает

⁵ См.: Согомонов А.Ю. Генеалогия Успеха и Неудачи. М.: ООО «Солтэкс» при участии ООО «Невский Простор», 2005. С. 367.

⁶ См.: Батыгин Г.С. Карьера, этос и научная биография: к семантике автобиографического нарратива // Моральный выбор. Ведомости. Вып. 20. Тюмень: НИИ ПЭ, 2002. С. 106-120.

ся личностями, тогда есть фактор, способный удержать профессионала от минимизации его соучастия, например, в деятельности, которая не связана непосредственно с его интересами. Во-первых, фактор, важный для поддержания институциональной идентичности университета, и, во-вторых, поддерживающий предназначение профессии. На наш взгляд, таким фактором и является этос – *реально-должное* профессии в границах социокультурного поля университета.

СПЕЦИАЛЬНАЯ рубрика проекта «Жизнь в профессии» появилась с 19-го выпуска. В этом проекте акцентирована задача создания университетских *«историй успеха»*. Но важны не просто *описания* таких историй и даже *самоописания*.

Во-первых, необходимо учесть аргументы одного из участников проекта, А.А. Гусейнова. Отмечая, что «рассказать о жизни – не легче, чем прожить её. Многократно труднее», он говорит, что одна из трудностей – объективность рассказа о себе. «Проблема состоит прежде всего в том, что человек думает о себе хорошо и лучше, чем он есть на самом деле. Он всегда выстраивает свои сознательные действия по оси добра (добра в его собственном понимании, разумеется). Воспоминания человека всегда оборачиваются его апологией, даже тогда – и в первую очередь тогда, – когда он смотрит на себя и свою жизнь критически; самое искреннее самобичевание бывает самым изощренным самолюбованием. Альтернативой мог бы стать рассказ о себе, но выведенный другими в ходе интервью, специально сформулированными, даже неприятными, разоблачающими вопросами. Такой рассказ всегда будет фрагментарным. И это уже не столько воспоминания, сколько показания в рамках своего рода публичных слушаний»⁷.

⁷ Гусейнов А.А. «...Анкета предполагает рассказ не о жизни в целом, но о жизни в профессии. В моем случае эта разница невелика» // Жизнь в профессии: «истории успеха» университетских интеллектуалов. Ведомости. Вып. 31, специальный / Под ред. В.И.Бакштановского, Н.Н.Карнаухова / Сост. М.В. Богданова. Тю-

Во-вторых, важна направленность рефлексии экспертом на *этический* смысл «историй успеха». Поэтому важное место в анкете экспертного опроса занимают тематические линии, связанные с ситуациями выбора и ключевыми решениями на жизненном и профессиональном пути эксперта, об его отношении к дилемме служения в профессии, о писанных и неписанных «правилах игры» и т.п.

Эффект рефлексии университетскими интеллектуалами собственной биографии по такого рода тематическим линиям хорошо виден в рассуждении известного отечественного социолога Г.С.Батыгина⁸, многие годы сотрудничавшего с НИИ ПЭ ТюмГНГУ. «Казалось бы, биография – это описание жизненных событий в хронологической последовательности. На самом деле биография излагает жизнь в обратной последовательности – от “результата” жизни, она строится таким образом, чтобы события были объединены единым замыслом – схемой повествования. Иными словами, биография разворачивается как рефлексивное воспроизведение замысла жизни. Если же, как часто случается, жизненная задача отсутствует, либо не устанавливается, “герой” уже не рассматривается в качестве “автора” своей судьбы. Он не вкладывает в свою жизнь осмысленного проекта и, тем самым, не распоряжается своей судьбой, то есть не действует в веберовском смысле этого термина. Отсюда, в частности, следует, что судьбы, не посвященные какой-либо значимой социальной, профессиональной, этической, эстетической цели, не обладают и полноценным биографическим содержанием.

Вероятно, намного меньше судеб, созданных для определенной цели, даже если эта цель никогда не обнаруживала себя в явном виде. Это судьбы тех, кто идет впереди. Никто из них не стремится к успеху как таковому, но само движение вперед составляет смысл существования. За

мень: НИИ ПЭ, 2007. С.76-77.

⁸ См. интервью Г.С.Батыгина, опубликованное в разделе «Автобиографические интервью преподавателей и сотрудников ТюмГНГУ об этосе среднего класса» в ж. «Ведомости». Вып.14. Тюмень: НИИПЭ, 1999. С. 8-16.

каждым поворотом открывается новая перспектива, но движение никогда не прекращается»⁹.

В СВОЕЙ повседневной деятельности человек, как правило, редко задумывается над тем, какой путь им пройден и как он пройден. Наверное, еще реже он соотносит свой профессиональный путь с направлением и характером движения той институции, в рамках которой совершается его профессиональная биография. *Инициирование и организация рефлексии университетским интеллектуалом своего жизненного и профессионального пути* – это вторая особенность проекта – создают условие для того, чтобы участник проекта выстраивал свое повествование о жизни в формате автобиографического интервью вокруг смыслового стержня – «дела жизни».

Отсюда – формирование *системы* тематических направлений интервью, составляющих инвариант анкеты.

В какой семье Вы воспитывались, как семья повлияла на выбор профессии?

Как Вы входили в профессию, в чьей научной школе формировались, какие личности оказали наибольшее влияние на Ваше становление в науке?

С какими личностями Вы можете связать свое становление в науке?

Вы свою биографию «строите» или чаще всего просто реагируете на жизненные обстоятельства?

Какие наиболее важные, ключевые решения Вы принимали? Как эти решения повлияли на Ваш жизненный и профессиональный путь?

Создали ли Вы научную школу? А если да, то как это происходило и как школа развивается?

Есть ли у Вас свод неписаных правил поведения в науке, преподавании, который бы Вы хотели передать своим аспирантам?

Попытайтесь кратко охарактеризовать Дело, с которым Вы связали свою жизнь.

⁹ Батыгин Г.С. Дело жизни: биографические горизонты профессионалов // Городские профессионалы: Ценности и правила игры среднего класса. С.258.

Каков образ профессионала в деле, которым Вы занимаетесь?

Совместимо ли то, что мы с пафосом называем «служением в профессии», с отечественными реалиями, которые скорее не способствуют высокому служению, а заставляют быть меркантильным?

Считаете ли Вы себя успешным профессионалом?

ЭСКИЗНОЕ представление о материалах проекта можно получить по заголовкам текстов его участников: выстраивая спецвыпуск «Ведомостей», редакторы и составитель стремились вынести в название текстов ключевое суждение автора, в котором прямо или косвенно выражено коммуникативное намерение автобиографической рефлексии.

«...По окончании института видел свой дальнейший путь определенно: научная работа, аспирантура, работа в вузе» (Е.А.).

«...В моем отношении к жизненным обстоятельствам я избирательно отзывчив» (Р.А.).

«... В одиночку человек не состоится» (А.Б.).

«...Мое жизненное кредо: если что-то делаешь – делай хорошо, или вообще не делай» (К.Б.).

«...Если у человека есть внешнее признание его достижений, но он не испытывает удовольствия от работы, – это еще не успех» (Г.Г.).

«...Анкета предполагает рассказ не о жизни в целом, но о жизни в профессии. В моем случае эта разница невелика» (А.Г.).

«...Жизнь однократна, участь неповторима: знаю свое становление только в этом варианте» (Н.З.).

«...Строю свою профессиональную биографию шаг за шагом, а не устремляюсь к “идеям фикс”» (Н.К.).

«...Если установка на “служение” наличествует и если она доминирует, то отказаться от нее не может заставить ничто» (И.К.).

«...Человек весьма сложен: иногда он потребитель шансов, иногда – сам себе шансы создает» (И.К.).

«...Успех – это особый пьедестал. На нем можно решать никем не решенные задачи» (В.К.).

«...Успех в душе гораздо больше значим, чем внешний успех» (В.К.).

«...Самое большое удовольствие – решить задачу, которую до меня не могли решить» (Р.М.).

«...Геология – наука, геология – наука, геология – наука, а точнее – наша жизнь» (В.М.).

«...Может быть, мой успех в том, что я никогда не следовал за “школами”, а искал свои тропы в науке» (В.М.).

«...Увлекаясь, я шел от одной идеи к другой – это затягивало. И так затянуло на всю жизнь» (В.Н.).

«...Успех в профессии связан с привычкой рассматривать свое личное время лишь как смену вида работы» (С.К.).

«...Видимо, я нашел то место в жизни, где смог себя реализовать. И не хочу ничего другого» (Ю.Ш.).

«...Успешность определяется не столько статусом, сколько тем, как человек чувствует себя в окружении близких» (Ю.Я.).

КОММЕНТАРИИ к некоторым из этих заголовков.

* С ясной определенностью избранного пути связывает свою *жизнь в профессии* автор текста, опубликованного под заголовком «...По окончании института видел свой дальнейший путь определенно: научная работа, аспирантура, работа в вузе». С его точки зрения, «чудес в достижении профессионального успеха не бывает». Он не сомневается в том, что «настоящий профессионал – это человек, который, уйдя из рабочего кабинета, от своего дела не уходит, продолжает в нем жить».

* Заголовок текста «...В моем отношении к жизненным обстоятельствам я избирательно отзывчив» отражает особенности реконструированной автором в тексте интервью траектории его *жизни в профессии*. Конкретизирована эта характеристика по нескольким аспектам. Выбор профессии в соответствии с семейными традициями. Выбор специализации в процессе обучения в МГУ. Выбор научного направления: «Восприняв многие идеи, подходы Дробницкого, признавая для себя заданный им уровень теоретизирования в этике образцом, я вместе с тем с какого-то момента пошел своим путем и уже прошел по этому пути довольно далеко».

* Сопряжение индивидуальной биографии с биографией институции фиксируется заголовком «...В одиночку человек не состоится». Рассуждая о своей *жизни в профессии*, участник проекта отмечает: «Так получилось, что школа в моей жизни только одна. И вуз у меня только один – Индустриальный, теперь – нефтегазовый университет». Размышляя об этом факте биографии, автор отмечает не просто свое неумение «прыгать с места на место», но установку на самореализацию в рамках сложившихся обстоятельств: «уже не трачу себя на мелочи: нравится, не нравится, сама себя ищу, проявляю, сама себе создаю ауру».

* Заголовком «...Мое жизненное кредо: если что-то делаешь – делай хорошо, или вообще не делай» отражена формулировка кредо автора в связи с характеристикой одного из значимых проявлений его *жизни в профессии* – создания и руководства диссертационным советом. Конкретизация кредо: «Если берешь на себя ответственность – делай все так, чтобы нести эту ответственность». При этом подчеркивается, что «профессионала отличает, прежде всего, интерес к тому делу, к тому виду деятельности, которыми он занимается». И отличает «интерес к профессии, который может формироваться до начала деятельности», и «профессиональный интерес, непосредственно возникающий и развивающийся в процессе самой деятельности. Это точно так же, например, как интерес к полету у людей возник давно, но подлинная любовь к нему появляется только во время полета».

* «...Анкета предполагает рассказ не о жизни в целом, но о жизни в профессии. В моем случае эта разница невелика». Поясняя невеликость разницы, автор говорит: «Во-первых, у меня нет (или почти нет) других увлечений и занятий, помимо профессии (честно признаться, и на неё меня не очень-то хватает). Во-вторых, у меня никогда не было других источников материального существования, помимо тех, что давала профессия, и другой среды внесемейного общения, помимо той, которая складывалась в связи с профессией».

* Заголовок к тексту еще одного участника проекта – «...Если установка на “служение” наличествует и если она

доминирует, то отказаться от нее не может заставить ничто» – отражает моральный выбор профессионала, вполне осознающего значение материального фактора в его жизни. «Разумеется, если профессор, чтобы обеспечить достойную жизнь, вынужден работать в десяти вузах (не знаю, как сегодня, а в 1990-е такое бывало), то тут уже не до “служения”. Причем не только в преподавании, но и в собственно научной деятельности». Более того, автор подчеркивает: если установка на служение в профессии «слабая, то устоять перед материальными соблазнами невозможно. Среди моих знакомых есть и такие, которые не устояли». Однако, с точки зрения автора, устоять или не устоять – личный выбор профессионала.

* «...Успех – это особый пьедестал. На нем можно решать никем не решенные задачи». Вынесенное в заголовок суждение участника проекта характеризует потенциал человека, «окрыленного успешной защитой диссертации». Это ему можно «ставить такие задачи, о которых он еще даже не помышляет сегодня». За этой прагматической оценкой успеха стоит более глубокое – ценностное – понимание успеха. «Для меня успех – это “след”, который оставляет после себя человек в своей сфере деятельности, степень востребованности результатов его дела другими. Бывает так, что человек достигает своих личных целей, через какое-то время уходит из жизни, проходит девять дней, затем сорок – и вроде бы он жил, а вроде бы и не жил, его забывают. Наверное, человеку иногда полезно тестировать себя вопросом: “Представь себе, что через 15 минут ты умрешь, что после тебя?”».

* Заголовок следующего текста – «...Самое большое удовольствие – решить задачу, которую до меня не могли решить» – перекликается с представленным выше. Сравнивая себя с большинством инженеров, которые «имеют задачу поддерживать заданное, – чтобы все работало так, как полагается, как записано в нормативных документах», автор говорит о своих предпочтениях: «я устроен так, что мне желательно в каждом новом деле, которым я занимаюсь, найти недостатки в современных представлениях, в теории или в технологии... Знаете, если бы я стал врачом,

то искал бы механизм заболеваний и пути их лечения. Если бы я был машиностроителем, то искал ответ на вопрос: почему этот станок не дает того, что хотелось бы, и как сделать, чтобы он работал лучше. Мой мозг хочет решать задачи. А в какой области эти задачи – второй вопрос».

* «...Геология – наука, геология – наука, геология – наука, а точнее – наша жизнь». Этот заголовок – строки песни Френкеля, процитированной в интервью. Вполне адекватный заголовок для представления о профессии, согласно которому «геология – это не столько специальность, сколько образ жизни и образ мыслей человека». Согласно которому «призвание ученого неистребимо. Потребность заниматься наукой, воспроизводить себя в учениках неистребима. В любых условиях».

УЧАСТНИКИ проекта самой своей жизнью в профессии создают «незримый колледж» служения в профессии. Благодаря высокому профессионализму, они состоялись в своем собственном деле и, тем самым, создали *островки успеха* в биографии университета.

Разумеется, рамки проекта обусловили участие в нем лишь малого числа университетских успешных профессионалов. Однако это лишь первая из намеченной серии работ такого рода. Нельзя не учесть и известную субъективность редакторов спецвыпуска «Ведомостей» в выборе участников проекта.

«Участники проекта»? Характеристика условная. Не адекватной была бы и характеристика «респонденты». В книге представлены подлинные *соавторы* проекта, их тексты – не только «материал» для внешнего анализа, но самодостаточный результат.

8.2. Опыт рефлексивных биографий: избранные тексты

При исходной инвариантности алгоритма реальный процесс интервью предполагал известную свободу сторон и в темах беседы, и в их последовательности, и в жанре оформления текста.

Публикуемые материалы являются расшифровками стенограмм интервью, минимально обработанными редактором и самими авторами.

Должностные сведения об участниках проекта указаны на время проведения интервью.

Н.Д. Зотов

*«...Жизнь однократна, участь неповторима:
знаю свое становление только в этом варианте»¹⁰*

Зотов-Матвеев Николай Дмитриевич (1937-2006), доктор философских наук (1987), профессор (1989). Окончил Тюменский государственный педагогический институт, факультет русского языка, литературы, истории (1959). Трудовую деятельность начал в 1959 году – учитель русского языка и литературы Северо-Плетневской средней школы Юргинского района Тюменской области. Работал год с небольшим, до того, как ушел в армию. После армии пригласили в Тюменский областной комитет комсомола. С 1965 года в Тюменском индустриальном институте – ассистент, старший преподаватель, доцент кафедры философии, профессор кафедры этики. С 1989 года заведовал кафедрой этики ТюмГНГУ, затем – философии в ТГУ. В 1995 году перешел в Тюменский международный колледж экономики (Тюменский государственный институт мировой экономики, управления и права). С 1996 по 2006 г. – профессор кафедры маркетинга и муниципального управления. Подготовил 6 кандидатов наук. Опубликовал около 100 научных трудов по проблемам философии и этики, в том числе монографию и несколько брошюр теоретического содержания.

В какой семье Вы воспитывались, кто оказал на Вас наибольшее влияние? Как Вы входили в свою профессию?

¹⁰ Интервью дано в 2002 году.

Вырос я в семье, как выражались в анкетах, служащего. Мой отец – служащий, мама была домашней хозяйкой. Я рос на Севере. И очень рад этому обстоятельству.

Влияние? Родителей, приятелей. Но какого-то особого влияния от человека извне, которого бы мог удержать в памяти, не имел. В том числе и на выбор профессии. Когда по окончании средней школы в Тюмени в 1954 году принимал решение, в какой вуз поступать, то пребывал в состоянии индифферентном. Все решил случай. Хотел поехать в Омск и поступить в медицинский институт, потому что этим сделал бы приятное своему отцу. Но когда я поднялся, чтобы идти за билетом, один человек спросил меня: куда? Раз мне сказали – куда? – я сел.

Почему?

Это нехороший, грубый вопрос: куда? Суеверие, как будто, но я все-таки сел. Ответил ему, но за билетом не пошел, отложил. Этот человек очень скоро выяснил у меня, что собрался я в медицинский институт просто так, что у меня какого-либо интереса к медицине, в общем-то, нет. Так стоит ли? Я задумался: и в самом деле, зачем мне куда-то ехать? И решил: коль мне, в сущности, было все равно куда поступать, поступлю на филологический факультет Тюменского пединститута.

А почему не на математический, например?

Потому что я видел, как училась моя сестра: они с подружкой читали интересные книги, говорили о них. И подумал: поучусь там, это интересно, а потом – видно будет. Поступил, учился пять лет и никогда не жалел, что получил это образование. Напротив, все более и более радовался, что у меня базовое образование оказалось именно филологическим. Оно мне пригодилось, хотя школьным учителем работал всего один год, перед армией.

Так что моя профессия по базовому образованию и по сути – учитель. По сути – потому, что-то, чем я стал заниматься позже – преподаванием в вузах философии и этики, – не профессия. Это мое свободное, любимое занятие, за которое мне чудесным образом еще и платят.

В этом смысле Вы вне профессии?

Вообще преподаватель – это не профессия. А вот

учительство – профессия, потому что там предполагается комплекс определенных обязанностей и какие-то методы работы. Преподавать же в вузе может и пришедший из НИИ ученый, и делать это он будет в своей самобытной манере, если ученый совет сочтет, что для студентов будет полезен его курс. Например, ученый из сферы геологии может прекрасно преподавать, хотя профессии преподавателя никогда не обучался.

Но Вы всю жизнь были именно преподавателем философии – большую часть жизни. И преподавателем, который осуществлял учебную программу, которому вменялся определенный регламент. Работа его регулировалась стандартами кафедры и Министерства образования. Как это Вы были вне профессии?

До той поры я был, в каком-то смысле, не в профессии, а в специальности. Я специализировался на такой работе. А потом, когда началась перестройка и жесткий регламент преподавания советских времен, слава богу, был отменен, я ощутил, что и преподавание – тоже свободное занятие. И на вопрос: кем вы работаете? я не могу ответить, что я – преподаватель вуза. Это не профессия, профессия учителя есть, а профессии преподавателя вуза нет.

Можете ли Вы сказать, что, придя преподавать в индустриальный институт на кафедру философии, связали себя с определенной научной или преподавательской школой, что эта школа Вас формировала?

Я попал, в этом смысле, в благоприятную среду с самого начала. Кафедрой философии заведовала Ядвига Альфонсовна Величко, к сожалению, ныне покойная. Здесь же на полставки работал В.П. Жежеленко, мы часто к нему обращались, он нас консультировал, и вообще он очень благотворно влиял на нас.

В каком смысле влиял? На мировоззренческие каноны, методiku преподавания, стиль общения со студентами, в чем выражалось это влияние?

Влиять – от слова «влиять». Мы много ходили на его лекции. Он был очень опытный преподаватель, мастер. И лично мне импонировало его видение философии, он охотно обсуждал с нами проблемные вопросы. Вроде бы так,

«на ходу». Но я тогда видел его свободное отношение к философии. Он не был догматиком. Ему нравилось, улыбаясь, пошучивая, проблемно осложнить какой-нибудь вопрос, поставить нас в тупичок. Это было к месту, своевременно, потому что мы только-только формировались. И я философию стал воспринимать как дело отнюдь не догматическое. Затем заведовать кафедрой философии стал Селиванов Федор Андреевич (он приехал из Томска). Меня его манера руководства и активное приобщение нас к ценностям философии вполне устраивали.

Можно ли говорить о кафедре философии индустриального института, как о некой школе философской?

Я уже говорил, что с самого начала попал в хорошую философскую атмосферу. Но я сам оказался вне какой-либо школы, в смысле приверженности к «направлению», «позиции», хотя, например, сама деятельность Ф.А. Селиванова в философии, его отношение к ней были для меня, да и для всех нас, своего рода отличной школой.

Но я не был чьим-то учеником. Когда писал кандидатскую работу, моим научным руководителем был Ф.А. Селиванов. Написал, доложил на кафедре. В работе были 8 страниц текста, содержание которого было против идей научного руководителя, совершенно против, полное расхождение. И он сказал после обсуждения, что ввиду такого расхождения позиций продолжать руководить моей работой не может, но работу, тем не менее, одобрил, что, конечно, делает ему честь. Вскоре я поехал в Новосибирск, в Академгородок. И месяца через три защитил работу. Но перед этим мне сказали, что у диссертанта должен быть научный руководитель. Я позвонил Селиванову, по-моему, в Курск, где он был на научной конференции, и попросил у Федора Андреевича разрешения поставить на диссертации его фамилию: все-таки именно он был моим научным руководителем. Он дал согласие. Я поставил его фамилию, а те восемь страниц изъял. Кстати, никогда ему об этом не говорил, а он никогда не спрашивал. И сейчас не знает.

Итак, я услышал, что о существовании определенной научной школы на кафедре философии ТИИ можно говорить, но Вы были вне ее. А что это значит – формиро-

ваться в среде, которая связана с определенной школой, и в то же время существовать вне ее. Так легче? Так труднее?

Поскольку я не мог соотнести свою участь с какой-либо другой, ибо жизнь однократна и участь неповторима, то знаю свое становление только в этом варианте. Мне было отраднo, что вскоре мы с вами, в то время заведующим кафедрой этики, оказались вместе. У нас всегда находился предмет для полемических обсуждений, общение было значимым и, как мне представляется, обоюдонеобходимым. Это тоже влияние.

Но есть разница: против идей Селиванова Вами было написано всего восемь страниц, против моих – целая докторская монография. Это был Ваш «Анти-Дюринг».

Считаю своим большим везением, что вы, даже не смотря на рекомендации некоторых людей со стороны несколько ограничить мое «своеволие», никогда не стесняли моей индивидуальности. Вы относились к расхождению наших теоретических позиций спокойно и даже, как мне казалось, с интересом. Вы оттачивали вашу концепцию, для меня было естественным по мере сил углублять свою. Считаю, что эта сюжетная линия в моей деятельности и в моем становлении тоже была по-своему созидательной.

Можете ли Вы описать влияние на Вас как на личность и как на свободного философа географического фактора: родились на севере, и Вы часто вспоминаете этот факт, но живете в Тюмени? Есть ли разница между неким северным духом, этосом, и этосом тюменским? Что такое для Вас Тюмень в целом, если ее не делить с севером Тюменской области?

Для меня Тюмень и область, независимо от современной административной структуры, остается единым образованием. Я рос на севере Тюменской области, настоящим, тундровом, и для меня такие широты, как Сургут, Когалым, были тождественны югу. Это определило мое чувство того, что называют малой родиной: моя малая родина оказалась очень большой. Границы этой родины: на севере – Гыда, там начинается Карское море; на западе – Екатеринбург; на востоке – Омск; на юге – Курган-Казахстан. Тю-

мень – в центре. Все это я ощущаю своим регионом, где я, в общем, дома.

И Вы остались бы тем же самобытным философом Зотовым, если бы Вы жили и работали, например, в Краснодарском крае?

Я часто слышал, как отец выражал свою любовь к северным просторам, горизонтам. Он очень любил север, и мне это передалось. Когда я там бываю, то испытываю волнение. Помню все запахи севера. Природная среда, конечно, играет большую роль в становлении личности.

Но не профессионала? А можно сказать, что Вы именно тюменский философ и этим подчеркнуть не только факт Вашей прописки, но и некую ауру Вашей философской мысли?

Мне всегда неловко говорить о себе: «я философ», это звучит претенциозно. И я даже затрудняюсь в подборе термина. Может быть так: «я занимаюсь философией». А философы – это уже другой ряд. Корифеев, типа Платона.

Я приведу пример про себя. Последние годы занимаюсь прикладной этикой. Темой «моральный выбор», которой раньше занимался и к которой сейчас вернулся, я мог заниматься в Томске, в Новосибирске, в Тюмени, в Свердловске, в Москве и не думаю, что это повлияло на мое видение темы. Но прикладной этикой я начал заниматься именно в Тюмени. Думаю, что объясняется это не только моим исследовательским интересом, но свободной идеологической атмосферой в советские времена, склонностью ряда тюменских партийных руководителей – Г.Д. Лутошкина, В.А. Чурилова и др. – к сотрудничеству с учеными. Нередко они были и заказчиками моих исследований. В Москве бы этого не было, как мне кажется. А у Вас?

Тогда я должен говорить не просто о географическом детерминизме, о природном факторе, а о среде в более широком понимании. Кафедра философии, кафедра этики – мне нравилось там работать. И то, что вы взаимодействовали так активно и интересно с властными структурами, развивая прикладную этику, вели клуб «Современник» и т.п. – это все было мне по душе, несмотря на наши теорети-

ческие расхождения, это все было нормально, естественно и, опять-таки, благотворно. Об этом я всегда думаю как об обстоятельстве очень важном, потому что, мне кажется, в европейской части России я бы не имел этих условий.

Вы росли, формировались как научный работник, как преподаватель вне чьей-либо научной школы. Но Вы не могли не быть включены в конфликты научных школ, в том числе в этической теории, которые существовали в тот момент, когда Вы писали докторскую диссертацию. Что это была за атмосфера? Ощущали Вы на себе, например, заметный конфликт между школой О.Г. Дробницкого и школой А.И. Титаренко в понимании природы морали?

Мое личное тяготение было, конечно, связано с направлением Дробницкого. То, что так интересно делал Титаренко и его сподвижники, есть понимание морали в ее социально-исторической обусловленности. Для меня же мораль внеисторична. Социально-исторически обусловлена сфера нравов, ее замечательно живописал Титаренко. Меня привлекало в морали вечное, вневременное, то есть то, о чем писал Дробницкий.

А с кем еще Вы считаете себя близким в понимании природы морали?

Влечение к этике началось с того момента, когда в библиотеке встретилась книга Ю.В. Согомонова «Добро и зло». Небольшая по объему, она меня задела. Я тогда написал статью о псевдодолге и мои интересы стали все более смещаться в сферу философии морали.

Это связано с Вашей натурой, в Вас что-то проповедническое есть?

Отчасти, может быть, и так. Причудлива наша эволюция. Вот сейчас я странным образом возвратился к проблемам, связанным с понимаем философии вообще. От интереса к философии морали – перемещение в сферу общего интереса к природе философии. Но для меня теперь философия в целом имеет своим ядром философию морали.

Но Ю.В. Согомонов, книга которого Вас сориентировала в сторону моральной философии, принадлежит к направлению социально-исторического видения морали.

Поскольку «Добро и зло» он написал в расчете на широкого читателя, я и оказался в тот момент таким читателем. Сказанное им показалось интересным, пока безотносительно к каким-либо теоретическим противостояниям в сфере философии морали. Встреча с этой книгой послужила отправным моментом. Я иногда даже думаю, не встретиться она мне... Хотя, я все равно, наверное, пришел бы к этике, втянулся в эту проблематику.

Один из персонажей О. Генри все вспоминал, как он однажды оказался перед развилкой дорог: одна вела на запад, другая – на север. Поколебавшись, он выбрал запад и стал преступником. «А что было бы, если бы я тогда пошел не на запад, а на север?» – спрашивает он приятеля. Тот отвечает: «По-моему, было бы то же самое. Дело не в том, какие дороги мы выбираем, а в том, что внутри нас».

Мне кажется, в книге это трактуется иначе: дороги, которые нас выбирают.

И все-таки, дело в том, что внутри нас. Поэтому выбрал бы он, например, север – все равно пошел бы по той же стезе. Так и со мной: если бы мне не встретилась книга Юрия Вагановича Согомонова, то все равно вышел бы на этическую орбиту. Да что это мы «если бы...», да «если бы». Все происходит так, как происходит. Сценарий бытия написан.

Я уже спрашивал Вас: оказались ли Вы в рамках какой-то школы – научной или преподавательской, и Вы говорили, что были, существовали, скорее, наособицу. А ставили ли Вы задачу создавать свою школу, и если да, то, как она решалась? Появились ли у Вас ученики? Можете ли Вы сказать, что кто-то наследует Ваши идеи, продвигает их?

У меня были аспиранты, но я не считаю их какими-то там своими последователями. Да и не хотел бы этого. Так что и с этой стороны был обособлен.

Это не интересно, кого-то вести по своему пути?

Я допускаю мягкое влияние. Но предпочтительней, чтобы каждый шел по своему пути. Нередко руководители раздают аспирантам части своих работ – чтобы они их раз-

вивали, но я, признаюсь, в этом большого смысла не вижу. Как, порой, изначально калечат молодых преподавателей методическим засильем, препятствуя проявлению их собственной индивидуальности в этой сфере, так и в науке: если аспирант оказывается ведомым, то он не вполне реализует себя в своей самобытности. Можно сказать, что в моей практике были люди, приобщавшиеся к философии, которые под моим началом не защищались, но такое влияние испытали. Это мне как-то ближе. Но это отнюдь не моя школа, просто они пошли по этой стезе, ну и, слава богу. Вы их знаете, этих людей. Наверное, в философии вообще не должно быть школ, в том смысле, в каком они существуют в науке. В свое время мне пришлось написать статью «Три абсурда научной философии».

Один – написание учебников по философии. Жанр учебника предполагает некую безличность, а философия – дело глубоко личностное, индивидуальное. Нормальное существование в философии – существование уединенное.

Другой абсурд – соавторство в философии. В науке – это нормально, естественно. Например, под тезисами по химии в полторы страницы может быть 10-15 подписей. В философии соавторство столь же неуместно, как, допустим, в поэзии, живописи.

И третий абсурд – экзамен по философии. Он предполагает единомыслие, стандарт, тоталитарную правильность представлений. Впрочем, допустимы испытания по философии и оценивание культуры философствования.

А применительно к себе Вы можете сказать о каких-то людях, которые не включили Вас в свою школу, Вы оставались наособицу, но они оказали на Вас, как Вы говорите, мягкое влияние?

Да, на меня оказывали влияние те, с кем я непосредственно работал. Влияние через общение на кафедрах философии и этики. В сфере этики наше с вами общение для меня было весьма полезно. Можно говорить и о тех, с кем у меня было общее видение морали (единомыслие в философии вообще невозможно и ненадобно, но некое сходство и родство воззрений – вещь реальная). С Шер-

даковым Владиславом Николаевичем такая близость обнаружилась. Хотя опять каждый из нас остается при своих особенностях.

Хорошо, это были современники. А может быть, Вы готовы рассуждать о том, что испытывали влияние классиков?

Смолоду я попал под влияние философии Платона: тогда только-только его сочинения издали – трехтомник в четырех книгах. Я его много и с интересом читал. А если говорить о позднейших влияниях, то из западных философов я читал с наибольшим удовольствием сочинения Шопенгауэра, Канта. Шопенгауэра я читал для удовольствия, а если говорить о влиянии на мои представления, то тут, пожалуй, Канта прежде всего и надо назвать. Его понимание морали, его автономная этика и понимание долга – все это довольно рано предопределило мой путь в этике.

В последние годы нам стали доступны книги русских философов.

Я читал и сейчас читаю с интересом работы Бердяева. Некоторые его не любят, а мне кажется, что он представляет собой ярко выраженный тип философа, его тексты сугубо философские. Когда читаю Бердяева, просто наглядно вижу, что философия – это философия, а не наука, у Бердяева есть соответствующее обоснование. Для себя я этот факт осознал раньше, чем встретился с его работами, и когда-то даже слегка поплатился за это на заседании кафедры философии: тогда такая позиция выглядела как некая крамола.

Естественно, я читал и Соловьева, и Лопатина, кстати, с интересом читал; Франка читаю с большим удовольствием, С. Булгакова, но все-таки Бердяева я предпочитал. Он более созвучен моему переживанию философии, характер его философствования мне близок. Он не озабочен доказательствами, не аргументирует, не формулирует тезисы, не выстраивает систему аргументов, а просто рассказывает, что открылось его созерцающему уму, но, тем не менее, когда я его читаю, у меня в руке карандаш, и мне хочется все подчеркивать и подчеркивать.

Сказалась ли – и как – на Вашей жизни в профессии

(Вы обещали пояснить, почему не принимаете это выражение) смена идеологии, смена строя?

Сказалось. Я без восторга, мягко говоря, отношусь ко всему тому, что происходит сегодня в экономической и социальной сферах. Удручает страшная социальная поляризация: если децильный коэффициент на Западе считается предельным, когда слой высший в своем благосостоянии превышает слой низший в 7-9 раз, то у нас он превышает в 30 раз. Только наша загадочная страна может в условиях такого перепада продолжать существовать. Но лично для меня перестройка обернулась благодеянием.

Перестройка или постсоветские реформы?

Именно перестройка – с провозглашением свободы, гласности, когда позволено было свободно говорить, думать и опредмечивать то, что ты думаешь. Защита моей докторской пришлось на 87-й год. А если бы диссертация была представлена раньше, защита пошла бы сложнее: один библиографический аппарат у меня был такой, что тремя-четырьмя годами раньше его бы в таком виде не потерпели. А здесь как раз кстати все пришлось.

Все это Вы говорите именно о перестройке. А постсоветские времена, когда мы стали жить в стране не только с другой экономикой, но и отказались от прежней идеологии, в том числе от той, на которую опирались наше с Вами философствование?

Когда я еще до перестройки выпускал брошюру в обществе «Знание», то коллеги, улыбаясь, говорили мне, что я пишу так, как будто марксизма нет. Только редактор Юрий Николаевич Медведев позволил мне так писать – брал на себя ответственность, за что я ему бесконечно признателен. Не подумайте, что я говорил нечто крамольное. Нет. Просто то вечное, вневременное, абсолютное, что существенно в морали и о чем размышляет философия, за пределами идеологическим и политическим пристрастиям.

С другой стороны, теперь, когда свершились эти перемены, я, с моим предпочтением незаидеологизированной, неполитизированной атмосферы, стал видеть некоторые серьезные преимущества в «прежней жизни». Речь

не о том, что надо возродить (это невозможно и не нужно) прежнюю идеологию. Но... есть очевидные утраты. Допустим, если говорить о социальной защищенности, то разве не очевидно, что при всех тяготах тоталитарного режима человек был лучше социально защищен. Теперь он волен строить свою жизнь как ему заблагорассудится, но за эту свободу жизнеустройства – она, конечно, для многих большое благо – приходится расплачиваться резким снижением социальной защищенности. Да, тот, у кого есть хватка, энергия, способность активного самоутверждения, созидает свое благосостояние без особой озабоченности социальной защиты со стороны государства. Но основная масса населения в условиях социальной незащищенности оказалась в положении довольно драматическом.

Трудный вопрос: что предпочтительней – предоставить свободу активному сильному меньшинству и оставить в менее выигрышном положении массу населения или, наоборот, осуществлять какие-то режимные действия в интересах большинства, не ограничивая активности меньшинства. Это проблема, но я вижу, что сейчас социальная защита передоверена негосударственным структурам, хотя это прямая обязанность государства.

В советское время профессор мог себе позволить более-менее благополучную жизнь, и Вы ее застали. Тогда у профессора была приличная зарплата, тем более у заведующего кафедрой, а если он еще был совместитель, то мог себе позволить считать себя человеком достаточно обеспеченным – при достаточно скромных потребностях. Сейчас профессорская зарплата не сравнима с той, советских времен, по своему весу. Как же быть сегодня с преданностью профессии, с тем, что называется высоким словом Служение в профессии? Если материальная база профессионала во многом обесценилась, не значит ли, что и профессионализм тоже должен упасть?

Именно потому, что я в своем философском деле существую вне профессии, меня это не особенно задело. Нет, мне надо, как телесному существу, удовлетворять свои насущные потребности в еде, питье, одежде, жили-

ще. И я их скромным образом удовлетворяю. Я даже помог сыну обзавестись автомобилем. Кстати, теперь, когда зарплата – номинальная – профессора стала весьма скромной, нам предоставили возможность зарабатывать дополнительно.

За счет качества?

За счет свободного времени. А когда преподаешь очень много – чтобы заработать, у тебя просто меньше времени на то, чтобы думать и развиваться. Остается прямо в процессе преподавания думать и продолжать свое развитие. Но от этого никуда не денешься.

Как изменилось Ваше самоощущение как исследователя, преподавателя сегодня, когда Вы «едете с ярмарки» по сравнению с тем, когда Вы «ехали на ярмарку»?

Отвечу стихотворными строчками Евтушенко:

«... До сорока яснее цель.

До сорока вся жизнь – как хмель,

а в сорок лет – похмелье.

Отяжелела голова.

Не сочетаются слова.

Как в яме, новоселье.

До сорока, до сорока

схватить удачу за рога

на ярмарку мы скачем.

А в сорок с ярмарки пешком

с пустым мешком бредем тишком.

Обворовали – плачем».

Это стихотворение написано про сорок лет. Сейчас, когда Вы проживаете другой возрастной период, Вы по-другому относитесь к своей профессии?

Сейчас, в этих новых обстоятельствах, она – если называть ее профессией – для меня еще более спасительна.

Вы сказали «если называть профессией», что это значит?

Сейчас я в еще большей мере погрузился в сферу философии, я больше этим живу, чем когда бы то ни было. То есть моя философия – это и есть моя жизнь. Философия – или философствование. Это и есть моя жизнь в его главном измерении.

Есть профессия, а есть жизнь?

У меня они совпали. Лучше так сказать: мое занятие, которое дает мне средства к жизни и которое именно профессией я называть не могу, оно и есть моя жизнь. Они у меня не разграничены. Можно быть профессионалом, иметь хорошие доходы и жить в профессии специфическим образом и еще как-то вне профессии. А это мое занятие я не рассматриваю как профессию, потому что не производю продукта, отчужденного от моей личности, чем занимаются профессионалы. Смысл профессионального труда в чем? Человек производит то, что может быть от него отделено в пространстве и времени, то, в чем он как личность не опречен. Этот продукт безличен, поэтому он является предметом купли-продажи. А то, в чем человек представлен наиболее интимным образом, представлен его личностью, не может быть – в идеале – предметом купли-продажи. И если тебе все-таки любезно выдают «денежное содержание», то и слава Богу. Но это свободное занятие, а не профессиональный труд. Так же, как в сфере искусства: художники должны свободно творить и свободно дарить свои творения. Правда, это опять-таки в идеале, в действительности так не бывает, потому что художникам надо есть-пить.

А вариант такого сочетания, как «свободная профессия», не является решением этого противоречия?

«Свободная профессия» – это «деревянное железо», «круглый квадрат», нонсенс. Свободных профессий не бывает. Когда Солоухина незнакомые люди спрашивали о его профессии – кем он работает, он уклончиво отвечал: «Я надомник». Потому что невозможно сказать: я работаю писателем. Это свободное занятие, которое, тем не менее, дает ему средства к жизни, раз уж надо их иметь. Идеал – то, как это было у Шопенгауэра или Кьеркегора – хорошее состояние, наследство, и они издавали свои труды на собственные средства, т.е. были совершенно автономными в своем занятии.

Какие наиболее важные, ключевые жизненные решения Вы принимали? Как эти решения повлияли на жизненный путь?

Когда я решил перейти из обкома комсомола в ассистенты индустриального института. В обкоме был значительно лучший доход и квартирные вопросы решались полегче. Тем не менее я с радостью принял это решение.

Мотив? Внутренний зов. Я представил, что на кафедре буду занят тем, что мне по душе, приятно, интересно, и пусть доход пока скромный – это меня не смущало, в конечном счете это было решение в моих собственных интересах. Позже я себе пытался представить, что пошел бы по другому пути, и мне это было неприятно представлять. Не жалею ли я о том поворотном решении? Никоим образом.

Вы бы его не переиграли?

Нет.

Но это ведь могла быть другая жизнь и за иным вариантом жизни могли быть свои прелести и радости?

Это было бы не то, что мне надо в этой жизни. Не совсем то, или совсем не то. Солоухин написал в стихотворении «Сорок звонких капелей» (он свои «сорок капелей», в отличие от Евтушенко, встретил очень мажорно):

«Сорок звонких капелей, / Сорок зимних метелей, / Сорок черных осенних ночей, / Сорок радужных летних дождей... / Сорок лет. / Не жалею ли я, что их сорок уже, а не двадцать? / Нет. / Предлагайте мне двадцать. Или даже семнадцать. / Соблазняйте! / Не буду меняться...».

Солоухин говорит, что в молодости перспектива в тумане, и он бы не хотел жить в этой неопределенности, в тумане. То есть он вполне доволен своей стезей, тем, как свершается его жизнь именно в этом варианте. У меня в этом смысле совпадение с ним.

А что это Вы выбрали Солоухина, который про сорок лет пишет, хотя Вам...? Вы уже все-таки едете с ярмарки. Конечно, жизненный путь, философствование не завершены. Понимая это, Вы можете сказать, что состоялись? Если Вы такой вопрос принимаете?

Для меня этот глагол «состоялся» неприемлем, я его избегаю.

Хорошо, переформулирую: удалась жизнь? Замысел жизненный исполнился?

Так операционно я к жизни не отношусь: вот, якобы,

есть ее замысел, который нужно исполнить. И все же, пусть вам это покажется детским оптимизмом, философия все-таки позволила мне ехать не с ярмарки – или не ехать с ярмарки, не знаю, как точнее. Но не оставаться на ярмарке. Для философии ярмарка не нужна. Ярмарка – для профессионалов, для тех, у кого другой образ жизни, другие ценности. А философия мне помогает понять, что, допустим, старение – это не драма, не катастрофа, а процесс, имеющий много преимуществ.

Старение – есть освобождение. И я это понял через философию. Если у тебя сносное здоровье, то старение – пора благодатная. Так что ярмарочный шум пусть грохочет по соседству. Старение открывает возможность для нового духовного возрастания, как это ни покажется странно. Однако препятствуют духовному возрастанию в процессе старения ложные ценности, которые человек воспринял, усвоил смолоду, которые ему привили наши искусство, литература, кинематограф. Допустим, отношение к тому, что обозначено словом «любовь», как к сверхценности, как к ценности, затмевающей все. И вот тогда получается, что человек стареет, но по-прежнему ориентирован на то, что ему уже не подобаает по возрасту. Василий Федоров писал:

«А я когда-то думал, / Что седые / Не любят, / Не тоскуют, / Не грустят. / Я думал, что седые, / Как святые, / На женщин / И на девушек глядят. / Что кровь седых, / Гудевшая разбойно, / Как речка, / Напоившая луга, / Уже течет / И плавно, / И спокойно, / Не подмывая / В страсти берега. / Нет, / У седой реки / Все то же буйство, / Все та же быстрина / И глубина... / О, как меня подводит седина, / Не избавляя / От земного чувства!». Стихи прекрасные, но...

Ценности, с Вашей точки зрения, ложные?

И с точки зрения народа – тоже. Народ говорит: седина в бороду, бес в ребро. Ценности уже должны сместиться в другую сферу, а человек стремится задержаться не в своем возрасте. Видеть Пьеху, которая в 53 года выглядит как 25-летняя кукла, не очень приятно, я чувствую в этом некую патологию. И потом, не обманешь возраст: шея выдаст, руки. Или есть на каком-то канале утренняя передача: показывают танцующих стариков, бодрящихся. Они танцуют, о

себе высказываются, хорохорясь, что они-де еще хоть куда. Это производит неприятное впечатление. Пусть они будут здоровы, дай им бог, но всему свое время и место.

Можете ли привести еще какую-то ситуацию, которая, на Ваш взгляд, привела к поворотному жизненному решению?

Мой переход на кафедру этики. Я уже говорил, что на этой кафедре нашел то, чего мне недоставало. К тому времени я уже несколько устал от преподавания государственной философии, когда предполагаются ответы идеологически выверенные, научно правильные, словом, регламентированные. А здесь было меньше государственного догляда, здесь можно было проявляться в преподавании более свободно (хотя и там меня никто за горло не держал). Переход был обусловлен и смещением моих интересов в сферу философии морали. Поэтому во всех отношениях это было хорошо.

Есть ли у Вас некий кодекс (хотя бы неписанный, для себя), кодекс Вашего свободного занятия философией, который Вы сами исповедуете и который хотели бы передать своим последователям, если бы они были? Или не прямо передать, а чтобы они его вычислили в Вашей жизни, в Вашей деятельности?

Мой принцип почти тождествен медицинкой заповеди: не навреди! И поскольку мое философствование исповедально, то я транслирую аудитории этот принцип в своих суждениях, в преподавании.

В каком смысле исповедально? Это, может быть, звучит высокопарно, но я разграничиваю деятельность творческую и нетворческую. По преобладающему содержанию, нет абсолютно чистого рафинированного творчества, но нет и деятельности, которая была бы совершенно нетворческой. Я не любитель дефиниций, но отважусь: какая либо деятельность есть творческая постольку, поскольку она духовна, нерепродуктивна, как в ее результате, так и в операционном содержании, поскольку она есть одействовотворение внутреннего мира личности и через все эти признаки выступает как деятельность сугубо оригинальная.

Нерепродуктивна в том смысле, что то же самое па-

раллельно появиться не может. С этой точки зрения, произведение искусства единственное в своем роде. Философемы – то, что создали Платон, Декарт, Кант..., – тоже единственны в своем роде. Творчество предполагает трансляцию мира личности, его опредмечивание. Даже со страниц тяжеловесных философских трактатов все-таки встает личность творца, так или иначе. А в другой деятельности этого не наблюдается. В том числе в научной деятельности – она содержательно богата, достойна во всех отношениях, но личность открывателя, исследователя в науке не опредмечена в том, что он содеял – в формулах, законах.

Восприятие периодической системы элементов не дает нам представления о личности Дмитрия Ивановича. Понятно, что потребовался великий ум. Но если бы не Менделеев, то другой бы эту зависимость открыл. А творчество исповедально. И когда, к примеру, в кинематографе этот принцип нарушается, то получается фильм, в котором вроде бы все соблюдено, сделано добротнo, но сделано внешним образом, нет исповедальности. Такой фильм не волнует, воспринимаешь его совершенно холодно.

А как можно передать этот принцип исповедальности кому-то другому, которому Вы хотели бы его передать, чтобы он шел пусть и не Вашим путем, но каким-то образом соотносился с ним?

Если я в своем философствовании самовыражаюсь, если оно действительно исповедально, если я обладаю способностью лично открыться в том, что делаю, то это и есть передача. Я ведь могу что-то нейтрально излагать. Но философию нельзя нейтрально излагать. В этом смысле Кьеркегор фигура для меня примечательная. Хотя он выпал из существовавшего тогда стандарта философии, но, тем не менее, потом признали и его, и право так философствовать. То есть философия дает мне возможность высказываться экзистенциально, не объективистски, как в науке, а самобытно, интроспективно, из себя. Это для меня очень дорого.

Последний вопрос: спич о Вашем «свободном занятии», 10 минут.

Попробую сделать это необычным способом – через вопросы, которые я ставлю перед собой и перед слушателями моих лекций. Один из вопросов такой: можно ли применительно к философским учениям говорить об их правоте в том смысле, что будто бы на их стороне истина? И что же она (философия) ищет – истину или что-то другое? Если есть в философии истина, то в чем ее отличие от истины в научном смысле?

Я сам отвечаю на этот вопрос так: в науке есть истина факта, а в философии есть истина долженствования, истина идеала. Поэтому можно дополнительно поставить вопрос: что существенней для человека – обладать знанием как истиной или самой жизнью своей пребывать в истине существования? В этом смысле истина долженствования может быть обозначена другим словом – «Правда». К чему устремляет человека его ум и к чему устремляет его мудрость, если говорить об истине и Правде? Ум ученого устремляет его к истине, к истине факта, а мудрость, которую любит философ, устремляет его к абсолютной, высшей Правде. Совершенно овладеть ею невозможно, но сила устремления к ней может быть различной.

С этим связан и другой вопрос: о субстанции. Вы знаете, сколько дано ответов на вопрос о субстанции. И все они разноречивы, а какой из них правильный неустановимо в принципе. Эти представления неверифицируемы. Я спрашиваю так: субстанция – это то, что философы (красиво) придумывают в качестве общей абсолютной первоосновы всех вещей или она реальна? Это очень важный для меня вопрос. Правоты не установишь. Далее. Когда человек философствует, *что* созерцает его ум? Какую реальность? Философия созерцательна и рефлексивна, философ созерцает реальность метафизическую (мета – сверх-, над-, физическую, запредельную физическому и телесному миру), реальность трансцендентного, того, что потусторонне земному опыту нашего существования. Он пытается созерцать реальность ноуменальную – в противоположность феноменальной и даже реальность субстанциальную – вот к чему устремляет его ум.

И когда я читаю курс философии, то рассказываю о

том, чего невозможно знать, но о чем нельзя не размышлять. Я рассказываю о том, ЧТО я не знаю, КАК именно не знаю, ПОЧЕМУ не знаю и никогда не буду знать, но о чем хочу иметь представление. И по мере сил его обретаю. Если это не есть знание, то что же это такое? «Это мировоззренческое представление», – говорю я. Я их четко различаю – знание и мировоззренческое представление. Познание реальности, то есть того, что существует в пространстве и во времени, относительно и наиболее успешно осуществляется посредством науки. Хотя есть и другие средства. Результат такого познания – положительное, верифицируемое представление, то есть знание.

Но помимо познания реальности относительного есть еще размышление созерцающего ума об абсолютном, вечном, вневременном, в том числе существующем в формах человеческой духовности. Это размышление осуществляется средствами философии, результат – мировоззренческое представление, не поддающееся верификации. То есть оно может выглядеть сколь угодно правдоподобным, я могу его воспринять как то, в достоверности чего я совершенно уверен. Но верифицировать его не могу. Подобно тому, как есть люди, которые верят в судьбу или не верят в судьбу, но никто экспериментально подтвердить свою правоту не в состоянии. Итак, я разграничил знание и мировоззренческое представление и научное знание в объем мировоззрения не включаю.

Человек не может жить без мировоззрения, потому что есть не только реальность телесных вещей, реальность психических индивидуальных состояний, реальность социальная, но есть и мир ценностей, сфера духа. Как раз относительно этого мира, этой реальности человеку необходим комплекс мировоззренческих представлений. Причем, если говорить о силе реальности, то, возможно, наибольшая сила как раз и принадлежит абсолютным ценностям.

Обособляясь в мире ценностей, человек проявляется в нем и через это существует как личность, как духовный индивид. Если он этого не делает или делает в очень слабой степени, то живет в усеченном мире. Если говорить о теле-душе-духе, то душа – посредница. Она может устрем-

лять человека в направлении телесного – телесное в пределе может быть обозначено словом «ничто». Это телесное без формы. Дух, полнота духовная есть бытие. Душа – посредница с пристрастиями. Она может устремлять человека в направлении к ничто, тогда он будет думать о ничтожном, тогда духовное окажется потесненным: его жизнь может быть наполнена внешней активностью, но при этом быть бездуховной. И наоборот, душа может устремлять его в направлении к духовной полноте.

До 5-7 лет детей сравнивают с ангелами; потом детство трудное; отрочество – эксцессы с родителями; молодость с ее буйством страстей; зрелость, когда два начала – духовное и телесное – равновесны, но страсти еще проявляют себя очень мощно и агрессивно; а потом наступает та благодатная пора, когда власть страстей отступает и открывается простор для возрастания. Философия помогает человеку в большей степени свою жизнь сосредоточить в мире ценностей – и существовать в нем по преимуществу.

Все определяется принципом. Если я предпочитаю руководствоваться принципом из этой сферы и через него вижу весь мир, это и определяет мой образ жизни. Тогда удовлетворение от вещественных потребностей может быть другим – жизнь предстает преображенной и на всех уровнях становится одухотворенной. И это помогает мне быть свободным и не устремляться за тем, за чем многие устремляются безрассудно – жизнь легко отнимает эти блага. А то, что можно обрести в мире ценностей, этого жизнь отнять не может – без твоего согласия.

Философия, с этой точки зрения, призвана человеку помочь в его жизненном самоопределении, в придании своему бытию смысла и достоинства. То есть быть жизнеучением. Я не отвергаю методологических функций философии, но первостепенная ее задача – быть жизнеучением.

Последнее. С помощью философии я лично удовлетворяю потребность в трансцендировании, потому что этот вид реальности я не могу постичь научным способом, не могу иметь о нем представления на уровне знаний. Но мне хочется иметь свои представления, и здесь вступает в силу особое средство – символы. Символы – это не просто зна-

ки. Они активны, потому что участвуют в той реальности, которую ты постигаешь, и то, что символизируется, становится из трансцендентного частично имманентным. Это не знание и истина – символы произвольны, они обязательны. Но это, тем не менее, некое мое представление. Поэтому С. Булгаков говорит, что искусство – вещун о другом мире. Человек, который слушает высокую классическую музыку, не должен, как ему рекомендуют с детского сада, оснащать свое восприятие «видеорядом» в сознании. Это неправильно. Я не могу это выразить на уровне представления о видимом, но могу очень взволнованно переживать это. Это есть осознание-переживание моего единения с трансцендентным. Оно мне необходимо. Есть и религиозное трансцендирование (потому что Бог – это тайна), есть трансцендирование мыслью – с помощью философии.

Всякая философия – это тоже символ, система символов. Поэтому и встает вопрос о субстанции – она реальна, но каждый ее символизирует по-своему. Значит, нельзя сталкивать учения разных философов. У каждого свой дискурс, свой угол зрения. Он его выбрал и в соответствии с этим символизирует субстанцию. Поэтому Виктор Кузен, эклектик, был прав, на мой взгляд, когда говорил, что философы правы в их утверждениях и неправы в их опровержениях. И так же с нашим – Зотова и Бакштановского – давним противостоянием по вопросам этики. Я это осознал и понял.

Для меня, начиная со времени моего приобщения к изучению проблем морали, всегда была очевидна независимость моральных ценностей поведения, поступка от внешнепредметной стороны, внешнепредметного результата. Я не мог понять, почему это не очевидно для всех и как вообще могут быть на белом свете сторонники утилитаристской этики, гетерономная этика? С другой стороны, я не мог допустить, что серьезные люди, исследователи (утилитаристы, сторонники гетерономной этики), лицемерили. В искренности их философских суждений сомнений не было. Наконец, до меня дошло: все дело в различии исходных моралистических установок, установок морального сознания (теоретиков) как практического сознания. Те и

другие до всякого теоретизирования полярно противоположным образом видят соотношение моральной ценности поступка и внешнепредметного результата. Изначальное интуитивное убеждение в независимости нравственной ценности поступка от внешнепредметного результата отзывается в теоретических воззрениях концепциями, в существенных моментах противоположными тем, которые развивают сторонники моралистической ориентации на результат. То или иное восприятие соотносительности нравственной ценности поведения и внешнепредметной его стороны можно рассматривать как одну из фундаментальных моралистических установок сознания.

Таким образом, функции теоретика и носителя определенного моралистического настроения нераздельны в личности автора-этика (философа вообще). Хорошо сказал Фихте: «Каков человек – такова его философия». Мне теперь ясно, почему появляются на свет разные, в том числе до степени полярной противоположности, философские концепции. И все они имеют право на жизнь. Мне потребовалось несколько десятилетий наших с вами дискуссий, чтобы осознать, наконец, глубокую правоту Виктора Кузена.

Н.Н. Карнаухов

«...Строю свою профессиональную биографию шаг за шагом, а не устремляюсь к “идеям фикс”»

Карнаухов Николай Николаевич. Родился в 1953 году на станции Богандинская Тюменского района. Окончил школу № 42 г. Тюмени в военном городке. Работал на заводе железобетонных изделий. В 1970 году был зачислен на заочное отделение Тюменского индустриального института, в 1971 году – на специальность «Подъемно-транспортные, дорожные и строительные машины» дневного отделения. В 1972 году был направлен для продолжения учебы в Ленинградский политехнический институт и окончил его механико-машиностроительный факультет в 1977-ом. В 1981 году защитил кандидатскую дис-

сертацию. С 1982 года работает в ТИИ. В 1994 году защитил докторскую диссертацию.

С 1990 года – ректор ТИИ–ТГНГУ.

В какой семье Вы воспитывались? Как повлияла Ваша семья на выбор профессии? Кто оказал наибольшее влияние на выбор профессии?

Я воспитывался в рабочей семье. Мать многие годы была железнодорожной рабочей. Профессию железнодорожника я с детских лет знал от «а» до «я». Видел, как переводили стрелки, открывали шлагбаумы, ремонтировали пути: поднимали шпалы, меняли рельсы, забивали «костыли». Труд железнодорожника тяжелый, но высокоорганизованный; железная дорога была и остается сложной, технологически насыщенной отраслью транспорта. Самая легкая специальность – телефонистки – у моей мамы была только в последние годы ее трудовой биографии.

Отец всю жизнь работал водителем. С самых малых лет я ездил с ним в машине, знал ее устройство. Отец любил свою профессию, и у меня естественным образом с детства складывалась любовь к машинам.

В нашей семье не было специального воспитания, направленного на любовь к какой-либо конкретной профессии. Но если рассуждать о влиянии семьи на выбор мною профессии, можно выделить несколько важных факторов. Прежде всего, пример родителей формировал отношение к труду вообще. Без домашнего хозяйства на станции Богандинская, в деревне, жить было невозможно. В Богандинке была маленькая пекарня, но если с ней что-либо происходило, поселок оставался без хлеба. Молоко из города не доставляли, поэтому без своей коровы прожить было невозможно. Только после 1970-го, когда была построена асфальтовая дорога до Тюмени, появилась возможность привозить из города и хлеб, и молоко.

Поэтому по окончании рабочего дня у моих родителей начиналась «вторая смена». Заботы отца – ворота подремонтировать, забор поправить, сена корове накосить и множество других. У матери – приготовить ужин, обиходить детей (нас было четверо), подоить корову, сварить еду скотине.

Мы видели, как тяжело было родителям, понимали, что даже если они будут работать 24 часа в сутки, всю работу по дому не сделают. Поэтому дети имели свои регулярные обязанности: мыли полы, топили баню, утром выгоняли скотину на пастбище, вечером встречали ее и приводили домой, приносили дрова для печки, воду из колодца, в летнее время поливали огород, ходили в лес за грибами, ягодами. Пример родителей, их отношение к труду, постоянная систематическая работа, невзирая на усталость, формировала у нас установку: чтобы что-то иметь, необходимо трудиться.

Другой момент. Родители все время говорили нам, что надо учиться: «Иначе будете работать так, как мы». А мы понимали, что это значит трудиться изнурительно с утра и до вечера.

Фактор влияния семьи на характер профессиональной деятельности – родители постоянно проявляли изобретательность. Это сейчас все, что нужно в хозяйстве, можно купить в магазине, а тогда многого просто не было. А мы всегда помогали отцу в домашних делах – требовалось ли сделать наличники, подремонтировать дом. Старались проявить смекалку. Например, сломалась калитка и надо бы «заплатку» сделать. В доме был старый сундук, покрытый жестью, в который сбрасывали разные «ненужные» железки. Открываешь этот сундук, смотришь, что может пригодиться для «заплаты». Здесь и нужна смекалка: какую железку подобрать, как ее обработать, как наложить «заплатку». Умели обращаться с инструментами, знали, куда «исчезает искра», почему дымит двигатель, не держат тормоза, как накачать колесо.

На выбор профессии, конечно же, повлияла школа. Увлекала физика, раздел «Электричество». Занимался в кружке радиолюбителей. В восьмом классе я сделал для экономии электроэнергии своеобразную автоматическую систему в подполье (часто забывали выключать свет): крышку поднял – свет зажегся, опустил – выключился.

В старших классах занимался в кружке «Юный кинолюбитель». В десятом классе получил удостоверение механика узкопленочного кино, знал киноаппараты «Украина»,

«Школьник». Механиков не хватало, иногда меня «снимали» с уроков: «Сегодня шестиклассникам нужно показать фильм». Так развивалось представление о том, что значит «иметь профессию».

Выбор профессии: был он или не был?

Напряженного выбора не было. С одной стороны, я очень увлекся научной фантастикой (прочитал все, имевшиеся в нашей поселковой библиотеке, тома Герберта Уэллса, Жюль Верна) и меня привлекали описываемые в этих произведениях безграничные творческие возможности человека: для обладающего знаниями нет преград, он не может погибнуть, не может не придумать чего-либо. С другой стороны, я реально увлекался электротехникой. Первый свой приемник на четырех транзисторах сделал еще в 1968 году. Это увлечение подкрепилось под влиянием книг Даниила Гранина, в частности «Иду на грозу». Параллельно жила практическая ориентация на механику. Отец был водителем, фактически механиком, и я многое мог делать руками не хуже, чем другие, а может и лучше.

В 1970 году я пришел в Индустриальный институт с желанием стать электриком, и специальность «Электрификация и автоматизация горных работ» была самая близкая к моим мечтаниям. Не поступил на дневное отделение. Вернулся домой и, поскольку поступал на электромеханический факультет, пошел работать в электроцех комбината железобетонных изделий.

Через год решил снова поступать в ТИИ, но к выбору специальности подошел с позиций минимизации риска. В институте открылись три новые специальности, на которые был недобор. И рисковать не хотелось, и работа на комбинате железобетонных изделий сформировала определенные представления о бетономешалках, вибросмесителях (ремонтитовал электрическую часть этих машин), о принципах работы подъемного крана. Выбрал специальность «Строительные и дорожные машины и оборудование».

Поэтому целенаправленным мой выбор профессии назвать трудно, скорее его формировало стечение ряда обстоятельств. Однако это было мое личное решение, принял

его самостоятельно на основе своего, тогда еще маленького, жизненного опыта.

Вы свою биографию строите или чаще всего просто реагируете на жизненные обстоятельства?

Скорее реагирую на жизненные обстоятельства. Есть люди, которые строят свою жизнь. На мой взгляд, они одержимые: придумывают себе образ и пытаются под этот образ сформировать обстоятельства. Наверное, к такому типу людей можно отнести Королева, Ленина. Они были одержимы идеей и ей подчинили всю свою жизнь.

Я деревенский парень, у меня таких «замахов» не было. Мудрость крестьянской жизни – жить исходя из существующих реальных обстоятельств. Житейская мудрость говорит, что именно должен делать крестьянин: утром вставать, чтобы делать что положено, а не чтобы пойти и победить врага. Это совершенно разные задачи. Никто не встанет утром в деревне для того, чтобы совершить какие-то подвиги. Все встают для того, чтобы жить: растить детей, после работы, вечером, прийти домой и делать то, что «надо». Это так называемая жизненная необходимость, в какой-то степени зависит от нас, но больше – от обстоятельств. Если мы что-то не сделали из «должного» сегодня, нам придется это делать завтра, а если мы не сделали это и завтра, то оно навалится на нас в виде непреодолимых обстоятельств послезавтра. Не заготовили сена – остались без коровы и, значит, без молока.

Конечно же, в какой-то мере я формирую обстоятельства, на которые могу влиять: предугадывать, по возможности изменять их. И потому, наверное, не совсем правильно будет сказать, что я живу, просто реагируя на жизненные обстоятельства.

Будет неправдой, если скажу, что вступив 16 лет назад в должность ректора, я поставил цель – создать на базе индустриального института великий университет и создал его. Но правдой будет, что став ректором, я делаю все, что могу, для развития университета.

И что, Вы это делаете именно как крестьянин?!

Скорее всего, да. У меня сохранился крестьянский подход к делу. Меняется предмет моего труда, а отношение

к нему остается крестьянское. В том смысле, что я всегда стараюсь трудиться с максимальной отдачей, с желанием сделать свое дело хорошо и с оптимальными затратами.

При этом творчество является неотъемлемой составляющей труда ректора; как мне кажется, ректорство – это максимум автономии и свободы. (Творческое мышление, доставшееся мне от моей семьи, свойственно и профессии инженера.)

Ректорство составляет 16 лет моей профессиональной биографии. И можно было бы сказать: «Я уже все знаю, все умею, помощники уже и без меня руководят, что же интересно теперь в этой должности?». Но ведь мы каждый год расширяем горизонты университета, соответственно, расширяются горизонты любой должности: и заведующего кафедрой, и ректора. Такое расширение горизонтов в деле, которому я служу, дает удовлетворение. Считаю себя сегодня человеком на своем месте. Но не стоящим на месте, а постоянно развивающим свое дело во благо людей.

Я строю свою профессиональную биографию шаг за шагом – «степ-бай-степ», а не устремляюсь к каким-то «идеям фикс».

Какие ключевые решения Вы принимали на своем жизненном и профессиональном пути?

Первое важное решение связано с поступлением в вуз. Было начало августа. Приехал из Тюмени домой и сообщил отцу, что не поступил. Он сказал: «Пойдешь в школу ДОСААФ, получишь права водителя, затем – в армию. Придешь из армии – будет специальность. Мы тебе построим дом, женим». Это было готовое решение (хотя я чувствовал, что отцу очень обидно: другие ребята поступили, а я вроде бы и не глупый, но...). Я решил снова поступать в ТИИ, это было моим личным, выстраданным решением: ни родители, ни мой старший брат не принимали в этом участия.

Следующее решение – не уйти из ТИИ с первого же курса. В первом семестре у меня были серьезные трудности с черчением. 31 декабря 1971 года я сдавал сразу 10 чертежей за весь семестр и потому буквально «висел» –

останусь ли студентом с таким «хвостом»? Созрело решение забрать документы. Однако идея все же не реализовалась. Помог случай. Сажу перед кафедрой вместе с другими «хвостистами», жду своего часа. Мимо идет декан Лебеза Василий Дмитриевич, спрашивает: «Ты что здесь сидишь?» – «Да вот, жду зачета». – «Хорошо, я тебя пока заберу, раз все равно сидишь». Увел на первый этаж, выдал веник и совок: «Здесь, здесь и здесь подмети». Я быстренько все сделал. Зашел к нему отдать совок и веник, а он спрашивает: «Из-за чего ты здесь сидишь?». Я ему объяснил про «хвост». Он говорит: «Ну, это не проблема, не бывает студента без “хвостов”. Трудиться надо. Выучишься. Главное – терпение и труд». Я приободрился, пошел на кафедру, преподаватель приняла у меня чертежи, и забирать документы я не стал.

Третье решение. Ситуация: продолжать учиться в Тюменском индустриальном институте или поехать в Ленинградский политехнический институт? Многие отказались от такой возможности, хотя ребята были толковые.

Я приехал домой, сообщил, что в деканате предлагают продолжить учебу в Ленинграде, а в дальнейшем стать преподавателями Тюменского индустриального института. Отец с матерью сказали: «Поезжай, но мы сможем платить тебе только по 25 рублей в месяц – как раньше. Сможешь прожить на эти деньги – поезжай». А кто знал, какие нужны деньги, чтобы там прожить?

Хотя колебания были большие, но я принял решение поехать в Ленинград. И это решение оказалось для меня судьбоносным. Во-первых, я попал в другую культурную среду. Во-вторых, передо мной открылись перспективы, которых я не мог бы иметь, даже оставшись в аспирантуре после окончания ТИИ.

Все одиннадцать человек с технического факультета ТИИ решили ехать в Ленинградский политехнический, там и кафедры были нашего профиля. Мы попали на кафедру «Строительные дорожные машины». В то время она переживала творческий бум: много молодых доцентов (Тархов, Шестопалов, Бошкарёв, Кузьмичев) стремились стать докторами. Жизнь бурлила – семинары, студенческое научное

общество... Правда, доктор наук в то время на кафедре был один – профессор Н.Я. Хархута, но это был ученый с мировым именем, он возглавлял ленинградский СоюздорНИИ.

Другое ключевое решение. Окончил с отличием институт, встал вопрос о дальнейшей работе. Просматривалось несколько вариантов. Первый – в Калининском райкоме ВЛКСМ г.Ленинграда. Давали общежитие, однако в целом перспектива жилья была смутная. Второй вариант – предложение пойти в аспирантуру: я занимался научной работой все четыре года учебы (собственно, для этого я и поехал в Ленинград). И третий вариант – пойти служить в армию (я офицер запаса). В армии обещали и жилье, и пищевой паек, и прочие блага.

В феврале 1977 года я пришел на военную кафедру к бывшему своему куратору, полковнику Александру Александровичу Александрову, сказал о трех вариантах и о склонности жены к варианту военнослужащего. Он сказал: «Ни за что, Коля. Представляешь, сколько в армии тупиц, которые всегда будут “на звездочку” выше тебя, а ты должен выполнять их приказания “от... и до”. Полнейшее отсутствие инициативы, рутинная, очковитирательство... Предлагают аспирантуру – иди».

Так я решил пойти в аспирантуру. Жена была крайне недовольна (аспирантура – это снова продолжение учебы, а семью надо было кормить). Тем не менее она отнеслась к моему выбору достаточно терпимо: «Ты мужчина, принимай решение, я поеду, куда скажешь».

Честно признаться, в пользу аспирантуры перевес был не так уж велик, а именно: по окончании аспирантуры смогу вернуться в Тюмень (к родным местам все-таки меня тянуло).

Конечно, в жизни было много других ключевых решений. Одно из них связано с переходом в 1982 году из студенческого научного центра ТИИ, где я с 1977 года работал в лаборатории транспортных средств, в партком. Ю.П.Сорокин, секретарь парткома, человек достаточно прагматичный, сказал: «Коля, в индустриальном институте ты жилья по-другому не получишь, поэтому соглашайся на работу в

парткоме, будешь на виду, тебя люди увидят, ты способный».

Решение работать проректором по науке, связанное с карьерой. 31 декабря 1985 года В.Е. Копылов подал заявление об уходе с должности ректора индустриального института. Кандидатуру нового ректора тогда выдвигал партком. В то время в институте было всего 28 докторов наук, профессоров. Наиболее приемлемой для властей оказалась кандидатура В.Г. Каналина; правда, в коллективе института это было воспринято неоднозначно. Почти сразу встал вопрос о кандидатуре проректора по научной работе: Ю.С. Папин при новом ректоре сразу подал в отставку. В.Г. Каналин предложил эту должность мне.

Что «судьбоносного» в том, чтобы стать проректором по науке?

Должность проректора дала мне очень многое в понимании управления вузом. Пожалуй, самое главное – это осознание того, что в управлении без самого коллектива ничего нельзя решить. Основная задача руководителя – создать творческую команду и обстановку. Сделать что-то важное в университете можно только на основе взаимного увязывания интересов.

Был ли в этой ситуации выбор, развилка? Вас пригласили в проректоры...

Альтернативой этой должности была перспектива стать секретарем парткома. Ю.П.Сорокин отработал в должности секретаря почти четыре срока, написал заявление и согласовал, что на очередной партконференции секретарем выберут меня. Но я уже знал «кухню» партийной работы и мне она категорически не нравилась.

В то же время я уже четыре года руководил студенческим научным центром, работая непосредственно с Ю.С. Папиным, знал научную работу. Занимался докторской диссертацией, вел хоздоговора, с 1985 года был заведующим кафедрой.

Правда, не просто было решиться в 33 года – будучи кандидатом наук – пойти на должность проректора. Любой доктор наук мог сказать: «А что ты, мальчик, понимаешь в том деле, которым взялся руководить?». И мне пришлось

выстраивать свою работу таким образом, чтобы завоевать у профессоров хотя бы минимальное уважение за счет квалификации в стратегических вопросах управления наукой.

Уместно ли спрашивать топ-менеджера с двадцатилетним стажем, в чьей научной школе он сформировался? Какие личности оказали влияние на Ваше становление в науке?

Профессионализм в моем случае делится на две составляющие: ученого и менеджера, соответственно и разные личности влияли на эти стороны моего профессионализма. Многие люди сыграли важную роль в моей жизни. Совместная работа и существование с ними – это и есть моя жизнь.

По научной линии?

На кафедре «Строительные дорожные машины» ЛПИ нас сразу взяли на заметку, выделили кураторов, которые и были нашими первыми учителями.

За мной закрепили доцента А.И. Тархова (сейчас он продолжает работать профессором кафедры). В ЛПИ А.И. Тархов пришел в профессиональном плане уже известным: до 1970 года он работал ведущим конструктором в НИИ землеройного машиностроения, проектировал приводы (у нас с ним вышла монография «Приводы траншейных экскаваторов», книг на эту тему, пожалуй, нет нигде в мире). Именно А.И. Тархов сформировал большую часть подходов, принципов, методов решения научных задач, благодаря которым шло мое становление в науке. Я был практически членом его семьи: и домой приглашал, и чаем поил. Иногда смотришь фильмы о научных школах, где ученики являются членами семьи учителя. Со мной было так же.

Николай Яковлевич Хархута, много лет возглавлявший СоюздорНИИ, пришел на кафедру в качестве заведующего незадолго до нашего приезда, в 1970 году. Этот талантливый ученый читал нам эксклюзивный курс «Реология грунтов». Одну лекцию в неделю, но она могла длиться четыре-шесть часов. Каждая лекция была нестандартная, насыщенная. Эти лекции раньше им нигде не читались. Мы были активными слушателями, и в процессе общения на лекции возникало много нового. Н.Я.Хархута прочитал нам

16 таких лекций, их конспекты я храню вот уже 30 лет. Мы многое из них взяли, кое-что развили, но 60% заявленных там проблем еще не решены.

Многие люди сыграли в моей жизни большую роль, почти все они для меня – учителя. В 1973 году наши преподаватели – учителя – издали учебник для вузов СССР «Дорожные машины», по нему учились все студенты нашей специальности до 1985 года. Учебник демонстрировал новое научное видение строительно-дорожных машин. По этому учебнику можно было садиться и проектировать машину; в нем было все: ознакомление с машиной, конструкция ее, теория расчета узлов и машины в целом...

Создали ли Вы свое научное направление?

Оно сложилось на перекрестке двух подходов, разрабатываемых моими учителями. Еще во время учебы в аспирантуре я оказался между двух огней. Мой «микрочешф» А.И. Тархов принес в нашу отрасль науки идею и технологию гидропривода, более всего развитые в станкостроении. Н.Я. Хархута занимался вопросами уплотнения грунтов, обосновал такое направление, как «реология».

Четыре года учебы в ЛПИ я занимался с А.И. Тарховым и глубоко «влез» в тему гидропривода. У меня уже были научные статьи, готов стенд, на котором предполагалось проводить эксперименты, составлять графики, делать выводы и защищаться.

Но когда, став аспирантом, я пришел за утверждением темы, завкафедрой, Н.Я.Хархута, сказал, что в рамках диссертационного исследования я буду заниматься не гидроприводом, а воздействием гусеничного движителя на грунт, то есть исследованием реологических свойств грунта. Что ж, два года работал над новой темой, консультировался с Н.Я.Хархутой. Но А.И. Тархов получил право руководства аспирантами, и за год до окончания аспирантуры Н.Я. Хархута мне сказал: «Мы сделали хороший задел, можно надеяться, что Альберт Иванович продолжит работу». В свою очередь А.И.Тархов мне предложил: «Давай, Коля, возвращаться, стенд стоит».

Так я умудрился объединить в своей диссертации два подхода; правда, просрочив время, отведенное на учебу в

аспирантуре (срок истекал в октябре, а я защитил диссертацию только 22 декабря 1981 года).

А.И. Тархов дал мне высокий математический аппарат, а Н.Я. Хархута сформировал у меня физическое представление природы явлений – от общего видения к расчетной схеме. Под его руководством я решал достаточно интересную задачу в теории взаимодействия гусеничных движителей с грунтом, в том числе должен был провести идентификацию грунта, отображая его свойства в виде математических уравнений и в виде реологической модели.

Это задача актуальна для современных гусеничных машин, например, тракторов и военных гусеничных машин (точность стрельбы зависит не только от имеющихся у орудия автоматики и демпфера, но и от механики машины). У каждого из нас есть опыт чтения в машине, и мы знаем, что когда машина дергается, – особенно не считаешь. Соответственно, чтобы обеспечить высокую точность стрельбы, необходимо в механике машины учитывать не только вертикальные колебания, но и горизонтальные. Эти задачи были успешно решены, «трактористы» и «танкисты» до сих пор используют мои модели.

После возвращения в Тюмень я начал заниматься снего-ледовыми дорогами. Все, что раньше делал с грунтом, перенес на снег (изменились только параметры, а подходы остались те же самые).

Для строительства нефтегазопроводов необходимы временные дороги. Но поскольку строительство шло зимой, то при эксплуатации дорог, особенно в тундре, возникали сложности. Дороги постоянно заносило снегом, их надо было каждые час-два расчищать, при этом невольно сдвигается верхний моховый покров. Весной снег начинает таять, появляются ручейки, происходит эрозия почвы. На следующий год – уже канавки, а года через три – овраги. Поскольку эти дороги были всегда вблизи нефтегазопроводов, то овраги начинали «наступать» на нефтегазопроводы; создавалась аварийная ситуация для системы. Мы разработали способ, при котором для создания временной дороги стали набрасывать снег, уплотнять его и покрывать льдом.

Еще одна сфера приложения и развития нашего направления в Тюмени – разработка мерзлых грунтов (замерзая глина, особенно глинистый и влажный, становится прочным, как бетон) траншейными экскаваторами. Мы растепляли грунт, снижая его прочность: конструировали специальные устройства, нагревали воздух и направляли его на грунт забоя. Это должно делаться быстро: за секунды, максимум – минуты. Созданные нами новые машины затем были запатентованы. Все, что мне дал Н.Я. Хархута в области реологии сред, я перенес на мерзлый грунт.

Правда, реологией мерзлого грунта занимался С.С. Вялов, но тематика его работ была связана с исследованием ситуации растепления грунта в длительной временной протяженности. Например, на мерзлом грунте построили дом, проходит года два-три, дом покосился, развалился (с течением времени грунт растепляется, теряет прочность, здание валится).

Еще одна сфера приложения нашего научного направления. В начале девяностых годов я занялся вопросом утилизации тепла. Как известно, КПД самого лучшего двигателя внутреннего сгорания сегодня составляет 42%. Остальная часть энергии через радиатор уходит в виде тепла в окружающее пространство. Я решал задачу: забрать это тепло условно «в большой термос», а потом его использовать в каком-нибудь виде. В итоге – экономия энергии, повышение КПД машины, снижение вредных выбросов в атмосферу.

Я развивал многое из того, что мне дали мои учителя: Н.Я. Хархута – в области уплотнения снега и растепления грунта, А.И. Тархов – в области утилизации тепла. Я сформировал научное направление с сибирской спецификой, ориентированное на строительство снего-ледовых дорог с технологией уплотнения снега, на разработку мерзлых грунтов и утилизацию использования тепла.

Есть ли у Вас свод писанных или неписанных правил поведения в науке, который бы Вы хотели передать по наследству Вашим нынешним аспирантам?

Такие правила существуют, но они не мною придуманы. У меня были хорошие учителя, которые полностью от-

давались науке, и не было необходимости что-либо изменять в правилах, по которым они работали, в том числе и со мной.

Естественно, в научной деятельности существуют важные нормы, такие как честность, объективность. В работе с моими младшими коллегами я выделяю два правила.

Первое. Наука – это большой и тяжелый труд. И он сопряжен с большой неопределенностью. Например, приходит будущий аспирант и спрашивает, когда он сможет защитить диссертацию. Я отвечаю, что научный руководитель не подарит ему через три года диссертацию, предложив аспиранту решать задачу, когда-то уже решенную самим руководителем. Научный руководитель – это консультант, помогающий вырасти молодому исследователю, стать самостоятельным ученым.

При таком подходе важна ответственность руководителя. Поскольку перед аспирантом ставится задача, которая еще не имеет решения, требования, предъявляемые к аспиранту, предполагают и соответствующие требования к научному руководителю. Мне, например, часто приходится даже «догонять» аспиранта, потому что он получил новые интересные данные еще вчера, проведя эксперимент, а я узнаю о них и начинаю осмысливать – только сегодня.

Второе. Научная деятельность невозможна без самоотдачи и служения в науке, поскольку от фундаментальных положений до конкретного решения, конкретного результата – очень большая дистанция. Я стараюсь отбирать аспирантов из тех, кто уже «заболел» наукой. Они все понимают: есть хорошая жизнь, деньги, коттеджи и прочее, но для них это не самое главное. Они выбирают науку, ограничивая свои притязания в других сферах жизни. «Болезнь» научной работой – это и есть служение.

Кроме ответственности, работоспособности, самоотдачи Вы отметили еще и служение в науке. Понятно, когда человек готов служить профессии, работая в американском университете, – ему там дадут дом, высокую зарплату, все чудеса высокого уровня жизни. А совместимо ли требование служения в науке с нашими реалиями?

Люди, выбирающие служение в науке, так же как и люди, избравшие служение Богу, идут на определенные ограничения, последние, например, уходят в монастыри.

Наука – это тоже своеобразный монастырь, в котором люди посвящают себя служению; они находят в этом удовлетворение, счастье, не считая себя ущербными, страдающими, несчастными.

Как бы Вы охарактеризовали успешного профессионала в Вашем деле, имея в виду, что у Вас два дела: в науке и преподавании – и в менеджменте?

И раньше, и теперь профессионал для меня тот, кто делает свое дело прекрасно, причем не только как человек, владеющий знаниями, но и как личность, контактирующая с другими людьми. Например, профессионал-инженер – это не только человек, отлично умеющий чертить и считать, но способный наладить отношения с другими инженерами, уважающий их собственное «я». Особо отмечу, что профессионализм для меня – это состояние души, полная реализация внутренних возможностей, дарованных человеку родителями, школой, вузом и т.д. Ведь чтобы добиться успеха, надо учиться всю жизнь.

Такого мнения о профессионализме я придерживался еще в т.н. брежневские времена. Неужели с эпохи Брежнева до наших дней в природе профессионализма не произошло никаких изменений? Произошли, поскольку сегодня уже нет плановой экономики, укрепляется предпринимательство, ценности и нормы которого во времена моего студенчества проповедовались лишь факультетом общественных профессий, школой социалистической предприимчивости ТИИ и т.п., а теперь входят в число обязательных признаков профессионализма. Но не потерял значения и прежний профессиональный стандарт.

Например, некто А был доцентом, стал профессором, но его профессионализм за это время сохранил прежнюю модель. Другой, некто Б, был доцентом, стал профессором, но еще и организовал свое дело, отвечающее духу времени. Кто из них современнее? Кто более профессионален?

А стоит ли их столь резко противопоставлять? карье-

ра, которую сделал Б, дает основания сказать, что в процессе своей работы он получил дополнительные знания, навыки, умения и имеет видимую результативность своей работы – новое дело. Я предполагаю, что А по должностной лестнице не поднялся, но и он все эти годы постоянно работал над собой, получал новые знания, углубляя их. И сегодня в своей сфере, на своей должности он является уникальным специалистом, профессионалом.

Считаю ли я себя успешным профессионалом? Сказать категорическое «да» не могу. Это проблема самооценки, если я сам себя переоценю, то причиню себе гораздо большее зло, чем это могут сделать другие. Лучше оценивать себя более сдержанно. Тогда, если я сам считаю, что не дорабатываю, могу усилить свою энергию и ликвидировать этот пробел. Полагаю, что я в состоянии работать над собой – уменьшать недостатки и увеличивать свои достоинства.

Поступая в ТИИ, я, разумеется, и не предполагал, что стану доктором наук, профессором, членом нескольких академий. Хотел быть хорошим инженером, потому что, во-первых, начал понимать, что это такое, и, во-вторых, строил планы, которые казались мне «по зубам», были осязаемы, имели обозримый временной промежуток. Кстати, и в дальнейшем мой профессионализм строился по такому же критерию: я всегда ставил цели, которые смогу достигнуть, получал ожидаемый статус и сразу начинал подтягиваться до уровня, который уже формально занимал.

Профессионализм не возникает в мгновение ока: сначала появляется статус, затем дотягиваешься до него содержательно, потом начинаешь претендовать на что-то другое; душа постоянно ищет новые цели. Я считаю, что методология формирования профессионализма такова: ставить перед собой достижимые цели, а когда они реализованы, снова двигаться вперед.

Вероятно, я могу охарактеризовать себя как успешного менеджера в сфере университетского образования, потому что мне удается создавать благоприятные условия для развития науки и образования в университете. Конечно, я веду свое собственное направление, но в нефтегазовом

университете двести семь докторов. И моя задача как менеджера – создать хорошие условия для их научной деятельности.

Как менеджер я испытываю удовлетворение в связи с тем, что создал в университете несколько научных структур – своего рода «точек роста» университетской науки. В свое время я настойчиво рекомендовал некоторым сотрудникам университета (а иногда просто вынуждал) заниматься наукой, взять на себя обязательства, связанные с работой над диссертациями. С некоторыми пришлось расстаться именно потому, что они не выполнили этих обязательств.

Пытаюсь сегодня создать основание для развития науки в университете в целом, в том числе и через влияние на качество научно-образовательной деятельности (через повышение качества знаний, которые мы даем студентам), на формирование у сотрудников установки на творческий подход к делу. Когда преподаватель приходит к студентам, начинает с ними общаться, он «заражает» студентов своим настроением, подходом. Моя задача заключается в том, чтобы в университете со студентами работали талантливые преподаватели, преподаватели, которые сами рожают знания, а не «транслируют» чужие. Для этого я должен создавать условия.

Это успех менеджера в научно-образовательной деятельности. А успех научного работника?

Создавая условия для работы коллег, я тем самым создаю условия и для своей научной работы в университете. В нашей науке есть ученые, которые реально ничего производству предложить не могут; и есть те, которые могут предложить производству свои результаты, и эти результаты оказываются востребованными. Это критерий успешности ученого. У меня есть такие результаты.

И.М. Ковенский

*«...Человек весьма сложен:
иногда он потребитель шансов,
иногда – сам себе эти шансы создает»*

Ковенский Илья Моисеевич родился в 1947 году. Окончил 7 классов 21-й школы, машиностроительный техникум (1965), после окончания которого работал на заводе на инженерных должностях, заведующим лабораторией. В 1972 году окончил вечерний факультет ТИИ. С января 1973 года и по сегодняшний день работает в ТИИ-ТюмГНГУ. Начал младшим научным сотрудником НИСа. В 1977 году защитил кандидатскую диссертацию, перешел на преподавательскую работу. На кафедре в рамках одной специальности – металловедение, термическая обработка – прошел все возможные ступеньки карьеры: ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор, заведующий кафедрой. В 1995 году защитил докторскую диссертацию в Московском институте металловедения и металлургии РАН. Практически сразу получил предложение занять должность проректора по науке. С 1 октября 1995 года – проректор университета по научной работе и послевузовскому образованию.

В какой семье Вы воспитывались, как семья повлияла на выбор профессии?

Воспитывался практически без отца – он умер, когда мне было 5 лет. Отец был инженером и, по воспоминаниям людей, знавших его, хорошим. Мама говорила, что отец очень хотел заниматься наукой, даже поступал в аспирантуру, но война помешала. Возможно, у меня что-то генетическое есть в этом плане.

Мама какого-то особого образования не имела – у нее было незаконченное высшее, два курса педагогического института. Мама сыграла колоссальную роль в моей жизни – хотя бы уже тем, что в свое время отвела меня от улицы. Она, наверное, не вполне понимала, что такое наука, но хотела видеть меня там.

Но на выбор профессии влияла не только семья. Когда я работал в КБ, всегда проявлял интерес к природе вещей. И очень хотел заняться исследовательской работой.

Поэтому когда пришлось выбирать: переходить ли с завода в институт (на заводе я получал уже рублей 200 с чем-то, а уходил в ТИИ на 105 р.) – решил материальными благами пренебречь.

Что это, романтизм?

Вряд ли это можно так назвать: мне было почти 25 лет, к этому времени за плечами у меня – восемь лет производственного стажа. Это осознанный выбор. Нельзя сбросить со счетов, что в те времена специальность научного работника котировалась невероятно высоко: «физики» и «лирики» были двумя знаменитыми профессиями и, наверное, это как-то сказывалось. Плюс студенческая среда: в техникуме я учился с ребятами, которых сегодня назвали бы очень продвинутыми; хотя нам тогда было по 15 лет, мы были по широте интересов значительно больше, чем школьники того времени.

А почему Вы пошли в техникум? Случайность?

Не вполне случайность, было сразу несколько обстоятельств. Первое – ситуация в семье: мама работала на должности, которая больших доходов не приносила. Сестра окончила пединститут, выходила на самостоятельную дорогу. И я понял необходимость побыстрее начать зарабатывать деньги. Второе – я высчитал, что техникум окончу через четыре года, то есть учиться всего на один год больше, чем в школе. Зато я получу специальность, причем машиностроительную, что мне всегда нравилось: любовь к технике у меня была с детства. Третье – мои лучшие друзья тогда тоже собирались в техникум. Вот эти обстоятельства как-то определили мой выбор.

В техникуме я получил специальность общемашиностроительную, а не ту, в которой я потом совершенствовался как профессионал. В металловедение я пришел уже фактически в 1973 году, когда познакомился с Юрием Ивановичем Устиновщиковым.

Не каждый человек, сделавший хорошую карьеру, вспоминает своего руководителя.

Я его не просто руководителем, я его учителем своим считаю. Это тот человек, которому я в самой большой степени обязан тем, что продвинулся в профессии.

Он вел Вас за руку?

Юрий Иванович как раз давал мне волю. Он ставил задачи, а тебе нужно было мыслить, думать. Он давал очень большую свободу для творчества. И учил работать. Юрий Иванович был прагматиком до мозга костей, но, тем не менее, через него я проникся любовью к предмету своих занятий.

По образованию он не был классическим металлостроителем и, может быть, поэтому не был зашорен догмами. Зато стремился ко всему современному. Благодаря ему в Тюмени в металловедение были привнесены современные физические методы, методы, с которыми работали физики-твердотельщики, металлофизики. Он начал применять такие методы, как просвечивающая электронная микроскопия, ядерный гамма-резонанс. И со свойственной ему энергией сумел оснастить этими сложными приборами нашу лабораторию. Он понимал, что новые результаты можно получить только используя новые методы.

Сейчас, кстати говоря, давно нет серьезных успехов в области исследования материалов. Причина простая – современные физические явления сегодня все в приборах реализованы. Получается замкнутый круг: для того чтобы создать новый прибор, нужны новые физические эффекты, а чтобы открыть эти эффекты, нужны новые высокоразрешающие приборы. Будем рассчитывать на физиков-теоретиков, они нас к чему-то приведут.

Устиновщиков, ко всему прочему, был прекрасный менеджер (хотя в те годы такого слова в ходу не было), я у него научился некоторым приемам работы, хотя и не был уж вовсе зеленым. Устиновщиков научил меня неким приемам менеджмента в науке, которые имеют специфику. Поэтому считаю его не просто научным руководителем, а учителем. И хотя я докторскую диссертацию на тему, которой Юрий Иванович не занимался, выполнил совершенно самостоятельно, я счел нужным указать его научным консультантом диссертации.

И еще о тех, кто влиял на мое профессиональное становление. В те годы кафедрой заведовала профессор Тютева Наталья Дмитриевна. Она приехала в ТИИ из Томска,

«привезла с собой» науку металловедение, благодаря чему здесь всколыхнулся интерес к этой области знаний. (Устиновщиков не принадлежал к школе Тютевой, он приехал из Новосибирска.) Я бы ее тоже причислил к тем людям, которые на меня повлияли как на специалиста, исследователя. У нее я научился научной дипломатии, взаимоотношениям в науке. Ведь в вузе они резко отличались от взаимоотношений, с которыми я имел дело на производстве. Например, по тем временам Наталья Дмитриевна смело, независимо держалась с начальством: не любила подчиняться, что мне очень нравилось. Есть люди, которые готовы подчиняться, и у них проблем не бывает, а у нее всегда было собственное мнение, неважно, считалось оно начальством правильным или нет.

Я очень много читал. Благо тогда дефицита научно-технической литературы не было. Дюма не купишь, а остальное – в полном порядке. Я читал жадно. В числе прочего меня этому учил Ю.И. Устиновщиков: не будешь читать – не будешь иметь питательную среду для движения, не будешь двигаться – не будешь идеи черпать. Читал всю периодику. В свое время знал больше, чем сейчас. Раньше я знал все, что на тот момент было опубликовано о предмете моего исследования. Сейчас я могу, во-первых, что-то упустить – информация подается по-другому. Во-вторых, я считаю, что-то и читать мне не надо.

Поскольку Вы – доктор наук, Вам по статусу полагается иметь свою школу. Имеете ли Вы ее? Если «да», то как Вы ее развиваете?

Выпустил порядка 10 кандидатов наук. Есть доктора, в диссертациях которых я официально выступал в качестве научного консультанта.

Вы воспроизводите с аспирантами свои взаимоотношения с Устиновщиковым?

Меняются времена, и сегодня, в силу своего положения в университете, я, к сожалению, не могу работать с учениками так, как работал со мной Юрий Иванович. Устиновщиков всегда был со мною рядом, как вы сейчас – буквально. В лаборатории он сидел на таком возвышении, как мы говорили – «на палубе», а у меня стол – внизу. Я мог

подойти к нему в любое время на работе, вне работы – двери его дома для меня всегда были открыты. Он был для меня всегда свободен. Что касается меня сегодняшнего, то я просто не могу выстраивать отношения таким образом – аспиранты до меня иногда и добраться не могут, потому что я в последние годы чиновник.

Кроме того, сегодня нельзя выстраивать отношения с учениками так, как это было раньше – появились новые составляющие. Например, вопросы финансирования. Я сегодня учу аспирантов, как добывать деньги, материалы и так далее, чего раньше не нужно было. Но если говорить о содержательной части отношений, то для меня времена Устиновщикова – хороший пример, и я стараюсь его материализовать в своих отношениях с учениками.

Есть ли у Вас неписаный кодекс, кредо, которое Вы хотели бы передать своим ученикам?

Герой Ильфа и Петрова о своем кредо говорил: «Всегда!» Я бы сказал – любовь к делу. Дело, которым занимаешься, надо любить.

Почему и за что любить?

Сегодня как раз День святого Валентина. Невозможно сказать почему, за что любишь человека, можно сказать лишь почему не любишь.

Это скорее безотчетное чувство?!

Я думаю, да. Как оно возникает, я не знаю. Наверное, не сразу.

Но так ли в отношении к науке? И можно ли свою любовь к науке передать ученикам?

Думаю, что твое отношение к науке заражает других.

У Вас две ипостаси. Как они уживаются? Есть ли жертвы?

В современных условиях это почти трагедийное сочетание. Потому что для чиновника и для ученого требуются совершенно разные качества. Для чиновника главное – это загрубленность чувств, для исследователя – утонченность. Вот и идет борьба между этими качествами внутри одного человека.

Почему загрубленность? Потому что, когда ты идешь на работу, в те условия, в которых сегодня находится уни-

верситет, страна и так далее, свое сердце следует оставлять дома. На службе тебе предстоит решать вопросы, с которыми к тебе пришел человек, холодно: не по критерию «мне (не)нравится этот человек», а по критерию «есть ли у меня деньги или нет, какое сегодня состояние финансов в университете».

Вам не хочется сказать, что теперь Вы не исследователь, а менеджер?

Упаси, Боже. Несмотря на занятость административной работой, я вообще-то действующий ученый. Не знаю, это моя способность или вообще способность людей, занятых интеллектуальной деятельностью. Я могу мыслить вторым планом. Я могу с вами разговаривать, но одновременно у меня где-то второй слой сознания работает над тем, что касается моих исследований.

Половина моей жизни – это, конечно, жизнь в науке. Она меня по-прежнему волнует и интересует. Правда, сегодня у меня уже другие подходы и в науке. Сегодня я уже могу сам меньше экспериментировать – для этого аспиранты есть, а в большей мере работать в области теории.

В чем суть того менеджерского дела, которым Вы занимаетесь в университете?

Задача проректора по науке – организация науки в университете, причем в условиях недостаточного финансирования. Но при этом предполагается обеспечение довольно высокого уровня по выходным показателям. Сверхзадача, по Станиславскому, – создание такой атмосферы в университете, которая бы подвигала и конкретных людей, и структуры к занятию наукой. Схожим делом занимаются депутаты: они не могут сами развивать бизнес, но могут создать такое законодательство, которое будет способствовать развитию бизнеса. Такая же задача у меня. Хотя ясно, что это сверхзадача, она рассыпается на более мелкое, локализуется иногда до забот конкретного аспиранта: ему надо помочь съездить на конференцию.

Это скучно?

Нет. Если бы мне это было абсолютно скучно, я бы этим никогда не занимался.

А чем здесь можно увлечься?

Во-первых, я ощущаю, что за мной стоит университет, мощная корпорация – вспомним, как НИИ ПЭ пишет о духе университета. Моя мама гордилась, что я работаю в ТИИ. Я горжусь, что представляю университет, являюсь проректором по научной работе. И я хочу, чтобы наука в университете была на достаточно высоком уровне. Поэтому мне не скучно: я хочу этого, это совпадает с моими желаниями, любовью это уже назвать нельзя, но искреннее желание есть, и оно движет мною.

В науке я человек не случайный. Нет ни одной сферы в области организации науки, через которую я бы сам не прошел. Поэтому могу распознать, что человеку надо на самом деле, где он просто лукавит. Я чувствую, что могу выстроить менеджмент так, чтобы это было полезно делу.

Нынешнему организатору науки, для которого важны показатели (ими он отчитывается), достаточно часто приходится идти на компромиссы, в том числе по критериям, по которым мы выпускаем кандидатов, докторов.

На компромиссы часто приходится идти и в других вопросах, в политике без этого нельзя: ни в политике управления университетом, ни в большой политике.

В разные времена, по-видимому, существует некое средневзвешенное представление об уровне подготовки квалификационного исследования, диссертации. Если вспомнить времена, когда защищались вы и я, – это были одни подходы. Сегодня эти подходы другие.

Как Вы их оправдываете?

В мою задачу не входит их оправдание или осуждение. Я их принимаю. Я вижу, что средневзвешенный уровень кандидатской диссертации сегодня такой-то. И это, может быть, мое внутреннее оправдание ее качества. Она же не хуже, чем, например, в университете имени Губкина или в другой точке России.

Разве она не хуже диссертации времен, в которые защищались и Вы, и мы?

Кажется, что хуже, но, тем не менее, с подобными характеристиками надо быть осторожнее.

Видимо, Вы имеете в виду диссертации в своей

сфере – естествознания и техники, а я в своей – в сфере общественнознания.

Если брать количественные характеристики, то 25 лет назад ученых было меньше, возможно, в том числе и потому, что раньше защититься было труднее – это была проблема.

Я пришел в этот кабинет в 1995 году, когда в университете было лишь два докторских диссертационных совета. Сейчас у нас их девять. Значит, соискателям не надо колесить по всей России, искать совет, уговаривать тамошнюю профессуру, тратить деньги на командировки. Все это можно сделать здесь. По такому же пути пошли все мои коллеги из других вузов – количество советов возросло. Естественно, увеличилось количество диссертаций, защищенных в них.

А как быть с приходом в науку, точнее, в диссертационные советы губернаторов, президентов крупных корпораций?

Я знаком со многими крупными руководителями, которые защитили у нас кандидатские и даже докторские диссертации. Вспоминаю разговор с ними на разных этапах их движения в науку (инициаторами чаще всего выступали мы). Вначале они к этому относились скептически: «Зачем нам это надо?» А дальше их отношение менялось. Так или иначе, они вынуждены были серьезно включаться в работу: диссертации были выполнены на базе их предприятий, по материалам их предприятий. В конечном счете они говорили, что выполнение диссертационной работы, продуманной и защищенной, позволяет им совершенно по-новому взглянуть на свое дело – провести анализ, выстроить по-новому отношения, произвести какие-то изменения. Все говорили, что работа над диссертацией их обогатила. Причем у нас с ними такие отношения, что им не к чему было лукавить – они могли отшутиться, отмолчаться. Тем не менее они серьезно говорили о полезности этого дела. Полезно оно и для нас. Диссертации, выполненные на производственном материале, обогащают наши, иногда слишком академические, школы.

Это первая часть ответа.

Вторая часть: конечно, размывается научная корпоративность. ореол над сообществом ученых начинает меркнуть в обществе.

Вы об этом сожалеете или говорите «надо принять»?

Куда деваться? Разумеется, надо принять. И мы уже приняли. Вспомним: то, о чем мы с вами говорим, характерно только для России. Ничего подобного в других странах нет – там такой значимости ученой степени не придают. Я член разных международных научных обществ, организаций, время от времени там переизбирают президента. Система такая: они каждому высылают «объективку» на претендентов, а голосование заочно. Например, в одном из таких обществ президент – доктор наук в добром десятке университетов США. Перешел в университет, защитил диссертацию, причем защита диссертаций не та процедура, как у нас. Это разговор с тремя-пятью учеными, небольшой труд – 25 страниц, демонстрация того, что ты в науке на уровне, можешь занимать кафедру.

Доктор наук у нас – это выбивающийся из ряда специалист. У нас вопросы корпоративности стоят гораздо выше, чем за границей. Сожалеть об этом или не сожалеть? Это надо принимать, надеяться на то, что давно уже есть на западе – на так называемый гамбургский счет. Ведь там мало кого интересует: доктор ты или не доктор, больше интересует то, что ты сделал. Круг профессиональных ученых об этом хорошо знает; поэтому, наверное, гамбургский счет и считается определяющим в иерархии ученых.

А в чем суть Вашей сугубо исследовательской деятельности?

Это трудно рассказать неспециалистам. Я понимаю, что тем, кто будет читать это интервью, теория строения вещества, теория создания материалов с особыми свойствами вряд ли будет интересна. Ибо я должен буду уйти в глубины физики. А если рассказывать об этом популярно, не знаю, смогу ли я это сделать: чтобы рассказать просто, нужно иметь настоящий талант.

И все же, если говорить об области моих исследований, – это металловедение специальных сталей и функцио-

нальных покрытий. Специальными в металловедении называют стали, в которые добавлены легирующие элементы – хром, никель, вольфрам, молибден и др. Их добавляют для того, чтобы придать сталям особые свойства. Несмотря на то, что легирование известно давно, по-настоящему теории создания материалов с заданными свойствами не существует. Естественно, эмпирические подходы известны, ясно, какие элементы нужно добавлять, чтобы получать, например, антикоррозионные свойства или жаростойкие. Сегодня научились получать материалы с гипертрофированным значением одного свойства, в частности, сверхтвердые материалы, но у них низкая пластичность, стало быть, как конструкционные материалы они не могут быть использованы.

Получить материалы с комплексом свойств значительно сложнее. А сейчас именно эта задача ставится, потому что увеличиваются рабочие скорости, нагрузки и усложняются условия эксплуатации техники. Я не говорю уже о космических и оборонных технологиях. Трагедия, которая произошла с «Колумбией», – вероятно, во многом проблема материалов.

Все это – одна ветвь исследований, та, которой я занимался с Юрием Ивановичем Устиновщиковым. Он занимался теорией сплавов и, в отличие от меня, продолжает и сейчас.

А я, закончив кандидатскую диссертацию под его началом, понимал, что мне нужно выходить на самостоятельную дорогу. И мне очень хотелось найти свой путь в металловедении: я должен себя ощутить самостоятельным исследователем. Тем более, что Юрий Иванович уехал жить и работать в Ижевск. Где-то с 1977-ого по 1979-й я практически не экспериментировал: что-то для поддержки формы писал, потому что надо было выполнять пресловутые показатели. Для этого у меня багажа хватало, так я мог вообще 10 лет деятельность изображать. Думал. И нашел важный предмет исследования, которым мало кто занимался: тонкие металлические пленки-покрытия. Как я уже говорил, для того чтобы получить сплавы с особыми свойствами, нужно их легировать дорогостоящими элементами. В то же время

многие детали машин работают в таких эксплуатационных условиях, что совсем не обязательно иметь одинаковые свойства по сечению детали, достаточно сформировать свойства поверхности. Стало быть, можно сэкономить массу дорогих и дефицитных материалов. И я занялся исследованием тонких металлических пленок, или металлических покрытий. Их называют функциональными, потому что, формируя те или иные структурные характеристики, можно получить требуемые функциональные свойства. Этим я занимаюсь с 1979 года.

Конечно, приходится заниматься и другими вопросами. К нам обращаются предприятия с интересными задачами, которые не соответствуют профилю моих научных исследований, которые интересны для промышленности и которые позволяют поддержать на кафедре уровень благополучия.

Например, по заказу Сургутнефтегаза мы выполнили работу «Методика диагностирования вышек буровых установок», которая получила очень высокую оценку – премию им. В.И.Муравленко.

Как менеджер я постоянно внушаю нашим ученым, что если они упорно будут держаться только за то, что им интересно, их судьба – влачить жалкое существование. Нужно попытаться свои знания применить так, чтобы это было полезно заказчику. Те, кто это смогли сделать сегодня, чувствуют себя великолепно.

Можете ли Вы вспомнить жизненные перекрестки, на которых Вы оказывались, решения, которые Вы принимали? Про один перекресток Вы говорили.

Да, это был принципиальный момент, который, я считаю, изменил мою жизнь. Второй – переход из промышленности в вуз. Хотя мне было 25 лет с небольшим, у меня уже был авторитет. Я мог продвигаться: были неплохие перспективы, мог стать главным инженером.

Жалеете?

Нисколько. Какие основания жалеть? Я столкнулся с таким интересным делом, с такими интересными людьми познакомился. Окружение тоже человека делает.

Что у Вас еще в памяти? Не был для Вас таким пе-

рекрестком переход в менеджеры науки?

Я уже было сам хотел это сказать. Но полагаю, что рано судить, надо посмотреть, чем все это закончится. Предложение это я принимал не без колебаний. Более того, в течение месяца старался ректора обходить стороной. Я тогда не знал, как выстроены отношения в вузе, и полагал, что затеряюсь и про меня забудут. Как сейчас помню, встречаюсь с Николаем Николаевичем Карнауховым: «Ты что не показываешься? Пошли!». Я что-то там ответил. В общем, развеял ректор мои сомнения, через день я уже приступил к обязанностям.

Что это – честолюбие? Кстати, Вы этого слова стесняетесь?

Может быть, у меня есть честолюбие в науке. В этой сфере мне хотелось быть на уровне, получать высокие результаты. И я вполне доволен своей карьерой ученого: написал с десятков монографий, у меня есть учебники, публикуюсь за рубежом, вроде бы по обе стороны Атлантики известен.

В науке я честолюбив, а в административном деле просто считаю, что моя обязанность – добросовестно исполнять свои обязанности и приносить пользу университету.

Вы свою биографию строите или просто реагируете на жизненные обстоятельства? Иначе – Вы «потребляете шансы» или сами создаете их?

Ответить на вопрос трудно. Это две крайние позиции, а человек весьма сложен. В каких-то ситуациях он работает на потребление шансов, в каких-то – сам себе эти шансы создает.

При этом важен вопрос морального плана: какие вы себе создаете шансы, чтобы ими воспользоваться; как это влияет на ваше окружение; расталкиваете ли вы всех локтями; наносите ли кому-то вред и т.д. Если вы перед обществом чисты, создали себе шанс и им воспользовались, то бога ради. Я не вижу здесь криминала.

То есть мало выбрать для себя стратегию потреблять шансы или их создавать, важно еще понять, какой ценой?

Про любого человека можно сказать – следует с ним иметь дело или нет. Это к вопросу о порядочности. Нужны характеристики какие-то дополнительные? Думаю, нет.

В.П. Мельников

*«...Может быть, мой успех в том,
что я никогда не следовал за “школами”,
а искал свои тропы в науке»*

Мельников Владимир Павлович. Родился в 1940 году. Школу окончил в Якутске. В 1962 году поступил в Московский геологоразведочный институт им.С.Орджоникидзе. Первые ступени карьеры связаны с этим институтом. В 1967 году защитил кандидатскую диссертацию. Два года преподавал в Африке. С 1970 года и по настоящее время работает в Академии. Был старшим научным сотрудником Института мерзлотоведения АН СССР. В 1978 году защитил докторскую диссертацию. С 1984 года живет в Тюмени. В 1985 году организовал Институт проблем освоения Севера СО АН и возглавил его. С 1990 года – председатель президиума Тюменского научного центра АН СССР, директор Института криосферы Земли. С 1987 года – член-корреспондент АН СССР. С 2000 года – действительный член РАН, член Королевской академии наук Бельгии. С 2001 года – организатор и руководитель кафедры «Криология Земли» ТюмГНГУ.

В какой семье Вы воспитывались, как семья повлияла на выбор профессии?

Отец был инженером, мать не имела высшего образования. Оба – воспитанники детского дома в Гатчино (под Санкт-Петербургом). Познакомились в 10-летнем возрасте, практически вместе ушли из жизни в 1994 году.

Отец изо всех сил стремился вырваться из категории «сирота», поскольку к ним было соответствующее отношение и при царе, и в советское время. Социальные катастрофы

фы России порождали множество детей, растущих без отца и матери. И отцу очень хотелось, чтобы его сиротство осталось незаметным. Не в том смысле, что он отказывался от своего прошлого, он хотел доказать себе и другим, что сироты – полноценные люди, что их жизненный путь зависит от той генетики и черт характера, которые выработаны жизнью в тяжелой среде обездоленных.

Его жизненный путь был очень непростым. Учился в военно-морском училище, но не выдержал палочной дисциплины, ушел с 3-его курса. Был передовым рабочим «Красного треугольника», и рабочие на свои средства отпустили его учиться в горный институт. Еще в студенческие годы начал работать в экспедициях на Севере, 55 лет (из 86-ти прожитых) отданы Крайнему Северу. Красноярский край, Игарка, с 1939 года – Якутия. Основал сначала станцию, потом – отделение Московского института мерзлотоведения им. В.А. Обручева, затем – Институт мерзлотоведения СО АН СССР, который сегодня назван в его честь.

Так своим трудом отец доказал, что сиротство не смогло помешать его стремлению к жизненному успеху, и этим реализовал одну из своих целей. Основная же масса сирот, его ровесников, так и не смогла реализовать себя в жизни. Видимо, судьбу отца можно отнести к исключению, а не к правилу. Мне запомнился 1972 год. Бывшие сироты собрались вместе в Колонном зале Дома союзов, в президиуме – несколько человек, достигших успеха: адмирал, академик, несколько высокопоставленных лиц, а в зале – те, которым так и не удалось достичь заметного положения. Но сидящие в зале гордились, что из их среды вышли такие люди. Все-таки вышли!

Не странно ли, что я при внешнем благополучии своей жизни, особенно сегодняшнего ее этапа, вспоминаю об этом? Нет, если учесть характерные черты моих родителей. Отец – целеустремленный, настойчивый, упорный в достижении цели, цепкий, с жизненной хваткой. Мама – само радушие, гостеприимство, доброта и любовь к людям, безотносительно к их сословию. В нашем доме одинаково радушно встречали доярок, конюхов, шоферов, секретарей обкомов и писателей. Первостепенной своей задачей мама

считала накормить гостей. Она была правильным человеком, дорожившим теми общественными ценностями, которые утратили или не принимали многие люди. Помню, как она реагировала на неудачные шутки гостей из числа высокопоставленных лиц. Мама ставила их на место очень тактично, дипломатично, к смущению тех, кто проявил бестактность. Она никогда не принимала сальных анекдотов, критиковала нас – детей уже другой эпохи – за то, что мы себе позволяем жить по другой модели.

Как Вы входили в профессию, в чьей научной школе формировались, какие личности оказали наибольшее влияние на Ваше становление в науке?

С позиций нынешних целей большой науки – междисциплинарность и интеграция знаний – мне повезло, что видно уже по моим степеням и званиям. Я кандидат технических наук в геофизике, доктор геолого-минералогических наук в геофизике и мерзлотоведении, был членом-корреспондентом Академии наук СССР по специальности «Мерзлотоведение, геофизика криолитозоны» (до меня такой специальности не было) и, наконец, я академик РАН по специальности «География, мерзлотоведение».

В «мерзлотоведение» я пришел в 1956 году, попав после девятого класса в комплексную мерзлотоведческую экспедицию в районе нынешнего города Мирного, алмазносного центра. В то время это была глухая, труднопроходимая местность; мы пробирались пешком, с грузом на вьючных лошадях. Я бурил скважины, копал шурфы. Один инженер-геофизик, работавший в этой экспедиции, рассказал мне о том, что разведку полезных ископаемых можно проводить, не копая шурфы, а просматривая землю в физических полях. Меня, шестнадцатилетнего мальчишку, это заинтриговало. Так впервые в моем сознании, наряду с «мерзлотоведением», появилось понятие «геофизика».

С какими личностями Вы можете связать свое становление в науке?

Многими, представляющими разные научные дисциплины. Во-первых, это мои учителя в Московском геологоразведочном институте им. Серго Орджоникидзе на геофизическом факультете. «Школа» этого института была чрез-

вычайно высокого уровня: среди учителей – члены Академии наук СССР, профессора – ученые с мировым именем как в геофизике, так и в геологии. На факультете работали такие известные геофизики, профессора, как Л.М. Альпин, И.И. Гурвич, Ю.В. Якубовский, В.П. Номоконов, А.Г. Тархов и др. И когда мы, молодые ребята, шли, например, на лекцию по геологии члена-корреспондента Муратова, то знали, что услышим о последних достижениях науки. И это сказывалось на отношении к предмету: ты более ответственно готовишься к экзамену, поскольку встретишься с человеком незаурядным и должен будешь показать, чему он тебя научил. Так постепенно в процессе учебы складывается ответственное отношение к профессии.

Мои непосредственные руководители – завкафедрой Лев Моисеевич Альпин (автор учебника по теории поля) и руководитель по аспирантуре профессор Юрий Владимирович Якубовский (автор самого популярного и сегодня учебника «Электроразведка»). Сфера их научной деятельности – электромагнитные поля – основа избранной мною профессии электроразведчика (это прикладная геофизика). В начале карьеры я занимался поиском, разведкой рудных полезных ископаемых, и тема кандидатской диссертации была посвящена разработке новых методов в этой сфере.

Наш геофизический факультет относился к трудным. Знания давались фундаментальные (в большом объеме математика), в сравнении, например, с факультетом «Техника разведки». Факультет дал мне такие знания, что через три года учебы в аспирантуре я смог защитить кандидатскую диссертацию, через десять лет – докторскую, что даже тогда считалось слишком рано для геологов. Став доктором наук до 40 лет, у меня был хороший резерв времени и для науки, и для организаторской деятельности.

Вы свою биографию «строите» или чаще всего просто реагируете на жизненные обстоятельства?

Чтобы более или менее точно ответить на этот вопрос, надо еще раз обратиться к судьбе моих родителей, к той среде, которая их и нас окружала, помогая нашему формированию.

Нельзя сказать, что я готовился с детства стать человеком науки. В школьные годы, когда много времени проводил на конюшне, хотелось стать конюхом. Получив ружье и мотоцикл, начав ездить на охоту и рыбалку, решил, что буду лесником. И только в 15 лет, впервые попав в научную экспедицию в качестве рабочего, понял, что есть более интересные занятия, к которым надо серьезно готовиться. Что касается второй части вопроса, так ведь жизнь и успех это и есть реакция на жизненные обстоятельства.

Какие наиболее важные, ключевые решения Вы принимали? Как эти решения повлияли на Ваш жизненный и профессиональный путь?

Первый штрих. Неожиданно получил предложение поехать в качестве преподавателя в Африку – Гвинею или Алжир. Но это требовало знания французского языка, а я в школе и в институте учил английский. Ректор отправил меня в Институт иностранных языков им. Мориса Тореза, с отрывом от производства, для изучения французского языка. Это решение ректора повлияло на всю мою дальнейшую жизнь. Трудно просто так заставить себя выучить язык. Но когда ты должен преподавать свой предмет людям, знающим только арабский и французский языки, это совсем другая ответственность. Поэтому через два месяца я уже говорил, через четыре – начал готовить лекции, через восемь – владел французским свободно (тем более, что Министерство высшего образования подарило 45 дней для стажировки во Франции, в университете г. Монпелье, на юге страны). И знание языка было закреплено «навечно».

В Алжире должен был по контракту отработать пять лет. Первый год были трудности с подготовкой лекций, но второй год читал уже без подготовки и понял, что расслабляюсь, не имею возможностей для роста. Как преподаватель я себя проявил, учебник на французском языке написал. А дальше? Если еще год-два пробуду здесь, расслаблюсь, легкая жизнь затянет. Кстати, те, кто прожил в Африке 10-15 лет, действительно так и остались в большинстве своем ассистентами, максимум – доцентами. Поэтому попросил Министерство высшего образования отпустить меня

раньше окончания контрактного срока. С помощью Академии это удалось.

Второй штрих. Уехал из Москвы жить и работать на Север, потому что во время одной из экспедиций обнаружил новое физическое явление. Окружающие меня люди науки в это не верили – существующая теория не позволяла. Но я несколько лет подряд старался воспроизвести свои результаты в разных условиях, чтобы доказать мое открытие. И оно стало «изюминкой» моей докторской диссертации.

Третий штрих. В 40 лет у мужчины наступает перелом. Переживают этот перелом все, но с разным исходом. Многие творческие люди в этом возрасте уходят из жизни. Переломный период настал и у меня: начались конфликты с самим собой, кроме того, этот период совпал с трудностями защиты докторской диссертации. Мои теневые оппоненты оказались людьми жесткими, старались использовать любую возможность, чтобы не допустить утверждения ВАК. Более года продолжалась эта схватка, и победа в ней, благодаря твердой поддержке людей, веривших в меня, уже не принесла ожидаемого удовлетворения – осадок остался. Но жизненный урок для меня, для будущей карьеры оказался весьма и весьма полезным.

Особый штрих. В следующем году исполнится 100 лет со дня рождения моего отца. Самое время для обсуждения темы научной династии.

Готовится целая серия мероприятий по этому поводу: молодежные конференции, книга о его деятельности, что-то готовят организаторы очередной конференции Международной ассоциации мерзлотоведов в Фербенксе, инициатором создания и первым президентом которой он был. Наверное, если бы я был просто сыном, то как многие дети крупных деятелей сел бы за мемуары. Но наша связь с отцом значительно глубже и интереснее: мы – династия в науке. Мы так и фигурируем на различных выставках Академии наук, где ценится и рекламируется династический аспект в науке. Сыновья – продолжатели большого дела отцов – скорее исключение, чем правило, и этот феномен представляет интерес даже в воспитательных целях. Но и

сами династии слишком своеобразны и трудно укладываются в закономерности.

Если бы меня спросили, почему я продолжил дело отца, подумав, наверное, ответил бы: «Извините, я не хотел...! Так получилось». В детстве ничто не предвещало такого исхода. Первые годы моей жизни прошли без отца. Война, с 1941-го по 1943-й мы с мамой и кучей племянников и тетушек в эвакуации (Башкирия, деревня Венеция, вблизи райцентра Дюртали). Отец в Якутии руководит мерзлотной станцией Института мерзлотоведения им. В.А.Обручева, разрабатывает технологии возведения объектов на мерзлоте, прокладку дорог и полос аэродромов, водоснабжения и многое другое, за что, несмотря на работу в тылу, получил боевые ордена и медали, а в то время просто так боевых орденов не давали. Его просьбы об отправке на фронт получали неизменный ответ: «Вы в тылу нужнее!». Известно, что уже вскоре после начала войны хороших специалистов стали возвращать с фронта, а не наоборот.

Но нам, конечно, отца не хватало, а вся любовь доставалась заботливой защитнице от всех невзгод – нашей маме. Чтобы все пережить, сдружиться с местными жителями, кормить такую ораву в чужих краях, – надо было владеть искусством выживать. И мы выжили. Вернулись в голодную Москву, опять испытание и опять без отца. Редкие посылки из Якутска. В основном карточки и огород под Москвой позволили дожить до Победы. А в 1946 году отец буквально вывез нас на грузовом Ли-2 в Якутск. С девятью посадками, за 48 часов, мы чуть живые добрались в довольно благополучный Якутск, где военного и послевоенного голода не знали.

Вот с этого времени (с шести лет) и началось отцовское воспитание. Первая, но не удавшаяся попытка поднять на меня руку осталась обидой на всю жизнь. До этого я был всеобщим любимцем, зацелованным и заласканным и как младший, и как долгожданный мальчик после двух девочек. Может быть, именно тогда и зародилось чувство соперничества (как нечто подобное прозвучало в одном из фильмов от только что выдранныго ремнем мальчика примерно того

же возраста: «Ну погоди, дедуля, вот когда вырасту, а у тебя зубы выпадут, я тебе жевать не буду!»).

Но надо сказать, что, несмотря на показную (в целях воспитания) строгость, отец был на редкость заботливым и добрым человеком. Помню, уже на четвертом курсе института, когда мои однокурсники попросили отпраздновать свадьбу у нас на даче и случайно ее сожгли, отец из Якутска на это сообщение мамы из Москвы безропотно спросил: «Сколько надо прислать денег на восстановление?». И все. Вопрос был закрыт.

А до этого было еще воспитание своим примером: приобщение к охоте, рыбалке, покупка первого мотоцикла и ружья в 11 лет, обучение столярному делу у краснодеревщика, экспедиция в Мирный и т.д.

По-настоящему мой характер начал проявляться после 10 класса. Заканчивались выпускные экзамены. У нас в гостях известные писатели К.М. Симонов и В.Н. Ажаев. Они только что вернулись из поездки в Верхоянье, где сын Константина Михайловича, Алеша (ныне известный правозащитник), провел зимовку с группой ученых на хребте Суантар-Хаята, как оказалось, в воспитательных целях. В то же время решался вопрос о моем дальнейшем обучении в вузе. Я хотел на геофизический факультет в Свердловский горный институт, но мне не дали туда путевку. Отказали по двум причинам: хороший, почти отличный, аттестат зрелости и материальные возможности. С таким ответом горкома комсомола я и появился к обеду с великими писателями.

Вопрос отца: «Ну как?» Ответ: «Отказали!» На что член обкома КПСС П.И. Мельников, улыбаясь: «Ну там ничего не решают, твоя путевка в обкоме». На это уже я ответил дерзко, что его путевка мне не нужна. Вмешался Симонов: «Павел, не порти ребенка, пусть он летит с нами в Москву и поступает на общих основаниях». Что я и сделал, поступив на геофизический, но в Московский геологоразведочный институт им. Серго Орджоникидзе.

Только через много лет я узнал, что К.М. Симонов – тогда член ЦК КПСС и секретарь Союза писателей – появился однажды в ректорате МГРИ и после должной беседы сказал: «Этот мальчик должен учиться». Так что моя тро-

пинка в профессию была протоптана этим великим писателем и поэтом.

«Завоевал Москву». Защитил кандидатскую. Выучил французский язык... Казалось бы, мечта якутского провинциала сбылась. Впереди международная деятельность и блестящая карьера. Но потянуло на вторую родину; и как бы перед трудной работой за рубежом, я организовал экспедицию в Якутск. Повидавшись с друзьями и преподавателями школы, углубился в исполнение договорных условий – и вот те на! – наткнулся и зафиксировал новое физическое явление, связанное с мерзлотой. Но природа этого явления оставалась неизвестной. И вот это событие, видимо, изменило мой намеченный путь. Жажда разгадки обнаруженного явления подтолкнула меня написать заявление на переход в Институт мерзлотоведения АН СССР. С трудом и с условиями меня отпустили. Так, с 1970-го я и работаю в Сибирском отделении РАН.

Тайна явления, уже после Алжира, потихоньку раскрывалась. И это было частью моей докторской диссертации. Но параллельно складывались собственные представления о мерзлотоведении и его развитии. Эти представления не совсем вязались с действующей моделью функционирования института, а главное – с позицией окружения моего отца, директора института. Мне становилось тесно и неуютно в Якутске, хотелось более полной самореализации в науке. Начались поиски вариантов. Отцу и хотелось и не хотелось моего отъезда. Он предлагал паллиатив – создание филиала института сначала в Братске, затем замаячила Тюмень. И когда из Новосибирска последовал вопрос: «А не хотел бы ты возглавить еще не существующее подразделение СО АН СССР в Тюмени?», я не задумался ни на минуту.

Так я стал заместителем директора крупнейшего в СО АН Института геологии и геофизики, который возглавлял академик А.А. Трофимук, и в этом качестве отправился в Тюмень.

За два дня до вылета мы отпраздновали присвоение, уже академику, П.И. Мельникову звания Героя социалистического труда в кругу членов бюро Якутского обкома КПСС.

После того, как я выступил в качестве тамады этого необычного застолья, первый секретарь обкома заявил на прощанье: «А Владимира Павловича мы сделаем академиком и вернем в Якутию».

Начался тюменский период моей жизни, полный тревог, ожиданий, побед и потерь. И все это под пристальным наблюдением старшего Мельникова, обуреваемого противоречивыми эмоциями отца, ученого, руководителя, главы академического сообщества мерзлотоведов. Гордость за сына, ставшего в скором времени членом-корреспондентом АН СССР, уже награжденного орденом «Знак Почета», избранного вице-президентом Международной ассоциации мерзлотоведов (т.е. второго по существу лица в нашей науке) и быстро набирающего очки, но на 15-20 лет раньше получающего то, что старшему удалось лишь в солидном возрасте. Как, оказывается, нелегко продолжать дело отца! Как это ответственно! Сознаешь только по прошествии времени!

Созданный в 1990 году на базе ИПОС СО АН СССР Тюменский научный центр включал Институт механики многофазных систем, Институт криосферы Земли и Институт проблем освоения Севера. Я стал председателем президиума центра и директором Института криосферы. ИПОС оставался маточным. Из него мы хотели еще выделить Ботанический сад, Гуманитарный институт и, в перспективе, Институт углеводородного сырья. Но ... начались постперестроечные времена.

Тем не менее ядро ТНЦ мы сумели сохранить. И поэтому не только пережили тяжелые годы, но и получили результаты, которые принесли нам мировой авторитет. Так, удалось создать академический журнал «Криосфера Земли», консолидировать научное сообщество геокриологов, которое раньше возглавлял отец, а теперь я считаю себя ответственным за продолжение дела нашей научной династии. Может быть, уже и без Мельниковых. Мой сын, начавший было заниматься наукой, ушел в бизнес. Не знаю, может быть еще и вернется в науку. Надеюсь на дочерей, но они еще маленькие.

В 2001 году мы вступили в тесное сотрудничество с нефтегазовым университетом, создали кафедру «Криология земли». В университете появились документы, свидетельствующие о перестройке учебного процесса во всех институтах и на большинстве кафедр, произошла «криологизация» учебных программ. Этим ТюмГНГУ отличается от всех прочих университетов: в мире нет другого такого университета, где все учебные программы прошли бы через подобную модернизацию. Считаю, что это самый большой успех нашего сотрудничества с университетом.

Создали ли Вы научную школу? А если да, то как это происходило и как школа развивается?

Я бы с осторожностью отвечал на этот вопрос. Не всегда современники могут сказать, что у того или иного ученого есть школа. Об этом должны говорить последователи ученого, вносящие в определение «школа» не только направление, характер, тип научных исследований, развиваемых ученым (в соответствии с которыми и они стали кандидатами, докторами наук), но и дух, свободу творчества, которые не каждый директор и не каждый ученый дает своим сотрудникам.

С возрастом, приобретая кругозор не только в своей профессии, а в целом в понимании мироздания, ученый своим видением формирует новые «головы» в науке. Твоя «школа» предполагает, что ты слышишь своего коллегу, смотришь ему в глаза, понимаешь, что именно ему необходимо для научного роста, и пытаешься создать для него эти возможности. А затем даже в коротких обсуждениях результатов видишь направление его исследований, а он чувствует, что беседа дает ему более глубокое понимание того, что он сделал, ориентирует на перспективы – и это придает ему силы.

Но у «школы» есть как позитивные, так и негативные стороны. «Школа» может быть слишком консервативной. Например, она издает журнал, а прорваться в него «со стороны» бывает очень трудно, особенно – с какими-то новыми подходами и видениями, которые не соответствуют тому, что проповедует школа.

Я – в силу своего характера – против консерватизма где бы то ни было. Говоря детям – участникам тюменской «Академии успеха» – про формулу успеха, я сказал, что может быть, мой успех в том, что я никогда не следовал за «школами», а искал свои тропы в науке и радовался достижениям своих коллег порой больше, чем своим.

Сегодня научная сфера настолько переполнена информацией, что даже по узкому, специальному вопросу невозможно успеть прочитать всю литературу, которая достойна внимания. Что делать? Как определить, на каком ты рубеже находишься: отстал или уже опередил кого-то? Я всегда прислушивался к своей интуиции и потому мне удалось поднимать совершенно новые темы в науке и получать результаты.

Конечно, будущие успехи не всегда были очевидными на старте новых исследований. Например, работы, которые мы начинали с Борисом Исааковичем Геннадеником в Якутске в 70-х годах, в то время сопровождались скептическими оценками коллег: «ерунда какая-то», «что-то непонятное» и т.д. Прошло более двадцати лет, и из уст именитых корифеев прозвучало, что мы двадцать лет назад, по сути, создали новое направление в науке. Но мы, видимо, слишком опередили время, и направление это не развивалось двадцать лет.

Еще один пример. В одном из известных американских журналов японские ученые опубликовали обзор исследований газогидратов. Большая часть статьи была посвящена сделанному за пределами России, а в самом конце фраза: все рассказанное об исследованиях американцев, японцев и т.д. в части кинетики гидратообразования, было опубликовано еще в 1992 году Мельниковым и Нестеровым в «Докладах российской академии наук». К сожалению, этот «малочитаемый» журнал тогда прошел незамеченным зарубежным научным сообществом. А по существу, мы тогда опередили исследования американцев и японцев на десять лет.

Вообще-то ученому важно при жизни получить оценку результатов своего труда.

Есть ли у Вас свод неписаных правил поведения в науке, преподавании, который бы Вы хотели передать своим аспирантам?

Первое правило. Большинство моих коллег, даже талантливых, не ценят время. И поэтому, начиная беседовать с кем-то из более-менее молодых из них, спрашиваю: «Сколько часов в среднем человеку отведено Богом?». Мало кто задумывался над этим вопросом, а ведь всего-навсего около 539000 часов. Когда человек слышит такую конкретную цифру, понимает, что жизненного времени у него не так уж и много и потому каждый час жизни ценен. Однако и час можно тратить по-разному.

Второе правило. Сознывая себя человеком научной элиты, принимать ответственность за свой высокий статус. Я не могу себе позволить того, что, например, может себе позволить коммерсант. Я должен учитывать, как мои поступки скажутся на коллегам в Академии, на моем коллективе, и потому не могу быть совершенно свободным в своих действиях. Нормы поведения элиты – это не только права, но и обязанности. Осознание ответственности позволяет достаточно легко ограничивать свободу действий согласно нормам.

Например, занимаюсь предпринимательством, но не так, как мог бы заниматься, не принадлежа к этой элите. И масштабы, и цели тогда были бы другими. И способы. Не в том смысле, что сейчас я не могу жульничать, а тогда бы жульничал. Нет. Просто основная сфера моей деятельности – наука и в ней большая часть времени. А если не отдавать бизнесу все свои силы и время, капитал не наживешь. Есть и внутренние запреты – не могу изолироваться от тех, с кем живу и работаю.

Еще одно «правило игры». Чаще всего человек делает то, что от него ждут, совершает ожидаемый поступок. Потому, вероятно, что так легче. Гораздо реже человек действует так, как от него не ждут, и тогда он встречает сопротивление. Я же стараюсь делать и ожидаемое – это создает комфорт, снимает напряжение в коллективе. Делаю и неожиданные шаги, но избираю при этом такие действия, которые не вызывают сопротивления. Может быть,

именно поэтому мне удалось без особых конфликтов возглавить наше профессиональное сообщество – Научный совет, в который входят и академические учреждения, и вузы, включая МГУ, и отраслевые институты: тридцать представителей разных организаций и ведомств. Опасались, что буду «тянуть одеяло» на себя, а я помогаю им в их собственных делах, ничего для себя не требуя. Ждали от меня – как от представителя династической фамилии – диктаторского стиля руководства сообществом, а я этого стараюсь не делать: каким был, таким и остался. Для меня важно, чтобы в сообществе не было места конфликтам, чтобы люди стремились сотрудничать, желали участвовать в форумах, конференциях, совещаниях, которые я организую. Например, предлагаю проводить конференцию нашего Совета хотя бы раз в два года, а мне рекомендуют проводить ее ежегодно, так как это единственное место, где можно собраться, пообщаться, поделиться идеями и т.д. Получается, что я не навязал решение, а лишь действовал в соответствии с желаниями коллектива. За таким «правилом игры» – интересы общего дела: нас не так много, ежегодные встречи заставляют к каждой следующей встрече сделать больше. В такой атмосфере члены научного сообщества трудятся плодотворнее.

Попытайтесь кратко охарактеризовать Дело, с которым Вы связали свою жизнь.

На первый взгляд, легко сформулировать, в чем заключается мое дело. Например, создал Тюменский научный центр. Но ведь «Тюменский научный центр», «Институт криосферы Земли» – это названия учреждений, и вряд ли руководство этими учреждениями стоит считать делом своей жизни. Важнее то, что кроется за этими названиями.

Делом своей жизни хотел бы считать творческий коллектив людей, которых я собрал вокруг себя, которым всячески помогаю, поддерживаю, стараюсь уводить от конфликтов, чтобы все их способности были направлены на творческую деятельность. Творческий коллектив, консолидация профессионального сообщества, которое создавал еще мой отец, перевод сообщества на другой концептуальный уровень – этим стоит гордиться.

А где же результаты, которые можно было бы «измерить», «предъявить»? Где реальные научные достижения? Где «вклад в народное хозяйство»? Вопросы вполне естественные, но чтобы оценить такого рода результаты, надо представить предмет, которым мы занимаемся, важность которого еще не осознана в России.

Мы занимаемся криогенными объектами, созданными в результате либо замерзания воды в разных сферах, либо таяния льда, т.е. всем тем, что связано с фазовыми переходами воды. Криосферные процессы происходят на 80% территории страны, а криосферные условия влияют на строительство жилых и промышленных объектов, функционирование дорог, добычу природных ресурсов, на весь образ нашей жизни: длинная зима, замерзающие установки в водозаборах, перерывы в подаче воды, разрушение дорог из-за смены температур... Криосфера так влияет на все стороны нашей жизни, что люди, привыкшие жить в этих условиях, зачастую не осознают, что за этим кроется.

Вероятно, в следующем веке Россия, наконец, поймет, как важно развивать нашу отрасль знаний. Ведь никогда наша нефть не будет по себестоимости дешевле нефти из Саудовской Аравии, Арабских Эмиратов. Напротив, всегда будет дороже. Из-за долгой зимы, мерзлоты в районах залегания месторождений, из-за большой толщины стен в домах, которые уберегают от мороза.

А как все-таки сделать наши нефтяные ресурсы конкурентоспособными? Как сделать привлекательной нашу жизнь в этих суровых условиях? Ответы во многом зависят от познания тех явлений и процессов, которые мы изучаем. Но нас пока очень мало, чтобы уже завтра развернуть необходимые научные подразделения, результаты работы которых смогли бы повлиять на поставленные вопросы. Пока мы занимаемся самыми насущными исследованиями, требуемыми экономикой. И лишь в небольшой степени – перспективными исследованиями, например, газогидратами, мешающими газовикам подавать газ (он в трубах превращается в гидраты, приходится тратить колоссальное количество метанола, чтобы разгидратить трубы). Газогидраты – криогенный объект, с той лишь разницей, что здесь вода

смешана с газом. Они находятся на глубинах, имеющих положительные температуры. И потому сфера наших исследований ушла из нулевых отрицательных температур в большие положительные, где тоже есть криогенные образования.

Разумеется, этим не исчерпывается перспектива криосферных исследований. Последний американский космический аппарат передает с Марса изображение криогенных шапок, криосферных образований. Мы получаем новую возможность понять историю нашей планеты, изучая то, что уже случилось на Марсе, предсказать, что может произойти на Земле.

Дело, которым мы занимаемся, имеет и стратегическое измерение. Сегодня идет медленный, тяжелый процесс переселения людей с Севера. Я считаю это стратегической ошибкой, которая, если этот процесс немедленно не остановить, может привести к тяжелым геополитическим последствиям. Какой разумный хозяин, вложив огромные средства, переломив характеры, менталитет людей, переселив их с Украины и Казахстана на Крайний Север, дав им возможность адаптироваться к этим условиям, родить детей, которые стали жителями Севера, построив такое количество объектов инфраструктуры, жилой и производственной, решит возвращать их на реадаптацию, обрекая этих людей на медленное вымирание?

А что станет с опустошенными территориями? При том дефиците территорий и ресурсов, который ощущается в соседних зарубежных странах? В ситуации, когда основная часть ресурсов нашей страны находится в криосферных условиях, вместо того, чтобы продолжать осваивать их, – убирать отсюда людей и стимулировать переселение в новые края?! Принимать сиюминутное решение (может быть и облегчающее бремя сегодняшнего дня наших нефтяников) вместо того, чтобы решать проблему занятости по-настоящему, закрепляя людей в том числе и путем создания альтернативных производств?! Мы научились говорить о многополюсном мире, но почему-то до сих пор не говорим о многополюсной экономике региона. И потому не стараемся переобучить опытных работников, не изменяем спе-

циальности вузов в соответствии с перспективными целями.

По существу, мы идем по легкому пути – сократить число рабочих и сделать эффективным производство. Но это же только одна из составляющих успеха. А потом, когда вновь потребуется заселять эти территории, все начнем снова? Нет, это не цикличность развития, а стратегическая ошибка.

Каков образ профессионала в деле, которым Вы занимаетесь?

Вопрос о моем отношении к ценности профессионализма я встречаю скептически. К сфере науки термин «профессионализм» имеет очень ограниченное отношение. Ведь профессионал – это человек, который качественно делает свою работу. В науке же этого мало. В науке надо творить.

Профессиональным в нашей среде может быть, например, инженер, который помогает творцу, научному работнику. Вот инженер должен быть профессионалом: уметь разобраться в установке, наладить ее, создать четкую технологию, отслеживать ее, улучшать и т.д. Характеристику «профессионал» я бы отнес к рабочему, инженеру, технику; может быть, к учителю, хотя и в меньшей мере (в деятельности учителя должен быть элемент творчества: в общении с коллективом, с учениками). Не в преподавании предмета, где он действует по программе, а в умении так наладить контакт, чтобы тебя слушали, любили, всю жизнь вспоминали как своего учителя. Здесь нужно творить. Нельзя, например, относиться к десятиклассникам сегодняшним так же, как к десятиклассникам тех лет, когда учился я. Учителю, который работал со мной и преподает сегодняшним детям, необходим творческий подход.

В науке творчество – главный элемент. Во-первых, ты должен пройти долгий путь от идеи, гипотезы, создания концепции до обстоятельной проработки этой концепции и, в конце концов, получения нового качественного материала, научного результата, который часто не вписывается в существующие теории, представления о мире, строении объекта, которым ты занимался. Поэтому, во-вторых, полу-

ченный тобою в муках результат вызывает огромное сопротивление коллег – человеку науки свойствен догматизм, его принадлежность к определенной научной школе мешает пониманию нового. Только тот, кому удастся вырваться за рамки сложившихся представлений научных школ, становится творцом принципиально новых знаний.

Совместимо ли то, что мы с пафосом называем «служением в профессии», с отечественными реалиями, которые скорее не способствуют высокому служению, а заставляют быть меркантильным?

Я, наверное, один из немногих людей, которые так долго «сидят в кресле» руководителя академического учреждения. И если бы мне предложили сменить это «кресло» на «кресло», в котором можно зарабатывать большие деньги (например, в бизнесе), я бы отказался – мне то «кресло» не интересно.

Как показывает статистика, богатые становятся все более популярными и цель стать богатым все более занимает головы молодежи, хотя для нашей страны с такой историей – это нонсенс. Заставить себя служить этому новому виду богатства я уже не смогу, каковы бы ни были российские реалии. Но я считаю, что если у человека «есть голова на плечах», он обязан иметь достойное существование. И я имею столько, сколько нужно для достойного существования.

Когда в современной России – примерно с середины 1995 года – начались трудные годы и наука была в полном упадке (как и вся страна), я стал во главе сообщества – председателем Научного совета по криологии Земли РАН. И передо мной возник вопрос: что я должен сделать как руководитель, чтобы не растерять сообщество, чем его объединить в условиях, когда нашей академической зарплаты хватало только на то, чтобы поесть и хоть как-то одеться.

И мы нашли средство, о котором я уже сказал: несмотря ни на что, вопреки всему, стали ежегодно собираться на международные конференции. Никакое другое сообщество в то время не могло позволить каждый год, без пропуска, собираться на международные конференции. Две такие конференции были проведены в Тюмени, одна в Сале-

харде. На конференциях чувствовали, что мы едины, у нас по-прежнему горели глаза от новых результатов, от докладов. Ежегодность конференций требовала от каждого из нас к следующему году дать новый результат. Это полностью поглощало сообщество, и мы не заметили трудностей тех лет. Я считаю, что это нас спасло.

Считаете ли Вы себя успешным профессионалом?

Может быть, многих удивит, но я никогда не задавался целью быть успешным. Да, в те времена, когда я начинал научную деятельность, занятие наукой было престижным. Была и своя карьерная лестница. Но я не назвал бы ее «лестницей успеха». Научная карьера предполагает повышение твоей значимости для науки и для общества, а не твой личный успех. Успех приписывается тебе лишь потом. Не ты сам себе его приписываешь, не ставишь себе успех как цель, а тебе его приписывают. Говорят, допустим, что этот человек успешно прожил жизнь в науке. В каком смысле успешно?

По формуле: в кратчайшие сроки и с лучшим результатом последовательно достигал своих целей. От меньшего – к большему. Если ты аспирант, значит, твоя следующая ступенька – в три года, или чуть раньше, защитить диссертацию. Набрать материалы, выдвинуть идею, получить свежий результат и преподнести его научному сообществу. Затем более трудный этап – докторская диссертация. Для некоторых – за 5 лет, для большинства – за 10 и более лет. Естественно, это предполагает получение результата другого масштаба. Получил в кратчайшие сроки – о тебе говорят, как об успешном.

Хочу акцентировать этот момент. Одно дело, если человек защитил докторскую в 35 лет, признан своим коллективом, ученым советом, утвержден ВАКом. Другое – когда он получил это в 60 лет. Кто скажет о таком, что он успешный? А ведь он получил тот же результат. Поэтому считаю, что успех – это умение в кратчайшие сроки достигать последовательно выдвигаемых целей. Успеть вовремя. Просто успеха – вне времени – не существует. Вспомним об успешных полководцах. Они умели быстро достигать цели

разного масштаба. Чем быстрее – тем ближе успех. Или тебя опередит полководец противника.

Что касается моей самооценки, я не ощущаю себя успешным человеком. Мне не удалось достичь результатов того уровня, тех масштабов, на которые считаю себя способным. Не повезло в жизни? Скажем, так сложилась жизнь. Конечно, на уровне исследовательского коллектива удалось создать команду, но на более высоком, более значимом для общества уровне, позволяющем решать социально-экономические проблемы, на уровне соревновательности систем команды не получилось. Не получилось команды в системном масштабе, команды, в которой есть не только ученые, но и политики, бизнесмены, журналисты, команды людей, способных применить свои знания для общей цели. К сожалению, мне не удалось реализовать себя в деле такого масштаба.

Есть ли еще какой-то шанс создать такую команду? Для меня уже нет. Болезнь, которую переживает общество, слишком затянулась. А я, к сожалению, подхожу ко времени, для которого свойственно писание мемуаров.

В.Ф. Новиков

«...Увлекаясь, я шел от одной идеи к другой – это затягивало. И так затянуло на всю жизнь»

Виталий Федорович Новиков родился 3 августа 1937 года в селе Заводопетровском Ялutorовского района Тюменской области. В 1961 году окончил Тюменский педагогический институт по специальности «Учитель физики и основ производства». 1964 год – окончил аспирантуру Уральского государственного университета. 1964 год – старший преподаватель кафедры физики Тюменского индустриального института. 1967 год – защитил кандидатскую диссертацию (г. Екатеринбург). 1968 год – заведующий кафедрой физики Тюменского индустриального института; 1986 год – защитил докторскую диссертацию (г. Екатеринбург). С 1986 года – заведующий кафедрой физики № 1 ТюмГНГУ.

В какой семье Вы воспитывались?

Мои предки жили в Уфимской губернии. Думаю, это были казаки, первопроходцы. В период столыпинской реформы они переселенцами попали в Сибирь. Люди были крепкие, дед гренадерского роста, спокойный, с большим чувством юмора. Я родился в бывшем Юргинском районе Тюменской области. Отец на фронте сложил голову, мать тоже вскоре умерла, с пяти лет до одиннадцати я воспитывался у бабушки с бабушкой. Они были крестьяне. С 11 до 14 лет жил у сестры, у дяди, в детском доме. Затем началась самостоятельная жизнь: сначала (1952 г.) – Тюменское педагогическое училище, затем Тюменский пединститут, аспирантура в УрГУ, потом – Тюменский индустриальный институт...

Кто или что повлияли на выбор Вами профессии?

Думаю, что во многом на меня повлияли годы, которые я провел у деда с бабушкой. Это были великие труженики, скорее всего, они и запрограммировали меня на то, что надо трудиться. Ведь из детдома многие попадали в колонию. Это было время криминальной романтики, и бывшие детдомовцы, сбежав из колонии, рассказывали нам романтические сказки. Меня они не завлекли.

В школе я учился хорошо, хотел окончить десятилетку. Но все сложилось иначе, вне зависимости от моих желаний. В детдоме в этот период было безвластие, и 17 человек из детдома, без особых согласований с ними, повезли сдавать экзамены в педучилище. Вступительные экзамены успешно сдали только двое – я и еще одна девочка, Валя Абросимова. Но ее забрали родственники, и я остался один. Это были самые тяжелые годы (1952-1956 гг.), тогда ведро картошки осенью стоило два рубля – большие деньги по тем временам, зимой значительно дороже. За хлебом были большие очереди. Через какое-то время добавили стипендию (с 14 рублей до 33-х), стало легче жить.

Как я не сбился с пути?! У меня были друзья, педучилище, кстати, и комсомол. Ничего плохого про комсомол никогда не говорил и не скажу, хотя активистом никогда не

был. Комсомол тянул меня только в положительную сторону: и развивал, и наставлял.

После окончания педучилища Вы поступили в Тюменский пединститут на физико-математический факультет. Что повлияло на выбор именно этой специальности?

Видимо, физика мне нравилась больше, чем биология, а других вариантов не было. Если бы я был более свободен в выборе, то, возможно, не пошел в пединститут; может быть, поехал бы в какой-нибудь другой город.

В начале моего обучения в пединституте были неплохие преподаватели. Помню преподавателя по фамилии Бирбрайер, он был из Ленинграда. Когда его забирали в армию, он пришел уже в форме и сказал мне: «Убегай отсюда!». По его мнению, наш провинциальный вуз был болотом. Я предпринял попытку уехать в УПИ, но не сумел убедить, чтобы меня приняли на третий курс. До четвертого курса я учился напряженно, а потом учеба отошла на второй план, и я занялся исследовательской работой, моим руководителем был Шаламов. На пятом курсе уже работал в институте на полную ставку заведующего пяти лабораторий. После завершения учебы мне предлагали пойти в аспирантуру. Сначала я отказался, считая, что надо бы поработать по специальности, да и надоела полуголодная жизнь. Однако распределения в школы вблизи города не было, а я понял, что если уеду в какую-нибудь отдаленную школу, то в интеллектуальном плане перестану развиваться. Поэтому все же поступил в аспирантуру.

Какие личности оказали наибольшее влияние на Ваше становление в науке?

Одного кого-то выделить невозможно. Я учился в аспирантуре в Уральском госуниверситете. И наверное, уже уровень университета оказывал влияние. С нашим пединститутом не было никакого сравнения. Мы ходили на семинары к таким корифеям, как С.В. Вонсовский, Я.С.Шур.

Я формировался в рамках екатеринбургской научной школы, которая начала создаваться в 1933-1934 годах. Родоначалником этой школы был А.Ф.Иоффе. В то время на Урал отправили молодых талантливых ребят и образовали

Институт физики металлов. На Урале развивалась военная промышленность и наука начала интенсивно развиваться. Достаточно назвать таких представителей этой школы, как академики С.В. Вонсовский, М.В. Садовский, член-корреспондент М.Н. Михеев – директор Института физики металлов. Я был, в общем-то, довольно далеко от них, но они все, наверное, оказали на меня влияние, прежде всего через свои работы.

Вы свою биографию строите или скорее просто реагируете на обстоятельства?

Пожалуй, я недостаточно активно реагирую на обстоятельства, а больше, может быть, даже подчиняюсь им. Например, неоднократно были предложения уехать из Тюмени, и сейчас даже удивляюсь, почему я не уехал?! Человек, который меня поддерживал, помогал с кандидатской диссертацией, затем с докторской, директор Института прецизионных сплавов, Борис Владимирович Молотиллов, предлагал переехать в Липецк заведовать лабораторией, потом – в Березовский на завод прецизионных сплавов под Екатеринбургом. Однако я не воспользовался этими предложениями. Наверное, у меня были какие-то идеи, планы, которые плохо коррелировали с заводской жизнью, мне казалось, что там скучно.

Была возможность остаться в УрГУ, но я был «целевик», и по окончании аспирантуры пошли телеграммы с предложением возвратиться в Тюмень, в пединститут. Надо было бы проигнорировать их и тогда, возможно, из меня бы что-то и вышло; но, видимо, я человек законопослушный – вернулся. Считаю, что это мое решение предопределило всю дальнейшую жизнь. Я не преодолел какого-то внутреннего барьера, хотя попытка была, сказал: «Все. Квартиру не даете, я уезжаю». А они, обзвав меня нахалом, раз – и дали квартиру. На самом деле мне была нужна не квартира, а свобода. Однако квартиру дали, значит, нужно ее отрабатывать. Так и пошло, и поехало...

В чем предмет Вашей исследовательской деятельности?

В настоящее время я исследую то, что раньше называлось пьезодинамическим размагничиванием, а я называю

магнитоупругой памятью. Если намагнитить материал, а потом его нагружать (по нему стучать, гнуть, ломать), он размагничивается. В принципе это известно давно, но я решил этот эффект поставить на количественную основу. Предложил формулу. Теперь я могу с точностью до 10-20% сказать, какую нагрузку испытал металл, поскольку он запоминает действующую на него нагрузку. Например, если намагниченная труба лежит под землей, то через определенное время можно сказать, какие нагрузки она испытала. Кстати, сейчас мы с Сорокиной С.В. проводим эксперимент с намагниченными пластинами, исследуя, как локальная намагниченность изменяется во времени.

Мы решали подобного рода задачи, когда работали с «оборонщиками», они использовали в своих ракетах наши датчики. Ракета должна была как можно глубже нырнуть в землю и поразить бункер врага, а по истечении определенного времени эту ракету вырывали из земли, чтобы узнать, какие нагрузки испытывает конструкция ракеты.

Далее мы хотели бы применить этот подход для определения критических нагрузок, которые испытывают, например, нефтеналивные баки. Вообще мне эта тема нравится, само явление магнитоупругой памяти универсально для ферромагнетиков.

Я читаю курс «Методы неразрушающего контроля» на кафедре материаловедения и в его рамках один час посвящаю методам измерения механических напряжений в металле. Скажем, обвалился в Москве аквапарк, мост на реке Миссисипи разрушился, еще где-то здания рушатся, но если бы мы контролировали напряжение в металле, этого можно было бы избежать. Как-то у нас была на эту тему дискуссия с конструкторами, которые говорили, что им достаточно своих очень точных расчетов. Я спросил: «Почему тогда у вас конструкции валяются, ломаются, разрушаются? Если вы не можете всего учесть, то давайте будем запрашивать материал: напряжен он или ненапряжен». Однако контроль напряжений не проводят. Вообще-то, это очень важно.

Оформилось ли у Вас свое научное направление, есть ли ученики?

Ученики у меня есть, но сказать, что они подхватили мое направление и развивают, наверное, не могу. Возможно, условия для работы несоответствующие, либо подготовка не достаточная. У меня защитился девятый кандидат – С.М. Кулак, его тематика по газопроводам мне очень нравится. У него есть серьезные достижения, легко мог бы и докторскую диссертацию сделать, но, мне кажется, что он еще об этом не думает.

В основном из предлагаемых мною диссертационных тем дальше может вырастать направление. Мне кажется, что у нас с аспирантами работы более или менее фундаментальные, а не просто «померяй это и сделай», несмотря на то, что мы сейчас защищаемся по техническим наукам.

Один из моих бывших студентов, К.Р. Муратов, защитил кандидатскую диссертацию и сейчас продолжает работать. Мне кажется, вполне мог бы и докторскую диссертацию сделать. У него, правда, сейчас семья, сложности.

Дело в том, что мы живем в крайне бедных условиях. На научный прибор денег нет, в командировки тоже выехать сложно. Казалось бы, чем дальше, тем должно быть лучше, а получается наоборот.

Как можно при голых стенах, при нулевом оборудовании развивать науку?

Увлекаясь, я шел от одной идеи к другой – это затягивало. И так затянуло на всю жизнь.

Вообще-то я был фантазер. Выписывал реферативный журнал, когда это было можно, читал, следил, как развивается наука. Рождались идеи. Приехал в Москву в 1986 году, подписал хоздоговор, появились какие-то возможности, начали работать. Второй договор – с Институтом прецизионных сплавов. Рассчитывали на то, что какую-то аппаратуру нам дадут, а кое-что сами сделаем. Конечно, КПД был низкий. Выезжали на конференции.

Кстати, пожалуй, еще одним ключевым моментом для меня была конференция в Одессе (1965 г.). Там я познакомился с Курдюмовым Владиком, сыном академика, оказалось, что у нас с ним близкая тематика. Он пригласил меня в Москву поработать на электронном микроскопе. В то время электронный микроскоп был экзотикой. В московской

лаборатории, где мы с ним работали, было и оборудование, и литература. Месяц плодотворной работы значил много. Работал я минимум десять часов ежедневно. В первый день пришел в лабораторию в десять часов утра и проработал до десяти вечера. Выхожу, а мне говорят: «Милый мой, где ты был? Мы тебя уже в розыск объявили – проник человек в НИИ, а обратно не вышел». Я говорю: «Так я же на работе еще». – «Но уже одиннадцатый час вечера».

Работая над кандидатской, я часто задавался вопросом: почему меня тянет в эту проблематику? Тематика работы была такая: «Как меняются магнитные свойства материала при пластической деформации». Тот же Яков Савельевич Шур говорил: «Зачем вы все “кишочки” металлу переворачиваете»? А оказалось это очень важно. Сейчас на эту тему делается много докладов. Хотя я заинтересовался этой темой еще сорок лет назад, теперь ее востребованность стала очевидной для всех.

Есть ли у Вас свод неписаных правил поведения в науке, в преподавании, который Вы хотели бы «передать по наследству» своим нынешним аспирантам?

Возможно, это прозвучит примитивно, но мне кажется, что самое главное – это труд, фантазия, смелость и ничего больше. Мой ученик, С.А. Мусихин, будучи аспирантом сказал: «Вы, Виталий Федорович, авантюрист». Я не стал обижаться и спросил: «А кто был, по-твоему, Х. Колумб»? Каждый ученый в определенном смысле авантюрист, он идет туда, куда никто еще не ходил, и не знает, чем это обернется. Как гласит история физики, даже великий ученый Фарадей, когда его спросили о том, какое практическое значение имеет открытый им закон электромагнитной индукции, ответил, что, наверное, никакого, это просто наука, познание. Поэтому в научной деятельности нужна смелость.

Также необходим скептицизм, но не в избытке, иначе он будет ложкой дегтя в бочке меда, которая все отравляет: исследовать ничего не надо, это трудно, это никому не интересно, лучше пойти заработать деньги. Нормальный скептицизм просто необходим в научном исследовании: получил результаты – надо их проанализировать, покритиковать, выявить недостатки.

Но есть и такое элементарное правило научной деятельности: каждый день ходить на работу, работать хотя бы по восемь, а еще лучше по десять часов, проводить эксперименты, читать литературу. Это и значит заниматься научной деятельностью. Так было раньше, так есть сейчас, так будет всегда. Правило в общении с коллегами: стараться не делать зла сознательно, мстить.

Мне кажется, что физика сродни охоте: в ней должен быть азарт. Однажды мы проводили эксперимент по наблюдению сверхпроводимости. Сверхпроводящая керамика заливается жидким азотом, на него опускается магнит и... магнит зависает. Зрелище впечатляющее: туман (жидкий азот испаряется), висит магнит, если его тронуть, он крутится. Приглашаю одного сотрудника, второго, третьего. Один реагирует вяло: «А-а-а...», второй: «Да», а у третьего – слезы на глазах, так его поразила эта картина. Он давно слышал об этом, но не видел. Вот чем отличается настоящий физик – у него слезы на глазах от удивления. Без азарта ничего в нашем деле не получится. Может быть, в этом и секрет. Если человек равнодушно относится к делу, то ему ничего и не откроется.

Важно уметь увидеть явление по очень незначительным чертам. Неслучайно одни люди открывали законы, а другие «рядом проходили» и ничего не замечали. Сейчас у нас на кафедре ведутся исследования, мы наблюдаем интенсивные явления, изменения. Я говорю своим коллегам, аспирантам: «Вам выпало великое счастье, природа вам что-то сообщает, говорит вам: смотрите, смотрите, находите закономерности».

Как бы Вы охарактеризовали успешного профессионала в Вашем деле?

Успешный профессионал – тот, кто заложил камень новых знаний. Конечно, самый большой профессиональный успех в нашем деле – это открытие явления, которое нашло широкое практическое применение; но, как я понял, это выпадает на долю не очень многих.

Если рассуждать по-современному, то успешный профессионал сегодня – тот, кто родил идею, развил ее, потом на этой идее заработал богатство, Билл Гейтс, например.

Если исходить из тех возможностей, которые у меня были, мне кажется, что я сделал много. Если исходить из приложенных усилий, то КПД очень низкий. В целом я не разочарован в своих результатах. Может быть, это и не скромно, но определенное удовлетворение я испытываю. Чувствую, что направление, которое я развивал, востребовано. Хотя в моей биографии был один момент разочарования. Я решил, что больше не буду заниматься наукой, стану жить как все: дача, рыбалка, охота, занятия отвел – и все. Но не смог.

Вы состоялись в жизни?

Не знаю. Я думаю, что у меня не худший вариант.

Как-то под Новый год один мой знакомый из рабочего класса (интеллигенцию не очень жалует) отмечал день рождения. Спрашивает меня: «Скажи, какой от тебя толк?». – «Как какой? Детей учу, твою дочь учил». – «Но ты же там всякими регалиями обвешался». – «Извини, – говорю, – больше не буду». Но его этот ответ не удовлетворил. Он снова пытается сказать, что, мол, много тут вас, нахлебников. Я ему говорю: «Ты знаешь Однокамушкина (это Эйнштейн, в переводе на русский язык)»? – «Нет». – «А Мишку Фарадеева (Майкла Фарадея), Добровольского, Яблочкина»? – «Не знаю». Я ему говорю: «Так вот, эти ребята столько сделали, что уже далеко вперед оплатили всех таких, как ты считаешь, нахлебников вроде меня».

Ю.К. Шлык

«...Видимо, я нашел то место в жизни, где смог себя реализовать. И не хочу ничего другого»

Шлык Юрий Константинович. Родился в 1953 году. Окончил школу № 21 г. Тюмени. Поступил в Тюменский индустриальный институт на электротехнический факультет в 1970 году.

С 1975 года работает в Тюменском индустриальном институте – нефтегазовом университете: младшим научным сотрудником, ассистентом, освобожденным секретарем комитета комсомола института (в статусе работника райкома). В 1983

году защитил кандидатскую диссертацию, в 2000 году – докторскую. Создал в ТюмГНГУ кафедру биомедицинской техники. С 2002 года – заведующий кафедрой биомедицинской техники Института нефти и газа ТюмГНГУ.

На вопрос: «Как дела?» обычно отвечает: «Всяко». «Говорить так, как обычно отвечают американцы, мне претит. Я человек открытый, не умею таиться, у меня все написано на лице: если мне хорошо – это видно, если плохо – тоже видно. Не пытаюсь этого скрывать, у меня двойного дна нет».

В какой семье Вы воспитывались, кто повлиял на выбор профессии?

Отца не стало, когда мне было шесть лет. Он был военнослужащим, фронтовиком, облучился на Дальнем Востоке, умер от лейкоза в Санкт-Петербурге, там и похоронен. С шести лет я воспитывался мамой, бабушкой. Мама – учитель русского языка и литературы, в течение многих лет директор вечерней школы, бабушка была заведующей детским садом. Все мы, так или иначе, связаны с образовательной деятельностью.

С детства мечтал быть врачом и сейчас не оставляю этой мысли – это моя первая любовь. Но моя тетушка, в то время главврач второй поликлиники, отсоветовала.

В школе увлекался электроникой, наверное, поэтому решил поступать на электрофак Тюменского индустриального института. Сдал хорошо все экзамены, но случилось так, что еще три человека получили такие же оценки, как и я. Мне сказали, что раз я местный, значит, есть жилье и меня возьмут кандидатом в студенты (им не давали общежитие). После первой сессии на специальности АТМ (автоматика и телемеханика) место не освободилось, а с АПП (автоматизация производственных процессов) кого-то отчислили, мне предложили перейти на АПП. Поскольку это родственные специальности, я согласился и в итоге получил в ТИИ именно эту профессию.

В институте мне повезло с учителями. Я человек увлекающийся, и когда у нас начался курс философии – пре-

подавателем был Владимир Александрович Зудов, – я влюбился в эту науку, увлекся Гегелем, ходил на философский кружок. Хотел даже бросать учебу, ехать в Свердловск поступать на философское отделение.

Вообще у меня было много замечательных преподавателей. С некоторыми из них мы коллеги. Отношусь с величайшим уважением к Владимиру Александровичу Ведерникову (сейчас он профессор на кафедре), Кречиной Галине Сергеевне, Гурьевой Ларисе Викторовне.

Я работаю в нашем вузе с 1975 года, даже не верится, что уже столько времени на одном месте. Наверное, это связано с тем, что по своей натуре я человек целостный: если уж вхожу в какое-то дело, то надолго. Есть такое понятие «честь флага». Я не могу «менять флаг».

Как сказались на Вашей карьере, жизни в целом смена строя в нашей стране, переход из одной эпохи в другую?

Я вырос в советское время и многое из того, что было, мне нравится. Но все-таки определенного рода свободу мы получили теперь, и это великое счастье. В советское время даже «человек с головой» не имел возможности заработать достойные его деньги – все было определено «от» и «до». Однако в то время было больше порядка.

Я влился в новое время и вполне комфортно себя чувствую. Хотя это происходило непросто. В конце девяностых я жил тяжело. Пока не защитил диссертацию, просто не хватало денег. Занимал у мамы, ныне уже покойной, у тетушки с дядюшкой. Мне было стыдно, но других ресурсов не было: все силы были брошены на диссертацию, а параллельно что-то еще делать я не мог. Вообще, если начинаю заниматься чем-то одним, то довожу дело до конца, потом начинаю решать другие задачи. Этот тяжелый период у меня был, но он закончился. И моя жена мужественно все это выдержала вместе со мной. Считаю, что мы вдвоем с ней защитили и кандидатскую, и докторскую диссертации.

Какие ключевые решения Вам приходилось в жизни принимать?

Все было не то, чтобы правильно, но, видимо, мне повезло, я нашел свое место в жизни, что бывает не часто. Я

себя реализовал. И не хочу ничего другого. Мне каждый раз интересно приходиться в университет первого сентября. Передо мной сидит новый поток – девяносто и более человек, и я говорю: «Здравствуй, моя фамилия Шлык, зовут меня Юрий Константинович, я буду читать у вас этот курс». Каждый год я вижу новые глаза, новые лица. Иногда я их ругаю и люблю одновременно. Наверное, неслучайно среди наших студентов из поколения в поколение передается фраза: «Кто не знает Шлыка, тот не учился на ФТК». И когда я на первой лекции или на лабораторной работе начинаю студентам говорить о целях, задачах, которые нам предстоит решить в процессе учебы, о своих требованиях, они меня, как правило, останавливают: «Да знаем мы уже, Юрий Константинович».

В рамках какой научной школы происходило Ваше профессиональное становление? Как складывалась исследовательская карьера?

Я поступил в аспирантуру к Виктору Ефимовичу Копылову. Это создало определенные трудности. Во-первых, Виктор Ефимович и тогда, и сейчас остается личностью неординарной. В те времена он был ректором, а следовательно, попасть к нему было непросто. Тематика, которую мне обозначили, разрабатывалась еще до меня, то есть в этом направлении школа В.Е. Копылова работала. Мне много помогал Гуреев Игорь Леонтьевич. Во-вторых, у Виктора Ефимовича аспирантура была по бурению, а у меня базовое образование другое. Но наш факультет дал такую фундаментальную подготовку, что все знания, которые я получил на ФТК, пригодились мне в предложенной руководителем специализации. Соответствующими математическими методами я сумел смоделировать многие сложные процессы в бурении.

Например, мне удалось осуществить передачу информации с забоя скважины. Вообще направление, в котором я работаю (исследование волновых процессов в сложных динамических системах, акустика, теория звука и родственные с ними научные направления), имеет большой потенциал. Теоретические основы электротехники – очень мощный предмет, он находится в одном ряду с такими, как теорети-

ческая механика, гидродинамика и многими другими. Конечно, мне пришлось много работать над собой.

В целом я сумел продвинуться достаточно быстро, наверное, за это и поплатился анонимкой в ВАК – меня год утверждали.

Перерыв после защиты кандидатской диссертации у меня связан с тем, что в 1991 году к науке был как-то потерян интерес, заниматься ею стало совсем не престижно. Начали открываться научные кооперативы. Попросту говоря, я начал зарабатывать деньги. В этот период мы вместе с В.Ф. Новиковым заключили договор с институтом «Зап-СибНИГНИ», в лице директора, члена-корреспондента академии наук СССР И.И. Нестерова, и вели исследования по определению изменений гравитации с помощью электромагнитных методов. За почти четыре года были получены интереснейшие результаты, но они настолько не вписывались в современные представления науки, что мы не рискнули их публиковать (до сих пор все эти работы лежат на полке). Идея принадлежала И.И. Нестерову, а мы ее воплощали «в железе». Бывало так, что эксперименты длились месяцами. Например, цикл движения Луны вокруг Земли сопровождается изменением ее гравитационного поля. Эффекты здесь чрезвычайно тонкие, но методом, который предложил использовать Иван Иванович, мы сумели зафиксировать эти изменения.

Работа была интереснейшая, но на ней нельзя было сделать докторскую диссертацию. У меня нет такой школы, какую дают, положим, в Бауманском или МГУ, поэтому надо было решать более земные задачи. Я вернулся к бурению, причем вернулся, имея хорошую базу – кандидатская диссертация у меня была прочная. Тематика оказалась достаточно продуктивная и послужила фундаментом всего того, что я развил в дальнейшем. Свои теоретические разработки я сумел реализовать в условиях реальной скважины. Четыре года подряд ездил с аппаратурой на буровые. Километров сто пятьдесят до промысла добирался на машине, потом на аппарельке до островов, на которых шло бурение. Таким путем «затаскивал» на буровую всю свою аппаратуру, проводил замеры.

Что мною двигало? Наверное, то, что я очень настырный человек, жена сыграла немалую роль, как-то сказала: «Сколько ты, Шлык, можешь быть “кандыбатом”?». И я задумался.

Был и еще один момент, который подвиг меня на эту работу. В период, когда наш вуз становился университетом, проходили разные мероприятия. На одном из них торжественно вызывали на сцену докторов наук, профессоров, и мне подумалось: «А чем я хуже их?». Буквально на второй или третий день пришел к ректору и говорю: «Николай Николаевич, я посмотрел на наших профессоров и подумал: а чем я хуже их? Поддержите, если я двину?». Он сказал: «Двигай». За четыре года я сделал докторскую диссертацию.

Сложность моей работы заключалась в том, что обе диссертации я защищал в Уфе, «на чужбине». Был там совершенно ненужным человеком – приехал со стороны, со своей диссертацией. Но мне удалось убедить в важности своей работы одного выдающегося человека – Мавлютова Митхата Рахматуллича, члена-корреспондента Академии наук Башкортостана, к сожалению, ныне уже покойного. Он мне помог. «Били», конечно, страшно, но зато я прошел все «паровозные трубы».

Митхат Рахматуллич был и остается для меня человеком, с которого я хочу брать пример. Он дал мне образец того, как очень заслуженному человеку нужно общаться с такими, как я, а я тогда был всего лишь докторантом. Приведу пример. Приезжаю к нему, а он первым делом спрашивает: «Юрий Константинович, вы, наверное, не кушали, все бегаете, пойдете, я вас угощу». Такое отношение дорогого стоит.

К своим аспирантам я требователен: требую от них того же самого, что от себя. Но при этом я им не научный руководитель и не заведующий кафедрой, а скорее приятель, старший брат, если хотите.

Как Вы пришли к идее новой кафедры?

Хотя я и не стал врачом, но мне нравится то дело, которым сейчас занимаюсь. Судьба ко мне благосклонна. То, что ректор предложил создать кафедру биомедицинской

техники, видимо, свидетельствует о том, что Господь услышал меня. Опосредованно, но он все-таки свел меня с медициной, хотя и на качественно ином уровне.

Ректор у нас не только наполняет наш университет стандартными дисциплинами, но и делает его университетом по-настоящему. Представим себе такую картинку: весь север оснащен мощнейшей медицинской техникой, денег на здоровье там не жалеют – ведь лечат своих же буровиков, геологов, добытчиков. Техники в твердой валюте закуплено на миллионы, а подойти к ней не знают с какого края – это первое. Второе – врач не может стать техником, даже пройдя соответствующую стажировку: он все равно останется врачом и любая неполадка в технике вызывает непреодолимые сложности.

Необходимо готовить базовых специалистов, и у нас в университете есть для этого все ресурсы. Тем более, что биомедицинская техника как таковая по государственному стандарту – это все равно техника, то есть она сродни кафедре АиУ (автоматизация и управление). Три курса у нас и у АиУ читаются одни и те же дисциплины, то есть фундаментальные знания у нас одни и те же. Потом начинается специализация – они уходят в технику, обслуживающую промыслы, буровые и прочее, а мы – в сложную медицинскую технику. Более того, если даже наши специалисты и не смогут устроиться по специальности, что невероятно, потому что они востребованы, то они могут работать везде, где есть электроника, автоматика, теория управления, где есть компьютерные технологии – всему этому мы учим в пределах наших специальностей.

Жизнь все время предлагает какие-то новые ситуации, я не застаиваюсь. Сейчас я уже не могу продолжить буровое направление в своей научной деятельности, это будет неправильно с моей позиции заведующего кафедрой. Раз уж у нас возникло новое направление образовательной деятельности, то его должно сопровождать и новое научное направление. Но все прежние знания мне и здесь помогают. Приведу простой пример. Что такое наши вены? Это трубопроводы, те же волноводные системы, те же спектры пульсации, там, на буровой – раствора, а здесь – крови. Это

все одни и те же дифференциальные уравнения, одни и те же методы, используя которые, можно решать наисложнейшие задачи. Человек, не прослушавший дисциплин из этого ряда, не вникнувший в них, представить это вряд ли сможет.

В известной мере я свободный человек, надо мной не довлеет груз внезапно свалившихся на меня новых научных проблем. А выйти из круга представлений, круга фамилий, которые давят на нас как авторитеты, всегда сложно. Я сам принимаю решения, в каком направлении науки мне двигаться. Одну свою аспирантку, Нину Заремба, нашу выпускницу, я ориентирую именно на тематику кафедры, у меня есть еще целый ряд задач в рамках данной проблемы, еще много чего можно здесь разработать.

У нас очень хорошие связи с Медакадемией. Для чтения примерно 15% дисциплин – биофизики, биохимии, биологии человека и животных, физиологии, взаимодействия биологических полей и т.д. – мы просто обязаны привлекать специалистов именно медицинского профиля. Получается, что наше направление развивается на стыке дисциплин – автоматизация, электроника, медицина.

Как Вы создавали свою кафедру?

Я избрал единственно правильную стратегию – комплектовать кафедру молодыми, теми, кто учился у меня непосредственно, брать их в аспирантуру и «тащить» до своего уровня, а потом, когда наступит их время, передать кому-то из них эту кафедру.

Дух кафедры уже оформился. Возможно, этому содействовало то, что я сначала сделал все сам, а потом пригласил сотрудников, преподавателей. Сказал себе: если тебе доверили это дело, то должен умереть, но добиться своего, доказать всем, что порученное Шлыку дело провалено не будет никогда. Я один открывал обе специальности, летал в Санкт-Петербург, потому что наше УМО там, в Ленинградском электротехническом университете, сам привозил экспертов, бумаги; сделал первый набор. И только когда все это состоялось, стал приглашать сотрудников: троих наших выпускников и Галину Сергеевну Кречину, у которой сам учился. Ректор порекомендовал Квашнину Свет-

лану Ивановну – доктора медицинских наук, профессора, приехавшую из Ухты. Она изъявила желание работать у нас. Для усиления кафедры, такой междисциплинарной, как наша, иметь доктора медицинских наук важно. Планирую «защитить» моих ребят – Пожиткова Алексея, Васильева Дмитрия, Головкина Виталия, Зарембо Нину. В общем, дела идут.

Таких кафедр, как наша, по России немало. К нам приезжал председатель совета УМО из Санкт-Петербурга – там находится родственная нам кафедра биомедицинской электроники и охраны среды. Эта кафедра – «законодательница мод» в нашем направлении, в прошлом году ей исполнилось сорок лет; можно представить, какого уровня традиции на этой кафедре.

Профессионал в Вашем деле, каков он?

В моем представлении, профессионал – тот, кто в любой момент, разбуди его среди ночи, ответит на любой вопрос по специальности и любит свою профессию беззаветно! Он не опаздывает на работу, не отменяет занятий, не относится к своему делу халатно, всем своим образом жизни показывает своим студентам, как надо работать.

Если я опаздываю или проявляю необъективность, иду на поводу у своих эмоций, принимаю неверные решения – как я могу требовать чего-то иного от студентов?! Объективно – необъективно ведет себя преподаватель – это вопрос власти преподавателя над студентом. Формально, я с этой стороны «баррикад», а не с той, но я всегда уважаю в студентах прежде всего людей. Какими бы они ни были, они все равно люди, значит, имеют право ими оставаться. А чего проще сломать шею цыпленку – ведь у нас разные весовые категории. Но я так не делаю, потому что это прежде всего унижит меня как человека, а я этого допустить не могу.

Есть ли в Вашей профессии какие-то писанные или неписанные «правила игры»?

Я специально не задумывался над тем, что бы мне такое сделать, чтобы стать профессионалом. У меня это как-то само собой все получалось. Полагаю, что надо быть порядочным человеком. Вот и все. Просто, порядочным.

Это важнейший фактор. Ведь от того, какой ты, порядочный или непорядочный, человек – а это же не скроешь, – зависит и отношение людей к тебе. То, как к тебе относятся студенты и коллеги, является «лакмусовой бумагой» твоей порядочности. Если ты видишь, что тебя радостно встречают, ты востребован, нужен, что к тебе народ идет, и ты готов помочь, можешь помочь, помогаешь, то тебе и самому интересно жить.

Меня радует, что студенты приходят ко мне и с вопросами, не связанными непосредственно со специальностью. Приходят посоветоваться если, например, у кого-то сложная жизненная ситуация. Я каждому готов помочь в меру своих возможностей. Хотя я, как уже сказал, принадлежу к преподавательской корпорации, но студенты мне ближе. Я стараюсь быть на их стороне, потому что преподаватель, по определению, более мощная фигура в структуре вуза. Хотя бывает так, что кого-то из студентов надо и «приструнить», и это нормально, это то, что называется «введением в жизнь». Ведь я не только рассказываю о своем предмете, но и готовлю их к тому, что когда-то им придется вступать в эту далеко не простую жизнь, в которой, как мы теперь знаем, больше «зубов», чем ласки.

Нужно быть готовым к тому, что можно получить такой удар по голове, что если ты не будешь морально сильным, то просто развалишься, а этого допускать нельзя; наши студенты должны расти крепкими, прежде всего – духом.

Есть расхожая фраза «Студент – не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». Я подписываюсь под ней, так оно и есть. Мало дать студенту знания, надо еще подготовить его к ситуации, когда невыполнение каких-то обязанностей в профессиональной деятельности может стоить не только карьеры, но и жизни.

Как Вы понимаете слово «успех», с чем его связываете?

Успех – это когда реализовалось все то, на что нацелена жизнь, и ты видишь плоды своего труда – ведь можно работать и «вхолостую». Представьте себе такую ситуацию: мы сидим за рулем «мерседеса», а он стоит на скользкой дороге и тронуться с места не может – имея ог-

ромную мощность – не двигается. А «запорожец» при ловкости мастера за рулем может из этой ситуации легко найти выход.

Успех – это радость: когда на работу идешь, как на праздник, одновременно и ругая ее.

Все люди успешными быть не могут, это по определению так. У кого-то что-то не сложилось, как-то жизнь пошла иным курсом. И в этом смысле неловко себя чувствуешь: вроде бы при равных стартовых условиях ты продвинулся, а человек нет. Хотя, с другой стороны, ведь все, чего я достиг, – достиг своими руками, и совесть моя чиста и перед людьми, и перед Господом.

Человек может быть неуспешным по ряду причин. Есть объективные причины, связанные, например, со здоровьем, прежде всего со здоровьем – таких людей мне жаль, а тот, кто лодырь, кто имеет потенциальные возможности быть успешным и их не реализует, он не то, что уважения не достоин, он достоин презрения. Таково мое убеждение, особенно это касается мужчин. Мужчина – это фундамент, за ним семья прежде всего и те люди, которыми он руководит. Он сильнее, поэтому он обязан тащить свой воз до тех пор, пока у него есть силы – до смерти тащить.

Раз уж жизнь так объективно распорядилась, что я занялся этим новым делом, а не медициной, то, значит, должен «разбиться в доску», чтобы и здесь стать успешным, то есть поставить цель и добиться ее. Речь, конечно же, идет о созидательных целях. В этом смысле я скорее не использую, а «произвожу» шансы, то есть я не тот ловец жемчуга, который сидит и ждет..., а потом раз – и проскользнул. У меня по-другому – «через тернии к звездам» лез, и не потому, что я карьерист, просто характер такой, не могу иначе.

Сейчас передо мной стоит задача – вывести кафедру в разряд таких, чтобы ректору, доверившему мне это дело, было не стыдно сказать: у нас в нефтегазовом университете есть кафедра биомедицинской техники и у нее такие, такие и такие достижения. Мне и здесь сложно, потому что я никогда не занимался административной дея-

тельностью, это для меня совсем новое, но тем лучше: по крайней мере я знаю, как не надо руководить кафедрой. И в своей работе стараюсь не делать так, чтобы людям, которые со мной работают, было плохо, стараюсь, чтобы им было хорошо со мной работать, чтобы они чувствовали во мне опору.

В следующей главе предпринята попытка комментирования «историй успеха» университетских интеллектуалов.

Глава 9
«Жизнь в профессии»:
опыт комментирования
«историй успеха»
университетских интеллектуалов

*9.1. Судьбы университетских интеллектуалов
на стыке времен*

ТЕРМИН «университетские интеллектуалы» весьма условный – предполагается, что далеко не весь университетский «корпус магистров» можно считать «интеллектуальным», но при этом весьма эвристичный – с его помощью можно отличить университетский интеллектуализм от любого другого.

Университетские интеллектуалы всегда играли и поныне играют ключевую роль в легитимации знания, его производстве и трансмиссии. В Новой истории в альянсе с властью они выступали в обличи «законодателей» Знания, устанавливающих водораздел между истиной и заблуждением. Сегодня они все больше превращаются в свободных «интерпретаторов», играющих со знанием, скорее как с «рыночным товаром», который надо маркетингово правильно произвести, упаковать и отправить нужному адресату.

Поколение университетских интеллектуалов наших дней во всем мире переживает кризис идентичности. Со стороны кажется: мало что изменилось в одной из самых консервативных институций современной цивилизации, Университете. Однако внутренние перемены как в природе знания, так и в социальном обличи интеллектуалов настолько очевидны, что неизбежно встает вопрос: имеем ли мы сегодня дело с тем же самым «интеллектуалом», что и поколение назад?

Университетский интеллектуал наших дней не может позволить себе «чистой науки» и «чистого преподаватель-

ства», он уже рыночно ориентирован (чаще всего и не по своей воле). Он утратил бóльшую часть своей внутренней и даже институциональной свободы (и куда больше, чем раньше, зависит от университетского менеджмента). Он стремится зарабатывать и вынужден активно подрабатывать (и не всегда понятно, что составляет основу его дохода). Он старается постоянно публиковаться, но больше озабочен тем, как бы все время «светиться» (его главной биографической заботой зачастую становится вопрос о том, как бы эффективнее и эффектнее «продать» себя публике). Словом, он – как будто бы по-прежнему интеллектуал, но одновременно и *импресарио собственной значимости*.

Своя символическая капитализация становится для него более приоритетной целью, чем непосредственное служение в профессии. Он по старинке оглядывается в сторону традиционных чинов, званий и должностей, но внутренне придает им все меньшее значение. Он с большей легкостью меняет место работы, объекты исследований, и даже всю сферу интеллектуального интереса в целом. Он больше озабочен тем, как «продать» имеющееся знание, чем как «произвести» новое (хотя, конечно же, говоря «он», мы имеем в виду далеко не всех университетских интеллектуалов). Вспомним, что почти 100 лет назад Макс Вебер в своей знаменитой лекции «Наука как призвание и профессия» определил такую ситуацию в университетской науке как абсолютно невозможную и предостерег будущих университетских интеллектуалов от превращения в предпринимателей от науки.

Деструктивна ли подобная ситуация идентификационной мультипликации внутри сообщества университетских интеллектуалов? Время покажет. Однако уже сегодня необходимо задаться вопросом: а как, собственно, сами университетские интеллектуалы переживают нынешнее «свихнувшееся время» (как определил Шекспир свою эпоху). Вероятно, и эту макрозадачу преследовали авторы проекта «Жизнь в профессии», проблематизировавшие экспертный опрос и публикуя его результаты в специальном выпуске журнала «Ведомости».

Один из способов откликнуться на некоторые из этих результатов – включение размышлений участников проекта в современный теоретический дискурс о превратностях биографического проектирования. Задача – попытаться понять, чем отличаются друг от друга *фундаментальные модели* биографического проектирования, в том числе и в среде университетских интеллектуалов.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ мысль второй трети XX столетия была очарована теоретическим «открытием» социологов, вдохновленных искусствами и иронией постмодернизма. На суд читателей и исследователей было предложено относительно четкое различие в нашей современной истории двух эпох конструирования людьми собственного жизненного пути – *стандартной биографии* и *рефлексивной биографии*.

Стандартной биография неизбежно становится в тех условиях, когда внешние социокультурные рамки задают человеку относительно внятные и прозрачные параметры его жизненного и профессионального пути, даже если он мыслит и ведет себя весьма нетривиально. В разных профессиональных сферах, разумеется, допускается несколько образцов жизненного пути, но все они в принципе инвариантны, а возможные исключения не подтверждают и не опровергают общего принципа стандартности («...У меня все было более или менее естественно, без героизма»)¹. Инвариант предлагает именно стандартную «лестницу успеха» («...Кто хочет в жизни чего-то добиться, нужно быть честолюбивым, сориентированным на карьеру») со зримыми ступенями и очевидными для всех «правилами игры» на каждой из ступеней. В университетско-академической среде есть свой инвариант («...Защиты – это закон воспроизводства в науке. Именно воспроизводства. И ничего тут не поделаешь»): студент – аспирант – научный сотрудник (доцент) – профессор – академик («...По оконча-

¹ Курсивом набраны цитаты из текстов экспертов, так или иначе корреспондирующие теоретическому рассуждению о биографических трансформациях и судьбах университетского интеллектуала на рубеже столетий.

нии института видел свой дальнейший путь определенно: научная работа, аспирантура, работа в вузе»). Между этими «ступенями» возможны дополнительные промежуточные шаги. Они отделены друг от друга формализованными процедурами и ритуалами, но общая перспектива ясна для каждого социального актора, посвятившего себя профессиональному служению («...На протяжении всего профессионального пути я всегда был в рамках избранной профессии и могу точно сказать, что основные силы и нервы потратил и трачу на нее»), желающего свой профессиональный успех трактовать объективировано («...Для меня успех – это “след”, который оставляет после себя человек в своей сфере деятельности»), что в наших отечественных условиях чаще всего находит красноречивое отражение в записях трудовой книжки («...Моя траектория напоминает профессиональный путь многих вузовских работников – траектория человека, который остался работать в вузе, всю жизнь работал в нем, никогда не забирал свою трудовую книжку»).

Может быть, в самом принципе стандартности «что-то надо подправить»? («...Успешность в карьере – это не обязательно повышение, переход на более высокую ступень по служебной лестнице. Я, например, считаю, что если даже человек спустился с более высокой ступеньки на низкую, он тоже может чувствовать себя успешным в профессии. Иногда назначение на более высокую должность под давлением вышестоящего начальства рассматривается как успешность: человека ценят, его повышают. А ему, может быть, эта работа совсем не по душе. Его принудили перейти на более высокую должность, а душа у него лежит к другой деятельности. И если через какое-то время человеку удастся спуститься на ступеньку ниже – я считаю это успешностью, потому что реализуются его собственные планы, а не чьи-то иные».)

И действительно, в наше время практики и риторика стандартной биографии утрачивают некоторые свои *raisons d'être*. Это вовсе не означает, что стандартная биография как таковая становится социокультурным анахронизмом и уходит в небытие. Отнюдь, принцип стандар-

тности по-прежнему остается важнейшей референцией для большинства наших современников при проектировании и реализации своих биографических проектов. Однако все больше и больше людей перестают мыслить свою жизнь стандартно. Понимая, что время изменений в мире ускоряется чуть ли не ежедневно («...Важно сформировать инженера, который умел бы решать задачи на уровне XXI века, а этот уровень резко отличается от века XX, не говоря уже о XIX веке»), они начинают выбирать более гибкий и неформальный подход к собственному биографическому проектированию.

Рефлексивная биография подвергает сомнению, прежде всего, легитимность репрезентативных образцов жизненных притязаний и биографических траекторий современных людей, что в результате серьезно девальвирует многие нормы и «правила игры» стандартного жизненного пути. Исчезает привязанность человека к социальному классу, характерным для разных классов стилям жизни, а в итоге – к стандартным моделям социального поведения и «социального реализма». Меняются обстоятельства и меняешься ты сам – индивидуально, не следуя никакому канону («...Для успешности в своей деятельности человек должен в течение жизни сменить свою специальность два-три раза... В России это не очень распространено, а в США, например, человек может менять профессию не два-три, а пять-десять раз. И западный человек легко переходит из одной профессии в другую»). Это похоже на макиавеллевский призыв к политике меняться и вести себя в соответствии с «духом времени», а не следовать заранее расписанным правилам.

Сегодня мы видим вокруг себя все возрастающее число людей, готовых менять профессии, сколько понадобится или сколько захочется («...Единственный и последний мой шанс попробовать себя совсем в другой области,... это очень интересно,... надо признаться, что уходила на новую работу с большим страхом и некоторыми потерями»), отказаться от карьерного успеха (в пользу совершенно иных эталонов успешности), ценить собственную самореализацию выше любых материальных стандартов

жизненного достижения («...Я не стала инженером-строителем, как мечтала, не стала и актрисой, как хотела, но все-таки считаю, что я самореализовалась,... моя работа преподавателя связана с актерским мастерством: практически я все время на сцене... собственно, это уже стало и не работой в обыденном смысле, а своего рода способом жизни»), предпочесть гибкую и даже неполную трудовую занятость в угоду своему саморазвитию, насыщенной досуговой жизни и т.п.

Формирование у нас на глазах особенной общности рефлексивных субъектов знаменует собой торжество нового биографического принципа – принципа индивидуального планирования собственной жизни самим человеком, вне заданных профессиональными культурами и репрезентативной идеологией стандартных образцов жизненного пути. И – как следствие – более свободный выбор собственной идентичности, своей социальной группы и субкультуры, с которой хотелось бы рефлексивному субъекту себя ассоциировать, с одной стороны; резко возросшие риски и ответственность за подобные выборы – с другой. В этом пространстве, однако, все меньше возможностей для простого сравнения – на формально-рациональных основаниях – различных биографических проектов. С исчезновением стандартных критериев жизненного успеха рефлексивный субъект, очевидно, предпочтет свои собственные, индивидуализированные самооценки.

Рефлексивный субъект сам/сама становится структурой воспроизводства социального в его/её жизненном мире («...Но к тому времени я уже выбрал другую стезю,... не столько выбрал, сколько со своим коллегой практически создал ее»). Социальное в этих условиях становится предметом рефлексии и объектом индивидуальных решений («...Мы свободны от организационного нафталина»). Они касаются уже не только сословно-классового статуса человека, но и его возрастных и даже гендерных ролей (наряду с привычными предметами и объектами выбирают даже пол и возраст). Спираль индивидуализации жизни захватывает и семейную организацию общества: рынки труда и образования удваиваются, утраиваются, а семья превраща-

ется в сцену постоянного жонглирования и балансирования профессиональных, образовательных затрат, родительских обязанностей и монотонности домашней работы («...Кроме успешности в карьере, надо еще иметь в виду успешность в семье, в хобби»). Если сформулировать этот тезис по-иному, мы получаем весьма инновационный взгляд на актуальную тенденцию: внутри и вовне семейной организации общества «высокой» современности индивиды сами становятся творцами их собственных образовательных и рыночно-ориентированных сущностей, планирования и самоорганизации жизни («...Пришло совершенно иное мышление – без суеты и мелочности, на которую часто обречен кафедральный преподаватель»). Биография фундаментальным образом превращается в рефлексивный проект.

ТЕРМИН «рефлексивная биография» был предложен Энтони Гидденсом² и теперь в широком ходу, особенно в трудах теоретиков «рефлексивной» модернизации³.

Как предполагают археологи, около 100 тысяч лет назад неандертальцы и кроманьонцы – представители двух стадиально-отличных типов эволюции человека – стали жить бок о бок. Их сосуществование долгое время подчинялось дарвинским законам выживания и поэтому отнюдь не было миролюбивым. В той затянувшейся на десятки тысяч лет антропологической конфронтации победил кроманьонец. Сегодняшняя же противопоставленность *рефлексивной* и *стандартной* биографий куда менее агрессивная и хотя назвать их сосуществование абсолютно миролюбивым нельзя, это, пожалуй, беспрецедентный случай в мировой истории, когда «новое» в биографическом проектировании невозможно без «старого» – ни в социальном пространстве, ни в общественной мысли.

² Giddens A. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press, 1991.

³ Beck U., Giddens A., Lash S. *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press, 1994; Beck U. *Risk Society. Towards A New Modernity*. London: Sage, 1992.

Рефлексивный субъект успешен, поскольку биографические траектории причудливым образом выделяют его на фоне рутинных и привычных жизненных путей тех, кто по-прежнему следуют принципу стандартности. Рефлексивный субъект всегда успешен, поскольку внутри сообщества ему подобных нет единых и универсальных критериев социального сравнения (и не может быть, ибо, по определению, все они рефлексивно разные).

С точки зрения социального теоретика, рефлексивный субъект выступает неким вечно ищущим романтическим фантазером («...Вообще-то я был фантазер,... следил, как развивается наука,... рождались идеи,... рассчитывал на что-то;... конечно, КПД был низкий... Возможно, это прозвучит примитивно, но мне кажется, что самое главное – это труд, фантазия, смелость и ничего больше. Мой ученик будучи аспирантом сказал: “Вы – авантюрист”. Я не стал обижаться и спросил: “А кто был, по-твоему, Х. Колумб”? Каждый ученый в определенном смысле авантюрист, он идет туда, куда никто еще не ходил, и не знает, чем это обернется»), но при этом очень прагматичным («...Педагог сегодня стал технологом... Успешный профессионал сегодня – тот, кто родил идею, развил ее, потом на этой идее заработал богатство») и трезво мыслящим человеком – продуктом проективного «скрещивания» Дон Кихота и Робинзона Крузо. Он живет мечтой и при этом владеет навыками рыночной конъюнктуры («...Считаю себя счастливым человеком в том плане, что у меня никогда не было научной проблемы, которая была бы чисто теоретической, академической, в стороне от сегодняшнего дня, от текущей практики»). Его жизненные скачки не воспринимаются неосмысленными метаниями, он отчетливо придерживается своей жизненной линии, следуя индивидуальному маркетингу.

И поскольку общественные изменения предельно ускорились («...Жизнь все время предлагает какие-то новые ситуации, я не застаиваюсь,... сейчас я уже могу продолжить любое направление в своей научной деятельности,... сегодня успех в профессии напрямую связан с отношением ко времени как к ресурсу, ... с академического

периода у меня сохранилась привычка – рассматривать свое личное время как смену работы»), постольку и векторы его биографических «перемещений» непредсказуемы и внешне могут восприниматься как стохастические, состоящие из бесконечного числа личных успехов-и-неудач («...Безусловно, какую-то свою самостоятельную линию по жизни человек ведет, и с возрастом, зрелостью эта линия становится тверже, увереннее. Но есть и какая-то определенная судьба, важно правильно почувствовать, понять ее и сильно не сопротивляться “ветру в спину”. У меня примерно такое сочетание и сложилось – мои желаяния, волевые усилия и несопротивление ветру, который “дул в спину”»). Его жизненные притязания видятся внешнему наблюдателю как всегда «зашкаливающие» и опережающие его профессиональный уровень и образовательный статус и т.д. Может быть, поэтому рефлексивный субъект столь серьезно ориентирован на постоянство своей научно-образовательной деятельности («...Еще одно важное правило, о котором я постоянно напоминаю своим аспирантам: “голова должна бежать вперед ног”»).

В конфликте притязаний со сложностями жизни рождаются новые социальные движения «высокой» современности. Частично они реагируют на возрастающие риски современного общества («общество риска»), частично – призваны ставить социальные эксперименты сосуществования индивидуализированных жизней с бесконечными комбинациями альтернативных субкультур. Создаваемые ими малые сообщества (коммуны) отвечают протестом на административное и технологическое вторжение государства/общества в «частную» жизнь людей. Иными словами, новые социальные движения: экологические, миротворческие, антиглобалистские, потребительские, феминистские, кросс- и контркультурные и т.п. («...Женское движение всегда держало меня на гребне»), с одной стороны, являются отражением (эмоциональной экспрессией) ситуаций риска, а с другой – естественным порождением поиска людьми новых общественных солидарностей в детрадиционализированной культуре. И успешность этих движений лишь подхле-

стывает рефлексивного субъекта к новому витку раскручивания своих жизненных притязаний.

Впрочем, сегодня важно зафиксировать не только иную степень биографической свободы человека в выборе своей социальной включенности и идентичности, но и то, что актуальное общество становится существенно более терпимым и толерантным к «новой» свободе, а тем самым само становится обществом рефлексирующим.

Университетские интеллектуалы – наряду, скажем, с журналистами, шоу-элитами, фрилансерами, академическими учеными, мелким и средним бизнесом (особенно в сфере интеллектуальных услуг) – безусловно, относятся к числу тех социокультурных слоев актуального общества, у которых соприкосновение принципов стандартного и рефлексивного биографического проектирования наиболее очевидно.

В университетской среде жестко прописаны ступени карьерного роста и четко артикулированы критерии и «правила игры» в профессиональный успех. В то же время у университетских интеллектуалов – в силу обладания высоким образовательным потенциалом и свойственной им привычки к профессиональной мобильности – сегодня куда больше, чем раньше, возможностей для выбора гибких моделей рефлексивного проектирования, а точнее – выбора в пользу одновременного участия на разных интеллектуальных рынках («...Как менеджер я постоянно внушаю нашим ученым, что если они упорно будут держаться только за то, что им интересно, их судьба – влечить жалкое существование»), а также для плавного перемещения из одного профессионального качества в другое (и обратно), совмещения в своем биографическом проекте разных моделей профессионального служения, создавая, а не только потребляя посланные судьбой, жизненные шансы («...Раз уж жизнь объективно распорядилась так, что я занялся новым делом, то, значит, должен “разбиться в доску”, чтобы и здесь стать успешным... В этом смысле я, скорее, не использую, а “произвожу” шансы, то есть я не тот ловец жемчуга, который сидит и ждет, а потом раз и проскользнул... У меня все по-другому – не могу иначе») и т.д.

И, конечно же, рефлексивный интеллеktуал сегодня сам нащупывает новые пути публичной коммуникации, не полагаясь на классические институциональные формы научного общения (только публикации в научных журналах); ему требуется большая публичность, он уже не хочет оставаться в узких пределах университетской кафедры («...Пусть это будет маленькое достижение, но человек должен публично заявить о своих результатах... Мне всегда нравился выход на живую аудиторию, общение. Обратная связь позволяла сохранить интерес к людям»).

Вглядываясь в идеализированные модели *стандартной* и *рефлексивной* биографии, мало кто из наших современников, и прежде всего среди университетских интеллеktуалов, признает в них себя. В самом деле, очень трудно, если вообще возможно (всё же обе модели – суть идеальные типы), окончательно примкнуть к одному из берегов биографического проектирования раз и навсегда. И в этом – особенное свойство переходного времени. В этом смысле судьба университетского интеллеktуала, особенно в нашей стране («...Кстати, русские интеллигенты никогда хорошо и не жили. Не помню, кому принадлежит знаменитое изречение: ум и богатство несовместимы... Нас спасает консерватизм: как было, так оно и будет. Да, на какое-то время кто-то из ученых ушел в лавки, но многие потом вернулись»), драматична своей непредсказуемостью и чрезвычайной сложностью свободного выбора в пользу определенной модели биографического проектирования.

В модели *рефлексивной* биографии его прельщают профессиональная свобода и риски, далекий горизонт мобильности, вольность самодостаточного человека, завоевывающего репутацию и символический капитал собственными энергетическими и умственными вложениями, а не эксплуатацией формальных университетских «статусов».

В модели *стандартной* биографии он обнаруживает близкую себе профессиональную этику и надежные институциональные гарантии.

В модели *рефлексивной* биографии его пугает непредсказуемость, высокая вероятность как взлетов, так и

падений, сильная зависимость от конъюнктуры интеллектуальных рынков и – как следствие – жизненный аморализм, фрустрация норм профессиональной этики и непомерно возрастающая зависимость от интересов и запросов власти и рынка.

В модели *стандартной* биографии его не устраивает жизнь без приключений, однообразие, скука, чрезмерная предсказуемость и – как неизбежное зло – постоянство компромиссов с давно устаревшими формально-институциональными ценностями и «правилами игры».

Складывается впечатление, что так и живет сегодняшний университетский интеллектуал (подобно смоделированному художниками Райшевым и Гардубеем Дон Кихоту с логотипа НИИ прикладной этики): перенося центр тяжести то на модель *стандартной* биографии, то на модель биографии *рефлексивной* («...Между двумя этими стратегиями должна быть золотая середина, оптимальное соотношение»), особенно если в одном лице интеллектуала сочетаются разные университетские роли («...В современных условиях это почти трагедийное сочетание, потому что для чиновника и для ученого требуются совершенно разные качества: для чиновника главное – это загроубленность чувств, для исследователя – утонченность. Вот и идет борьба между этими качествами внутри одного человека»).

И все же, как показывает проект «Жизнь в профессии», большинство университетских интеллектуалов сегодня считают себя состоявшимися и успешными, если понятием «успех» описывать как внешнее, так и внутреннее состояние человека («...В характеристике успешного профессионала есть две составляющие: внешнее восприятие успеха и внутреннее состояние успешности, иногда они различны... Впрочем, успех в душе, наверное, гораздо более значим, чем внешний успех... Внутренняя удовлетворенность и внешнее признание – это, наверное, основные позиции состоявшегося профессионала»). А здесь горизонт для интерпретаций – бесконечен. И все это отнюдь не указывает на биографическое двоемыслие отечественного университетского интеллектуала.

9.2. Самоопределение университетских интеллектуалов на перекрестках «жизни в профессии»

В этом параграфе материалы проекта «Жизнь в профессии» представлены в формате *предварительного обзора*, сконцентрированного на двух аспектах рефлексии участников проекта по поводу их самоопределения на перекрестках *собственной жизни в профессии*.

Из инвариантного набора вопросов, приведенного в 9.1, здесь выделены только два: «Вы свою биографию строите или чаще всего просто реагируете на жизненные обстоятельства?»; «Какие наиболее важные решения вы принимали на своем жизненном и профессиональном пути?». Какую роль играет обзор суждений экспертов в связи с этими вопросами?

Во-первых, таким образом ориентированный обзор дает возможность представить позицию и аргументы экспертов в вопросе о (не)свободе выбора ими своего профессионального пути, о (не)зависимости принимаемых экспертами биографически важных решений от них самих. И действительно, потенциал самоопределения университета тесно связан с фактором самоопределения университетских интеллектуалов («университет делают личности» – К.Ясперс). Во-вторых, дает возможность прояснить суждения экспертов по поводу явной или косвенной связи между проектированием биографии и выбором соответствующих предпочтенной профессии *ценностей*.

Не прямая задача анализа материалов проекта по этим двум вопросам: попытаться зафиксировать самоопределение эксперта к рефлексивному или стандартному типу биографии.

9.2.1. «Вы свою биографию строите или чаще всего просто реагируете на жизненные обстоятельства?»

Суждения экспертов по вопросу, вынесенному в название этой части параграфа, в целом дают определенную картину возможностей, стремлений и поступков участников проекта в проектировании собственной биографии.

Попытка предварительного анализа текстов интервью привела к условной группировке суждений экспертов об их участии в формировании траектории жизни в профессии по следующим позициям: «Скорее строю»; «Скорее реагирую»; «Однозначно ответить не могу».

ПЕРВАЯ позиция в наиболее определенном виде представлена в следующем суждении: *«Скорее строю. Например, хотела в аспирантуру – и предприняла попытку. Поставила перед собой задачу пойти работать в вуз – и пошла. Когда муж окончил аспирантуру Казанского химико-технологического института, защитил диссертацию (у меня было убеждение, что в аспирантуру сначала должен идти он, а потом я) – и поехал решать вопрос о работе в Тюмень, я сказала: "Спроси про меня, я тоже хочу работать в институте"»* (К.Б.).

Не менее определенная, но более развернутая версия первой позиции представлена в следующем суждении: *«В определенной степени я человек адаптивный, хотя с академическим воспитанием, демократическим по своему духу, порой бывает непросто встроиться в другую среду. Если я вижу какие-то перспективные позиции, то несмотря на то, что в определенный момент могу направить на них только 5-10% своих усилий и времени, я стараюсь зацепиться за них – и формировать ситуацию»*.

В качестве примера реализации такой позиции автор приводит создание международного образовательного проекта по подготовке магистров. *«“ТНК-ВР” организует совместно с Тюменским государственным нефтегазовым университетом и Лондонским университетом проект по подготовке магистров нефтегазовой геологии и геофизики, с выдачей дипломов Лондонского университета и нефтегазового университета. Впереди еще много работы в этом направлении, но чтобы довести ситуацию от нуля до принятия такого решения, мне потребовалось более двух лет... При разработке этого проекта мой основной интерес как директора института состоял в том, чтобы найти путь для ликвидации технологического разрыва в образовании, для повышения конкурентоспособности наших выпускников»* (С.Т.).

Следующее суждение кажется менее определенным: «Сложно однозначно ответить на этот вопрос. Иногда читаю или слышу, что кто-то “прилагая невероятные усилия, достиг определенного уровня”. У меня ничего подобного не было, все было более-менее естественно, без героизма. Судьба мне дала возможность легко учиться, видимо, родители передали хорошие гены. В школе я почти всегда был первым. Безусловно, это наложило определенный отпечаток: последним я уж точно не могу быть, душа не воспринимает. Как быть первым? Это бывает по-разному, но это всегда борьба за успех. Болезненно переживая возможность неуспеха, приходится в самый последний момент принуждать себя».

«Возможно, так я “реагирую на обстоятельства”?» – вопрошает автор. Тем не менее, он указывает основание, по которому строил свою жизнь в профессии: «Можно сказать, что я строю свою биографию тем, что, как правило, занимался и занимаюсь делами, которые мне интересны. На протяжении всего профессионального пути я всегда был в рамках избранной профессии и могу точно сказать, что основные силы и нервы потратил и трачу на нее» (В.К.).

Следующее суждение, казалось бы, должно быть отнесено к третьей позиции: «Было ли это реагированием или выстраиванием, трудно сказать». Однако на деле автор показывает возможность особого видения роли профессионала в формировании траектории своего профессионального пути: «избирательная отзывчивость».

«В сентябре 1971 года, недели через две после начала занятий на первом курсе, мне попала на глаза в десятом номере “Нового мира” статья В.П. Эфроимсона “Родословная альтруизма”. В ней показывалось, что альтруизм и другие моральные качества человека сформировались в процессе эволюции и являются генетически predeterminedными... Эта статья стала решающей в выборе мной специализации на философском факультете. И хотя позже в одной из своих работ я подверг критическому разбору теоретические установки социобиологии, именно статья Эфроимсона сыграла для меня роль

указателя в этику. Эпизод со статьей Эфроимсона, пожалуй, типичен для моего отношения к жизненным обстоятельствам: я отзывчив, избирательно отзывчив...

Года через три после статьи Эфроимсона я оказался в другом случайном "жизненном обстоятельстве", сыгравшем значительную роль для моей жизни в профессии. Случайно попался на глаза сборник теоретиков морального чувства XVIII века, он почему-то мне приглянулся – хотя книга стояла на полке среди многих других книг мыслителей этого же периода, более известных и значимых, – не потому же, что эта книга была первой из той серии и необычной по своему дизайну? Я увидел в ней возможную тему, которая никак не вытекала ни из названия книги или серии, ни из дизайна; обратился за консультацией к специалисту по этому периоду истории философии, но все же к преподавателю другой кафедры. Откуда взялась во мне та, не случившаяся тогда, тема сейчас уже не разобраться, но обусловлена она была, по-видимому, не только опытом обучения» (Р.А.).

ВТОРАЯ позиция в наиболее определенном виде – и с художественной иллюстрацией – представлена в следующем суждении. «Чаще всего я просто реагирую на жизненные обстоятельства. Приноравливаюсь к обстоятельствам в том виде, как они складываются. Даже в пределах своих возможностей не стремлюсь активно их преобразовывать. Исхожу из убеждения – заранее никогда нельзя угадать, что и как обернется в жизни. Есть такая история, которую язык не поворачивается назвать анекдотом. Бедняку золотая рыбка предложила выбрать, кем бы он хотел стать. Тот ответил: "Принцем". И действительно, на следующее утро бедняк просыпается во дворце в роскошной постели, к нему подходит молодая красавица со словами: "Вставайте, принц, нам пора ехать в Саравео". Биографии разных людей решающим образом определяются и различаются не столько обстоятельствами, которые выпадают на долю людей, сколько тем, как они умеют воспользоваться ими» (А.Г.).

Сходное суждение – у другого участника проекта. «Чтобы более или менее точно ответить на этот во-

прос, надо еще раз обратиться к судьбе моих родителей, к той среде, которая их и нас окружала, помогая нашему формированию. Нельзя сказать, что я готовился с детства стать человеком науки. В школьные годы, когда много времени проводил на конюшне, хотелось стать конюхом. Получив ружье и мотоцикл, начав ездить на охоту и рыбалку, решил, что буду лесником. И только в 15 лет, впервые попав в научную экспедицию в качестве рабочего, понял, что есть более интересные занятия, к которым надо серьезно готовиться. Что касается второй части вопроса, так ведь жизнь и успех это и есть реакция на жизненные обстоятельства» (В.П.М.).

Особое проявление второй позиции, выраженное известной формулой «и пошло, и поехало», – в нижеследующем суждении. «Пожалуй, я недостаточно активно реагирую на обстоятельства, а больше, может быть, даже подчиняюсь им. Например, неоднократно были предложения уехать из Тюмени, и сейчас даже удивляюсь, почему я не уехал?! Человек, который меня поддерживал, помогал с кандидатской диссертацией, затем с докторской, директор Института прецизионных сплавов, Борис Владимирович Молотиллов, предлагал переехать в Липецк завести лабораторией, потом – в Березовский на завод прецизионных сплавов под Екатеринбургом. Однако я не воспользовался этими предложениями. Наверное, у меня были какие-то идеи, планы, которые плохо коррелировали с заводской жизнью, мне казалось, что там скучно.

Была возможность остаться в УрГУ, но я был “целевик”, и по окончании аспирантуры пошли телеграммы с предложением возвратиться в Тюмень, в пединститут. Надо было бы проигнорировать их и тогда, возможно, из меня бы что-то и вышло; но, видимо, я человек законопослушный – вернулся. Считаю, что это мое решение предопределило всю дальнейшую жизнь. Я не преодолел какого-то внутреннего барьера, хотя попытка была, сказал: “Все. Квартиру не даете, я уезжаю” А они, обозвав меня нахалом, раз – и дали квартиру. На самом деле мне была нужна не квартира, а свобода. Однако квартиру да-

ли, значит, нужно ее обрабатывать. Так и пошло, и поехало» (В.Н.).

ТРЕТЬЯ позиция по вопросу «Вы свою биографию строите или чаще всего просто реагируете на жизненные обстоятельства?» может быть проиллюстрирована следующим суждением: «Безусловно, какую-то свою самостоятельную линию по жизни человек ведет, и с возрастом, зрелостью эта линия становится тверже, увереннее. Но есть и какая-то определенная судьба, важно правильно почувствовать, понять ее и сильно не сопротивляться “ветру в спину”. У меня примерно такое сочетание и сложилось – мои желания, волевые усилия и несопротивление ветру, который “дул в спину”».

И это не просто абстрактные суждения. За ними – личной опыт самоопределения на перекрестках «жизни в профессии». «В вузе мне пришлось поработать на разных должностях и тем самым испытать себя в различных сферах вузовского пространства. Был начальником штаба трудовых дел при парткоме, три года отработал в приемной комиссии индустриального института, в течение ряда лет был заместителем председателя областного совета по НИРС при ректоре В.Е. Копылове, был деканом факультета, секретарем парткома, членом парткома, директором Технологического института. Когда меня загружали – именно это я и называю “ветер в спину”, – я не сопротивлялся: определял задачи и решал их. Необходимо было защитить докторскую диссертацию – защитил. И тут я должен сказать спасибо ректору, Н.Н. Карнаухову: он меня освободил от всех других дел. Я был директором Технологического института, а “директорский портфель” очень тяжелый, успешная работа над докторской диссертацией и директорская должность – вещи не сочетаемые» (Е.А.).

В следующем суждении виден возможный мотив уклонения от принятия первой позиции – зачастую она выступает в форме сверхцелеустремленности, борьбы за идею-фикс. «Скорее реагирую на жизненные обстоятельства. Есть люди, которые строят свою жизнь. На мой взгляд, они одержимые: придумывают себе образ и пытаются

под этот образ сформировать обстоятельства. Наверное, к такому типу людей можно отнести Королева, Ленина. Они были одержимы идеей и ей подчинили всю свою жизнь.

Я деревенский парень, у меня таких “замахов” не было. Мудрость крестьянской жизни – жить исходя из существующих реальных обстоятельств. Житейская мудрость говорит, что именно должен делать крестьянин: утром вставать, чтобы делать что положено, а не чтобы пойти и победить врага. Это совершенно разные задачи. Никто не встает утром в деревне для того, чтобы совершить какие-то подвиги. Все встают для того, чтобы жить: растить детей, после работы, вечером, прийти домой и делать то, что “надо”. Это так называемая жизненная необходимость, в какой-то степени зависит от нас, но больше – от обстоятельств. Если мы что-то не сделали из “должного” сегодня, нам придется это делать завтра, а если мы не сделали это и завтра, то оно навалится на нас в виде непреодолимых обстоятельств послезавтра. Не заготовили сена – остались без коровы, и значит без молока».

Рациональный подход дает автору возможность уклониться и от абсолютизации второй позиции. «Конечно же, в какой-то мере я формирую обстоятельства, на которые могу влиять: предугадывать, по возможности изменять их. И потому, наверное, не совсем правильно будет сказать, что я живу, просто реагируя на жизненные обстоятельства. Будет неправдой, если скажу, что вступив 16 лет назад в должность ректора, я поставил цель – создать на базе индустриального института великий университет и создал его. Но правдой будет, что став ректором, я делаю все, что могу, для развития университета» (Н.К.).

Отказ эксперта от однозначного ответа на вопрос интервьюера может быть связан и с тем обстоятельством, что, казалось бы, лишь реагируя на обстоятельства, он не просто приспособливался к ним, но выбирал их.

«На вопрос “Вы свою биографию строите или чаще всего просто реагируете на жизненные обстоятельст-

ва?” однозначно ответить не могу. Скажем, мои статьи периода перестройки можно считать “реагированием на жизненные обстоятельства” – обстоятельства изменились, и такие статьи появилась возможность публиковать. Но правда и то, что они стали результатом занятий в доперестроечные времена. Если бы меня тогда спросили, зачем я сижу в спецхране и читаю Троцкого, Бухарина или Каутского, я вряд ли ответил бы что-то разумительное. Кстати, Генрих Батищев, узнав об этом, очень удивился: кому, мол, и зачем нужны такие писатели. И ничего я ему объяснить не смог. Мне было интересно. И мне хотелось разобраться в том, как и почему утвердился в стране сталинский режим. А через несколько лет эта моя осведомленность оказалась востребованной. Получилось, что я работал на опережение. Но сказать, что это было сознательное “строительство биографии”, я не могу.

Или другой пример. В конце 1991 года Татьяна Ивановна Кутковец, работавшая тогда в фонде “Общественное мнение” (ФОМ), предложила мне сотрудничать с этой социологической службой. Раньше я эмпирической социологией никогда не занимался, так что фактически речь шла о смене профессии. И тем не менее я предложение принял. Можно сказать, что то была “реакция на жизненные обстоятельства”. Но реакция была именно такой, а не другой, потому что “жизненные обстоятельства” совпали с той установкой, которая у меня к тому времени сформировалась» (И.К.).

Считая крайними позиции «потреблять шансы» или самому создавать их, так как в одних ситуациях «человек работает на потребление шансов», а «в каких-то – сам себе эти шансы создает», еще один эксперт считает значимым «вопрос морального плана: какие вы себе создаете шансы, чтобы ими воспользоваться; как это влияет на ваше окружение; расталкиваете ли вы всех локтями; наносите ли кому-то вред и т.д. Если вы перед обществом чисты, создали себе шанс и им воспользовались, то бога ради» (И.К.-ий).

9.2.2. «Какие наиболее важные решения вы принимали на своем жизненном и профессиональном пути?»

Суждения экспертов по вопросу, вынесенному в название этой рубрики, в целом дают представление о том, как университетские интеллектуалы рефлексиируют свой выбор на ключевых перекрестках собственной жизни в профессии.

Попытка предварительного анализа текстов интервью привела к условной типологии суждений экспертов по следующим видам судьбоносных решений: выбор профессии и выбор пути в профессии; концептуальные «умоперемены»; создание инновационных институций.

ПЕРВАЯ позиция в обоих своих аспектах может быть представлена в следующем фрагменте автобиографической рефлексии.

Два «судьбоносных решения» выделяет Е.А.: «Судьбоносное решение – выбор специальности. Она задает ориентиры для дальнейшей профессиональной деятельности. Другое судьбоносное решение принимается по окончании вуза – чем профессионально заниматься дальше: специальность дает лишь общие ориентиры, а выбор сферы ее применения – за самим человеком».

Конкретно речь идет, во-первых, о решении поступить в ТИИ. «По окончании школы планировал поступать в Уральский политехнический институт, но прочитал в газете “Тюменская правда” объявление о наборе в открывшийся Индустриальный институт и решил поступать в него».

Что касается выбора специальности, то он был не более рационален, чем выбор вуза: «В институте было открыто много хороших базовых технических специальностей, выбор конкретной специальности был во многом случаен». И второй шаг: «По окончании Тюменского индустриального института я был распределен на Тюменский приборостроительный завод, но мне удалось уйти с завода, и я стал работать в институте. Это был важный жизненный шаг».

Что касается вариантов карьерного пути, их взвешивания и критериев предпочтения: «Пожалуй, можно выде-

лить еще одно ключевое решение. Я проработал год секретарем парткома Индустриального института и понял, что в сложившейся в то время в ТИИ ситуации “карманным” секретарем у первого руководителя я становиться не буду, и поэтому решил уйти с этой должности. Вернулся на пост декана».

Характеризуя как самое значимое решение выбор профессии, другой эксперт отмечает самостоятельность своего профессионального самоопределения: «Единственным, действительно важным решением, которое в жизни принял – и принял именно я – было решение учиться в МГУ им. М.В. Ломоносова на философском факультете. Это был выбор, о котором я никогда не жалел. Дело было так. Когда я оканчивал школу в 1956 году, газеты агитировали выпускников идти на производство, набираться жизненного опыта. Помню, например, статью писателя Константина Симонова с такого рода призывом. Я намеревался так именно и действовать. Отец – до сих пор помню эту беседу – пригласил меня в свою комнату и сказал следующее: “Твое желание идти работать похвально и, будь я моложе, поддержал бы тебя, но я – старый человек (тогда ему было 72 года) и хотел бы еще дожить до дня, когда ты получишь высшее образование”. Я ответил: “Хорошо, в таком случае я поеду учиться в Москву”. Сказал так, понимая, что шанс попасть в университет намного меньше, чем риск провалиться. Отец дал согласие».

Характеризуя значимые перекрестки на своем профессиональном пути, автор подчеркивает, что принимал решения исходя из верности профессии. «Из решений, которые я принимал позже, важным можно считать, пожалуй, то, что я трижды отказался от соблазнительных предложений, когда должен был пожертвовать или пренебречь профессиональными интересами. Один раз – ради денег, другой – ради власти, третий раз – ради работы за границей. (Вообще мой опыт и наблюдения, а отчасти и размышления склоняют меня к мысли, что самыми важными – и уж точно менее рисковыми – решениями являются те, благодаря которым ты от чего-то отказыва-

ваешься.) Эти решения удержали меня в рамках профессии и академической деятельности. Только два штампа – МГУ и Института философии РАН – стоят в моей трудовой книжке. Скучно, накатано, зато предоставлен себе и своему делу» (А.Г.).

Ряд участников проекта выделяли из двух возможных аспектов первой позиции либо выбор профессии, либо выбор пути в профессии.

Характерна оценка одним из экспертов выбора профессии в те годы, когда он принимал решение о получении высшего образования, как смелого решения. «Что здесь смелого? В послевоенные годы решение поступить в вуз было не таким простым, как, например, сейчас. Во-первых, в вузах тогда учились люди, которые закончили войну – все мои сокурсники были в гимнастерках. Во-вторых, моя семья – отец имел четыре класса образования, мать чуть побольше – считала, что надо сначала поработать, а высшее образование получить попозже. Такой была ситуация во многих семьях. И не удивительно: жить в те годы было очень тяжело – в 1947-ом был голод, хорошо помню, как мы питались овсом. Поэтому принять решение о получении высшего образования в те годы было довольно сложно. Надо было уехать за сотни километров, оставить родителей одних, а я был единственным в семье» (В.Е.К.).

Принятие решения о выборе профессии не сразу осознается человеком в качестве значимого жизненного перекрестка. «Мы ведь иногда и не знаем, что та или иная зона принятия решения была для нас узловой. Например, когда я в свое время сдал документы в приемную комиссию. А сегодня могу сказать, что выбор специальности явился узловой точкой, которая задала направление профессионального движения. Хотя в юности я не думал о выборе специальности как о важном решении. Его пришлось принять на втором курсе обучения в ТИИ. Мне и еще двум студентам нашей специальности предложили продолжить обучение в Ленинградском политехническом институте. Нужно было определиться: ехать или не ехать. Сомнения, конечно, были. У нас в ТИИ была прекра-

сная группа (сейчас это понимаешь еще лучше). С одним из одноклассников мы вместе поступили, жили в общежитии, учились в одной группе. Здесь же учились другие ребята – выпускники Игримской школы. Мы дружили. А уезжать надо было одному. Конечно, я позвонил родителям – их слово было определяющим в том возрасте (и это, наверное, правильно). Родители сказали: “Твоя жизнь, ты и выбирай. Все, что необходимо с нашей стороны, мы сделаем”. И я решил поехать в Ленинград» (Ю.Я).

В текстах интервью, авторы которых выделили в качестве значимых перекрестков выбор пути в профессии, обращает на себя внимание решение о смене вида деятельности. Один из экспертов рассказывает о переходе из обкома комсомола в Индустриальный институт с точки зрения мотива выбора новой профессии. «В обкоме был значительно лучший доход и квартирные вопросы решались полегче. Тем не менее я с радостью принял это решение. Мотив? Внутренний зов. Я представил, что на кафедре буду занят тем, что мне по душе, приятно, интересно, и пусть доход пока скромный – это меня не смущало, в конечном счете это было решение в моих собственных интересах. Позже я себе пытался представить, что пошел бы по другому пути, и мне это было неприятно представлять. Не жалею ли я о том поворотном решении? Никоим образом».

Рассуждая о значимых перекрестках на новом профессиональном пути, автор выделяет свой переход с кафедры философии на кафедру этики. «На этой кафедре нашел то, чего мне не доставало. К тому времени я уже несколько устал от преподавания государственной философии, когда предполагаются ответы идеологически выверенные, научно правильные, словом, регламентированные. А здесь было меньше государственного догляда, здесь можно было проявляться в преподавании более свободно (хотя и там меня никто за горло не держал). Переход был обусловлен и смещением моих интересов в сферу философии морали. Поэтому во всех отношениях это было хорошо» (Н.З.).

Еще один сюжет о решении сменить вид деятельности, рассматриваемом в качестве значимого выбора. Свое согласие в ответ на предложение ФОМа переквалифицироваться в социолога один из участников проекта оценивает вполне однозначно: *«могу без всяких оговорок причислить к “наиболее важным, ключевым решениям” в своей профессиональной карьере»*. Аргументы? *«Знания о российском обществе, которые я получил в те годы, никаким другим способом получить было нельзя. Не говорю уже о профессиональных навыках, позволявших мне участвовать в социологических исследованиях и после того, как я ушел из ФОМа. Могу сослаться, в частности, на работу “Теневая Россия”, осуществленную совместно с Львом Тимофеевым. То была, между прочим, “реакция на жизненные обстоятельства” в чистом виде. В 1999 году, вернувшись в Россию после почти годичной работы в Японии, я не находил сферы для оплачиваемого приложения своих сил, и тут-то как раз Лев Михайлович и предложил мне участвовать в его проекте. Никакой установки на исследование коррупционно-теневых отношений у меня не было, но тема показалась интересной – тем более, что с помощью социологического инструментария к ней еще в то время не подступались. И мы почти год очень увлеченно трудились. Итогом же стала большая книга, переведенная вскоре на французский и польский языки»* (И.К.).

В представленном ниже фрагменте автобиографической рефлексии характерно суждение о таком значимом решении на профессиональном пути, как переход в менеджеры науки – на должность проректора. *«Предложение это я принимал не без колебаний»*. Отвечая на вопрос интервьюера о причинах колебаний, эксперт отметил: *«Может быть, у меня есть честолюбие в науке. В этой сфере мне хотелось быть на уровне, получать высокие результаты»*. Он был *«вполне доволен своей карьерой ученого: написал с десяток монографий, у меня есть учебники, публикуюсь за рубежом, вроде бы по обе стороны Атлантики известен»*. Комментарий к ситуации принятия решения: *«в течение месяца старался ректора обходить стороной. Я*

тогда не знал, как выстроены отношения в вузе, и полагал, что затеряюсь и про меня забудут. Как сейчас помню, встречаюсь с Николаем Николаевичем Карнауховым: «Ты что не показываешься? Пошли!». Я что-то там ответил. В общем, развеял ректор мои сомнения, через день я уже приступил к обязанностям» (И.К.).

И другой эксперт рассматривает в качестве значимого решения на своем профессиональном пути «решение работать проректором по науке». Что «судьбоносного» в том, чтобы стать проректором по науке? «Должность проректора дала мне очень многое в понимании управления вузом. Пожалуй, самое главное – это осознание того, что в управлении без самого коллектива ничего нельзя решить. Основная задача руководителя – создать творческую команду и обстановку. Сделать что-то важное в университете можно только на основе взаимного увязывания интересов». Был ли в этой ситуации выбор, развилка? «Альтернативой этой должности была перспектива стать секретарем парткома. Ю.П.Сорокин отработал в должности секретаря почти четыре срока, написал заявление и согласовал, что на очередной партконференции секретарем выберут меня. Но я уже знал “кухню” партийной работы и мне она категорически не нравилась».

С другой стороны, «я уже четыре года руководил студенческим научным центром, работая непосредственно с Ю.С. Папиным, знал научную работу. Занимался докторской диссертацией, вел хоздоговора, с 1985 года был заведующим кафедрой. Правда, не просто было решиться в 33 года будучи кандидатом наук пойти на должность проректора. Любой доктор наук мог сказать: “А что ты, мальчик, понимаешь в том деле, которым взялся руководить?”. И мне пришлось выстраивать свою работу таким образом, чтобы завоевать у профессоров хотя бы минимальное уважение за счет квалификации в стратегических вопросах управления наукой» (Н.К.).

ВТОРАЯ позиция в типологии суждений экспертов о значимых перекрестках на их профессиональном пути условно определена с помощью термина, использованного в одном из интервью – концептуальные «умоперемены». Ав-

тор рассказывает, что вскоре после выхода его книги «Постижение добра» он «попал в напряженную интеллектуальную ситуацию», в результате чего с ним «произошла коренная умоперемена». «В 1988 году, почти случайно, я оказался участником организационно-деятельностной игры, которую проводил П.Г. Щедровицкий с коллегами во Всесоюзном пионерском лагере “Артек”, в Гурзуфе. Атмосфера игры, не самая благожелательная в отношении участников, необычные методы и формы обсуждений, и в частности комментарии П.Г. Щедровицкого (правда, внешне нейтральные) по одному из моих выступлений по проблеме человека, заставили меня задуматься о состоятельности разделяемых мной в то время теоретических установок. Спустя недели две, во время обсуждения в Институте философии доклада о соотношении общечеловеческого и классового в морали, во мне вдруг случилась смена точки зрения на природу морали, ее источник и смысл, и главное касалось изменения в понимании содержания морали. Все мои последующие исследования проводились в развитие нового видения морали, непосредственным выражением которого стала книга “Идея морали” (1995), вышедшая после защиты докторской диссертации.

Сам по себе этот эпизод моей интеллектуальной биографии вряд ли что-либо говорит о “жизни в профессии”, однако благодаря этому интеллектуальному приключению в моих знаниях произошла подвижка, ставшая поворотным моментом жизни в профессии. Она привела к новому пониманию того, что такое мораль... и вместе с тем к пониманию того, что я это понимаю» (Р.А.).

Сюжет об «умоперемене» содержится и в интервью другого эксперта. При этом речь идет о такой «перемене», которая изменила и траекторию профессиональной карьеры».

Казалось бы, карьера predetermined: «“Завоевал Москву”. Защитил кандидатскую. Выучил французский язык... Казалось бы, мечта якутского провинциала сбылась. Впереди международная деятельность и блестящая карьера». Однако «потянуло на вторую родину» и он ор-

ганизовал экспедицию в Якутск. *«Углубился в исполнение договорных условий – и вот те на! – наткнулся и зафиксировал новое физическое явление, связанное с мерзлотой. Но природа этого явления оставалась неизвестной. И вот это событие, видимо, изменило мой намеченный путь. Жажда разгадки обнаруженного явления подтолкнула меня написать заявление на переход в Институт мерзлотоведения АН СССР. С трудом и с условиями меня отпустили. Так, с 1970-го я и работаю в Сибирском отделении РАН. Тайна явления, уже после Алжира, потихоньку раскрывалась. И это было частью моей докторской диссертации. Но параллельно складывались собственные представления о мерзлотоведении и его развитии» (В.П.М.).*

ТРЕТЬЯ позиция в типологии суждений экспертов о значимых перекрестках на их профессиональном пути – предпринятые экспертами организационные инновации – весьма наглядно представлена в следующем фрагменте интервью.

Автор рассматривает в качестве такого рода перекрестка решение о создании в Тюмени международного колледжа, выросшего впоследствии в Тюменский государственный институт мировой экономики, управления и права: *«Я считаю, что решение о создании колледжа – это поворотный этап в моей жизни. Можно сказать – дело жизни».*

Характерна аргументация в пользу такой оценки роли этого решения. *«Я была успешным преподавателем, мне до сих пор нравится такая работа. Она никогда не была мне в тягость, на работу шла, как на праздник. Но я всегда была в режиме подчинения: другим людям, правилам, которые устанавливались “сверху” (и министерством, и людьми, руководившими вузом). И не всегда для меня был приемлемым их стиль руководства.*

Как-то, участвуя в советско-канадском семинаре, я впервые узнала о системе международного бакалавриата. Задача системы весьма заманчива – дать ученикам такие знания и интеллектуальные навыки, которые проложат им путь в любой престижный вуз мира. Оказалось, что

это давно сложившаяся мировая практика, охватывающая страны Европы, Азии, Америки... И у меня возникла идея создать колледж международной системы бакалавриата в Тюмени – для подготовки наших выпускников к поступлению в англоязычные вузы. Мир един. Надо уметь учиться всюду, а не только в России. И мне не давала покоя мысль: российские ребята достойны иметь выход в мировое сообщество! Само собой разумеется, что обучать придется на двух языках: родном – русском – и английском.

Я обратилась к главе области, Ю.К. Шафранику. Рассказала о системе международного бакалавриата, об открывающейся благодаря этому возможности выпускникам тюменских школ обучаться в зарубежных вузах. Он поддержал мое предложение. Ямал, Ханты-Мансийский округ, Юг Тюменской области сложили свои ресурсы и объявили о наборе в колледж. В конце первого учебного года я пришла к выводу о необходимости включить наш колледж в систему российского высшего образования (в те годы колледжи считались структурами высшего образования России)...

Может быть, это прозвучит и нескромно, но, на мой взгляд, Тюменский государственный институт мировой экономики, управления и права в тот период стал моделью вуза будущего. В том числе и потому, что здесь очень емко использовалось время студента: за пять лет давались знания (и соответствующие дипломы), на получение которых в обычном вузе нашей образовательной системы требовалось десять лет. За 4 года – знания по экономике и юриспруденции (диплом бакалавра), еще год – диплом специалиста, и знание английского языка на уровне профессионального переводчика (диплом переводчика в сфере экономики и юриспруденции). Наш главный методический принцип – учить студента самостоятельно искать информацию, творчески мыслить и созидать» (К.Б.).

Сопоставимым по значимости с выбором профессии перекрестком, считает автор нижеследующего интервью, свое решение заняться самостоятельной деятельностью в избранной им профессии.

«Если бы я мог вернуться в прошлые времена, то все поворотные решения, которые принял, я бы повторил. Считаю, что в этом плане мне повезло. Или благодаря Всевышнему, или потому, что я так удачно попадал “в точку”».

Первое поворотное решение я принял в юности – выбрал эту специальность. Второе важное жизненное решение – когда я ушел от своего шефа. Был его правой рукой, его надеждой, и вот взял и ушел.

Захотел заняться своим собственным делом. Вошел в какое-то противоречие, до сих пор объяснить себе не могу. Надо уйти и все. Самому что-то делать. У шефа очень сильный характер был – у меня тоже. Как говорится, два медведя в одной берлоге не живут. И вот случай: приглашение в Тюмень. Правда, вмешался еще один фактор – в Томске трудно было получить жилье. Но, ретроспективно размышляя, этот фактор оказался не главным. Просто мне надо было уйти в свое дело. Чего я и добился, приехав в Тюмень. Я уже был сформировавшимся исследователем, которому не нужны надсмотрщики, руководители, консультанты» (В.М.).

Два замечания.

1. Предварительный обзор на то и предварительный, что предполагает основательный анализ как по более глубокой типологизации текстов, так и по конкретности комментариев.

2. Потенциал текстов интервью намного более высок, чем он представлен выше. Проявить его – задача следующего этапа работы проекта.

Тем более, что на следующем этапе в число экспертов предстоит вовлечь еще одну группу университетских интеллектуалов.

Часть четвертая

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТА: этическое обеспечение практики научно-образовательной деятельности

ФОРМУЛИРУЯ ориентиры своего самоопределения в документе «Миссия-Кредо», университет декларировал ценностные основания базовых профессий в сфере научно-образовательной деятельности. *Первая конкретизация* этих ориентиров была предпринята в главе 2, представившей профессии преподавателя и исследователя как *высокие* профессии, и в главе 3, представившей черты «морального измерения» профессионализма в сфере научно-образовательной деятельности, а так же мировоззренческий и нормативный ярусы соответствующей профессиональной этики. *Вторая конкретизация* была произведена в главе 7 – в рамках концептуального «техзадания» на проектирование этического кодекса университета.

Еще один вид конкретизации ценностных оснований базовых профессий в сфере научно-образовательной деятельности представлен в главе 10. Речь идет об инициировании проектом «Самоопределение университета» целенаправленной рефлексии университетскими деятелями на темы «этика профессора» и «этика исследователя». Рефлексии разных типов.

Применительно к первой теме рефлексия предполагает систематизацию ценностей и норм, извлекаемых из *личного опыта* автора (в этом смысле можно говорить об «исповеди на заданную тему»). При этом такого рода рефлексия была «заказана» профессору, известному и в качестве исследователя в сфере этики.

Применительно ко второй теме рефлексия предполагает, что автор обсуждает не личный опыт проживания в науке, опыт индивидуального выбора, но *систему норм производства* научного знания, регулирующую науку как

социальный институт. Особенность этого типа рефлексии: автор пишет свой текст не как академический, но публицистический.

ФОРМУЛИРУЯ ориентиры своего самоопределения в документе «Миссия-Кредо», университет декларировал и образ профессионала в сфере *профилирующих специальностей* ТюмГНГУ. Конкретизация этого образа через характеристику профессиональной этики одной из ряда этих специальностей и одной из ряда надпрофессиональных этик – предмет главы 11. Создание системы этико-прикладного образования – задача, требующая основательной исследовательской работы, а в данной главе коллективной монографии содержатся результаты *предпроектного* этапа разработки этой системы в ТюмГНГУ.

Глава 10

Этический образ базовых профессий в сфере научно-образовательной деятельности

10.1. Этика университетского профессора

Тема «Этика профессора» озадачивает своей очевидностью. Действительно, профессора, которые призваны учить других (и любят делать это), прежде всего должны были бы научиться сами, а затем разработать этические каноны адекватности своего статуса и роли. Но они этого не делают – ни того, ни другого. Выделены, изучаются, культивируются этики врача, инженера, служащего и т.д. Но не профессора. Правда, говорят об этике учителя, но при этом имеют в виду исключительно школьного учителя, от которого университетский профессор отличается так же радикально, как школьный учитель – от воспитателя детского сада. Возникает вопрос: почему? Сложилось случайно или существуют веские, пусть и не проговоренные, причины того, что профессорская деятельность не выделена в особую область профессиональной этики?

Вопрос этот приобретает необычайную остроту в свя-

зи с тем, что наука и научная деятельность, которые теснейшим образом связаны, переплетены с профессорским делом (очень часто даже соединены в одном и том же лице), давно тематизированы в качестве самостоятельной области профессиональной этики. Не странно ли, что исследовательская этика (этика ученого) есть, а профессорской этики (этики профессора) нет? Можно было бы подумать, что деятельность профессора как преподавателя на высшей – университетской или соразмерной ей – стадии обучения изначально заключает в себе добродетельное начало и не нуждается в специальном этическом регулировании, что она скорее сама является нормозадающей инстанцией. Кто может сказать профессору, что правильно, а что нет, когда он сам является человеком, устанавливающим границу между правильным и неправильным?! Слова «профессор» и «профессия» имеют один корень, восходящий к латинскому «profiteor», что означает: открыто заявлять, публично признавать своим делом. Профессор – это как бы первая профессия, своего рода профессия профессий. Профессора определяют этические основания, нормы других профессий. Кто же может делать это по отношению к ним самим?! Как ни лестно для нас, профессоров, такое объяснение, – его следует отвергнуть. Профессора лишены ореола добродетели, если они вообще когда-либо его имели. Они не пользуются в современном обществе особым упреждающим моральным доверием. Их профессиональный этос, как оказалось, не заключает в себе иммунитета против массовых социальных пороков, включая коррупционность.

Более вероятно другое предположение, согласно которому профессорское дело не обладает такой ярко выраженной спецификой, которая требовала бы определенной конкретизации общих моральных норм или тщательно оговоренных исключений из них, диктуемых его (этого дела) особенностями. В таком случае от хорошего профессора не требуется никаких особенных моральных норм и навыков, кроме тех, которые диктуются общими для всех людей, современными стране и эпохе требованиями моральной дисциплины – разве что последние, в случае профессора дол-

жны соблюдаться с особой, – претендующей на образцовость – тщательностью. Если это так, то нет оснований выделять профессорскую этику как разновидность профессиональной морали. Можно говорить об этике профессора только в рамках этико-прикладного упорядочения жизни конкретных университетов.

Чтобы проверить последнее предположение, следовало бы прежде всего – и как минимум – рассмотреть профессорскую деятельность с точки зрения нравственных мотивов её эффективности. Это – большая и длительная работа, которую невозможно выполнить в рамках небольшого параграфа (если вообще такая работа целесообразна, что совсем не самоочевидно). Поэтому ограничусь анализом собственного профессорского опыта, рассмотренного в тех ситуациях и коллизиях, которые вызывали моральное напряжение и требовали этически акцентированных решений. Так что мои рассуждения можно рассматривать как исповедь на заданную тему.

Преподавать я начал в 1965 году в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова, на кафедре философии гуманитарных факультетов. Мне было 25 лет, я только что окончил аспирантуру и защитил кандидатскую диссертацию. Первые полгода преподавал на вечернем отделении юридического факультета, последующие четыре года – на факультете журналистики, где вел полные курсы диалектического и исторического материализма. В 1970 году перешел на кафедру этики философского факультета МГУ, где работаю до настоящего времени (до 1987 года на постоянной основе, а после этого в связи с переходом в Институт философии РАН – в качестве совместителя, с 1996 года заведую этой кафедрой). Кроме того, я преподавал в качестве приглашенного профессора в университете им. Гумбольдта в Берлине (1978-80 гг.), в Карловом университете в Праге (1985-86 гг.), читал спецкурсы в ряде отечественных университетов. Все эти годы руководил также аспирантами, консультировал докторские диссертации. В 1970 году получил

звание доцента, в 1982-м – звание профессора. Таков мой опыт университетского преподавателя, достаточно длительный и разнообразный. Остановлюсь только на том, что запомнилось, что стало для меня важным нравственно ориентирующим началом.

Поставь себя на место студента

Золотое правило нравственности, обязывающее поступать по отношению к другому так, как хотел, чтобы поступали по отношению к тебе, я начал исследовать в 1970 году. Но пережил, освоил его в собственном нравственном опыте намного раньше, с первых же шагов преподавательской деятельности.

Я принимал экзамен у студента-вечерника – майора милиции, большого грузного человека, заметно старше меня. Вдруг заметил на его висках испарину. Это меня потрясло. Я понял, не просто понял – почувствовал одну простую истину: экзистенциальная значимость событий, из которых складывается процесс образования, является различной для преподавателей и студентов.

Позже я смог даже преподать этот, усвоенный мною, урок одной своей коллеге, которая на кафедре громко возмущалась студентами, их дерзостью и недисциплинированностью. Свою речь она закончила фразой: «Ну, я им покажу на экзамене. Я уж их погоняю по “Материализму и эмпириокритицизму”. Сама специально еще раз перечитаю его». Тут я не смог удержаться. «Вдумайтесь, что Вы говорите. Философия для Вас – единственный предмет занятий, а для них – один среди десятка других. Вы ею занимаетесь всю жизнь, а они только два семестра. И еще собираетесь специально подготовиться для того, чтобы заваливать их. Где же тут справедливость?!». Коллега не стала спорить, она, в сущности, и не собиралась делать того, о чем говорила в гневе.

Взаимность отношений, умение взглянуть на ситуацию глазами другого, мысленно поменявшись с ним местами, – ключевой элемент нравственной культуры поведения человека в публичном пространстве. Когда речь идет об отношении профессора к студенту, это становится также со-

ставной частью его профессионального этоса. Дело в том, что отношения профессора и студента внешне очень похожи на отношения учителя и ученика, руководителя и подчиненного. На самом же деле они не являются ни тем, ни другим.

Профессор обучает студента, передает ему свои знания. Но он не учительствует. Принципиальное отличие студента от школьника состоит в том, что студент мотивирован на те знания, которыми обладает профессор, заранее зная, какого рода знания и для какой цели хочет их приобрести. Студент сам выбирает то, чему его будут учить, сам выбирает профессора. Активное участие студентов в тематической и содержательной корректировке курсов, а также определенная свобода выбора между ними являются общепризнанным элементом университетского образования. Под моим руководством написано и защищено более сорока кандидатских диссертаций и в несколько раз больше курсовых и дипломных работ. При выборе темы первым и обязательным условием всегда был интерес студента (аспиранта). Было всего 2-3 случая, когда студенты не могли определиться, что их интересует или хотя бы волнует, и просили меня дать им тему. Проявляя слабость, я шел им навстречу. Ничего хорошего из этого не вышло.

Студент – не школьник. И профессор – не учитель, от последнего профессор отличается тем, что общается со студентами в рамках своей профессиональной компетенции. Он обучает студентов, а не воспитывает их; говоря точнее, его воспитательное воздействие опосредовано обучением, интегрировано в него. Профессор придирчив к студенту в том, что тот знает и как мыслит, но его не интересует, прямо ли он сидит за столом и что вставил в своё ухо.

Одним из уважаемых, даже любимых наших преподавателей на философском факультете МГУ им. М.В. Ломоносова в те годы, когда я учился, был П.Я. Гальперин, читавший нам психологию. Он охотно общался со студентами на темы своего предмета и во внелекционное время, внимательно относился к многочисленным вопросам, заданным ему на лекциях. Однажды мы, первокурсники, попросили его побеседовать с нами о поэзии. Он отказал нам,

сделав это в мягкой, столь органичной ему интеллигентной манере, и этим дал понять, что он – профессор психологии.

Диспозиция профессора по отношению к студенту чревата опасностью командного, высокомерного, надменного обращения с ним, злоупотребления зависимым положением последнего, особенно в ситуации экзамена. От этой «болезни» меня судьба уберегла ещё на подступах к профессорскому делу. При моем поступлении в аспирантуру произошел такой случай. Мы не знали, в какой форме будет приниматься экзамен по философии (ни вопросов, ни программы не было), который должен был состояться на следующей день. Коллеги обратились ко мне с просьбой позвонить профессору и узнать, как все будет происходить (мотивировав это тем, что они приехали из других городов, а я только что окончил университет и знал профессора). И я, внутренне противясь, все-таки позвонил. В ответ профессор отчитал меня: как я посмел ему звонить, где взял его телефон, почему действую обходными путями. Словом, получил по полной программе. Эпизод этот впечатался в мою память как один из самых неприятных и как урок – никогда не поступать так, как тот профессор. Я стал культивировать в обучении со студентами, аспирантами демократически-сдержанный, уважительный стиль общения (и звонить мне домой я им разрешаю). Профессор стоит выше студента только в одном-единственном аспекте – в знании своего предмета. За этими пределами их отношения, в том числе и в рамках университета, являются отношениями коллег.

Словом, отношения профессора к студентам в силу присущей им асимметрии таят в себе опасность деградации в учительски назидательную и командно-снисходительную тональность. Эти вполне реальные и, к сожалению, очень часто встречающиеся деформации, по крайней мере отчасти, могут быть блокированы, если действительно осознать, что золотое правило нравственности является важной составляющей не только общей нравственной культуры профессора, но и его ролевого поведения.

Не судите – да не судимы будете

Профессор обучает студентов и одновременно оценивает их. Оценка студента, особенно в форме экзаменационных оценок, которые приобретают жизненное значение (вливают на качество диплома, получение стипендии и т.п.), – лично для меня самый напряженный с этической точки зрения и самый неприятный с психологической точки зрения элемент всего образовательного процесса. Если бы не было обязанности принимать зачеты и экзамены, я бы считал профессорскую деятельность почти идеальной. Но, увы. Здесь сосредоточена основная опасность коррупционного воздействия на профессора. Речь идет, разумеется, не о подарках, взятках и т.п. вещах (это уже компетенция следователей). Я имею в виду трудности и вызовы другого рода, связанные со сложностью самого процесса оценивания.

Однажды (в первые годы моей преподавательской деятельности), когда я утром шел на экзамен на факультете журналистики, во дворике меня встретил коллега по философскому цеху – заведующий кафедрой одного из московских вузов, довольно известный человек, которого я тоже лично знал. Он просил за свою избалованную дочь, учившуюся (вернее сказать – не учившуюся, плохо учившуюся) у меня (несмотря на сходство фамилий, я не знал, что она его дочь). Меня эта просьба поставила в труднейшее положение – классическая ситуация выбора в том чистом виде, в каком она описывается в учебниках по этике и редко встречается в жизни. К преподаванию я относился очень ответственно, со студентами установились довольно хорошие, честные отношения, лекции проходили при полной (более 200 человек) аудитории, семинарские занятия были очень оживленными, переходили в интеллектуально насыщенные и эмоционально окрашенные споры. Девушка, о которой шла речь, практически не была включена в учебный процесс. Я это знал. Это знали все студенты. И как же мог я поставить ей положительную, тем более хорошую, оценку, не изменив себе и не потеряв лица перед студентами?! С другой стороны, я не мог унижить старшего коллегу отказом в просьбе, которая, судя по всему, ему самому далась нелегко. И с которой он вообще не должен был обращаться.

Такие ситуации не имеют достойного решения. Более или менее приемлемый выход состоит в том, чтобы не обострять ситуацию, не фиксировать ее жестко, а попытаться развить её. Ответ на вызов связать с изменением самого вызова. По этому пути я и пошел: внимательно и доброжелательно побеседовав с девушкой, которая оказалась достаточно честной, чтобы признать свою неподготовленность к экзамену, предложил ей вариант – я не ставлю никакой оценки, а она под моим руководством и по специально разработанному для нее плану изучает предмет. Так и сделали, через некоторое время она получила честно заработанную хорошую оценку. Мне еще несколько раз приходилось действовать по такой же модели, когда личные просьбы оборачивались для меня дополнительной работой со студентами. Как бы то ни было, не помню случая, чтобы я завышал или занижал оценку, исходя из привходящих обстоятельств. И если бы в роли студента были даже очень близкие мне люди, не думаю, что я при оценивании знаний отступил бы от критерия объективности и справедливости.

Существуют еще другие, более серьезные и деликатные трудности на пути объективной оценки знаний. В частности, как избежать, чтобы усвоение предмета было подменено механическим заучиванием, повторением точки зрения преподающего профессора? Как вообще добиться адекватности оценки по философии, учитывая, что в ней знание неразрывным образом связано с пониманием? Все это – нелёгкие вопросы, остающиеся открытыми. В настоящее время в университетах практикуются по преимуществу письменные формы отчетности в виде тестов. Основное возражение против них состоит в том, что гуманитарное, в особенности философское, знание нельзя заключить в тесты, поскольку оно каждый раз связано с собственным видением, творческим истолкованием, по своей природе не поддаётся жесткому объективированию. Все это верно. Однако следует признать, что письменные тесты, будучи совершенно недостаточны для полного суждения о философской подготовленности и даже знаниях по философии, могут тем не менее стать хорошей, по сравнению с принятой практи-

кой – более объективной и справедливой основой для определения экзаменационной оценки. Да, заключенные в тесты сведения о философии механистичны, мертвы, они требуют интерпретации, понимания. Но ведь интерпретация, понимание есть следующая стадия, они не вместо так называемых «мертвых», «механистичных» знаний, а с ними и после них. Значит, при проверке знаний посредством тестов может получить хорошую оценку тот, кто заучивает механически. Однако и тот, кто способен ещё и понимать, также никак не может проиграть. Следовательно, речь надо вести о том, чтобы не ограничиваться тестами, не сводить все к ним, но и не отказываться от них.

Здесь надо принимать во внимание еще один момент. Оценка знаний всегда содержит в себе элемент субъективности. И очень важен её вектор – направлена ли эта исходящая от профессора субъективность в сторону завышения или в сторону занижения. Замечательного нашего профессора М.Я. Ковальзона, с которым мне посчастливилось проработать на одной кафедре пять лет, упрекнули однажды в том, что он щедр на оценки. Напомнив о потрясшем нас всех случае в университете (студент из-за полученной на экзамене двойки предпринял попытку самоубийства), он сказал: «Предпочту сто раз ошибиться в сторону завышения оценки, чем хоть один раз дать повод к чему-либо подобному». Он, мудрый Матвей Яковлевич Ковальзон, был сто раз прав. Оценка студента не должна становиться судом.

В своем послевоенном детстве мы, школьники начальных классов, собирали в поле колоски, оставшиеся после уборки пшеницы, и по завершении взвешивали мешки с колосьями, точно устанавливая, кто сколько собрал. Таким же «взвешиванием», на мой взгляд, должен быть и экзамен. Экзамен как форма учета знаний, а не оценки – так бы я определил идеал, к которому следует стремиться. Это означает, что профессору необходимо быть особенно чутким к нравственной истине: не судите – да не судимы будете.

Не лги

Профессор чем-то похож на артиста. Он постоянно

находится на кафедре, как артист на сцене. Ему, как и артисту, надо быть в образе. Однако есть одно отличие: профессор играет самого себя, артист играет других. И это отличие очень существенно. Профессору, чтобы соответствовать своему назначению, необходимо оставаться искренним, честным по отношению к студентам, хотя это не всегда легко. Часто возникает искушение делать вид, изображая себя лучше, чем ты есть на самом деле.

Однажды я проспал начало утренних занятий. Прекрасно помню это утро: просыпаюсь ровно в 9 часов – время начала семинара. Меня охватывает ужас. Быстро собираюсь и, даже не побрившись, бегу в университет (жил я тогда на Ордынке, до Моховой улицы, где располагался факультет журналистики, можно было дойти быстрым шагом за 15-20 минут). Прибегаю к концу первого перерыва, как раз ко второй 45-минутке семинара. К огромному моему удивлению и облегчению группа на месте, в аудитории. Дальше самое трудное – объяснить студентам свое опоздание. Обманывать не хотел, сказать правду было неудобно. Внезапно меня осеняет: спрашиваю ребят, будут ли они настаивать на моем объяснении своего опоздания. Они не настаивали. Я начал занятие. Этот эпизод имел два следствия: сам на занятия я больше никогда не опаздывал, к студентам, которые опаздывали, был снисходителен.

Этически более напряженным и в рамках профессорской деятельности более типичным был другой случай. Происходило это на том же факультете журналистики во второй половине 60-х годов, когда начали печатать роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Один студент, подчеркнув, что, согласно этому роману, Кант отверг пять доказательств бытия Бога и ввел свое шестое, четко спрашивает: «Какие пять доказательств он отверг, а какое шестое ввёл?». Я не мог дать ответ, который был бы столь же ясен, как и вопрос. Я не знал (по крайней мере не держал в памяти) конкретного отношения Канта ко всем различным, разработанным в философии до него, доказательствам бытия Бога. Но меня отчасти спасло то, что я хорошо знал его собственное доказательство, о чем и стал подробно расска-

зывать, доведя дело до звонка. Относительно отвергнутых доказательств я сказал только, что Кант, признавая практическую необходимость постулата Бога, не видел его гносеологической необходимости. И пообещал вернуться к этому вопросу в следующий раз. Кстати, если говорить о конкретных, отвергнутых Кантом, доказательствах, то Булгаков, как известно, пользовался не совсем точным источником – Кант на самом деле свёл их к трём. Этот эпизод, в котором я стыдливо прикрыл свое частичное незнание, стал для меня уроком и укором одновременно. С тех пор я пытался в тех случаях, когда это было необходимо, честно и открыто признавать свое незнание, неосведомленность в тех или иных вопросах, в том числе и – прежде всего – в тех, которые находятся в пределах моей профессорской компетенции. Чем образованнее и мудрее я становился, тем легче это мне давалось.

В нашей преподавательской среде гуляла такая анекдотическая история. Рассказывают, будто во время одной публичной лекции академик И.П. Павлов получил много письменных вопросов. Зачитав первый, он ответил: «Не знаю». Зачитав второй, ответил: «Не знаю». Зачитав третий – «Не знаю»... Тогда кто-то поднялся из зала и сказал: «Товарищ академик, на все вопросы Вы отвечаете “не знаю”, “не знаю”. За что же советское правительство платит Вам деньги?». Павлов ответил, что советское правительство платит ему за то, что он знает. Если бы оно захотело платить ему за то, чего он не знает, то у правительства не хватило бы никаких денег. Конечно, не каждый профессор в такой же степени, как академик Павлов, дружен со знаниями и уверенно владеет предметом своих занятий, чтобы легко и с чистой совестью признаваться в том, чего он не знает. Но идеал, образец профессора предполагает такое состояние.

Таким образом, на основании своего личного опыта и размышлений над ним я прихожу к выводу, что деятельность профессора не только не включает в себе никакой мистики, в ней нет также такой профессиональной специ-

фики и таких особенных ситуаций, которые требовали бы исключений из общих моральных требований или их конкретизации, ведущих к формированию особой профессиональной этики. Если чем-то в этом отношении профессорская деятельность отличается от прочих форм профессиональной и публичной активности, то только тем, что она в большей мере, чем другие зависит от прямого и осознанного следования общим моральным нормам. Можно сказать, что сама мораль в ее общезначимом содержании становится в известном смысле составной частью профессионального этоса профессора. Трудно быть профессором и не играть в профессора, т.е. не соотносываться с тем представлением о профессоре, его образе, который клиширован в общественном сознании. Было бы интересно социологическими средствами описать образ профессора, каким его видят наши современники. Но и без таких исследований очевидно, что наряду с изображением профессора человеком не от мира сего (забывчивым, странным и т.п.), общественное мнение связывает с его обликом некую нравственную наивность, во всяком случае не отмечает его (в отличие от многих других общественных фигур) какими-то акцентированными пороками. В этом смысле профессор в общественном воображении выглядит намного лучше, чем его реальные корреляты в нашем обществе.

10.2. Этос науки (фрагментарий)

«[...] Комментируя “теорему Томаса” (“если ситуация определяется как реальная, то она реальна по своим последствиям”), Ирвинг Гофман заметил, что если индивид ошибочно определит ситуацию как реальную, то ситуация немедленно определит его так, как ей надо, и последствия будут вполне реальными. В этом отношении наука не только отражает реальность, но и сама является “социальным фактом”, то есть своего рода идеальной реальностью, подчиненной объективным правилам. Мы можем трактовать науку как игру (иногда интеллектуальную), но и в этом случае правила игры не выбираются нами.

Научный сотрудник должен подчинить свою жизнь определенного рода обетованию. Разумеется, эта игра не да-

ет никаких преимуществ в познании мира. Созерцание художника, религиозный опыт и здравый смысл могут казаться более пригодными формами знания, и действительно, никому из младших научных сотрудников, даже если он специалист по сексуальным отношениям, и в голову не придет рассуждать научно, например, в разговоре с девушкой. Некоторые области науки, такие как литературоведение, этика, социология – наиболее рискованные формы знания: внешнему наблюдателю практически невозможно отличить в них научно обоснованное суждение от самовыражения, вещания, нравоучения, политических дебатов, социальной проповеди или художественных образов. Критерий здесь тривиален: научное суждение может быть ошибочным (точнее, всегда является ошибочным), а другие формы знания – по ту сторону истины и лжи. Иными словами, язык науки состоит не из перформативов, а из констативов, конституирующих “истину” и “ложь” как внешнюю реальность. Иное дело, что применение этого критерия – не интеллектуальная, а этическая, точнее, этосная задача. Мы можем выбрать в саду познания тысячу тропинок, и наука – лишь одна из них и не имеет никаких явных преимуществ в приближении к истине. Равным образом, этот “регион” не имеет и преимуществ практических. Нас может успокоить лишь то обстоятельство, что научная тропинка никогда не приводит к цели. Движение здесь – все, а цель – ничто. Главное, что мы должны двигаться к цели дисциплинарно организованными этическими порядками.

Научное знание производится не человеком, а корпорацией, как на заводе. В той степени, в какой совокупный текст науки стратифицирован, разделен по фронту и в глубину на “темы”, “направления” и “дисциплины”, стратифицированы и корпорации. Мы можем взглянуть на карту науки как бы сверху и увидеть функциональную организацию наступления сил света на силы тьмы. Здесь нам понадобится понятие регулярного знания, которое создается регулярными частями научных сотрудников (хотелось бы добавить: “...где не властны слова и рубли, где все рядовые...”). Отсюда, в частности, следует, что у научного сотрудника отсутствует “Я”, но выражено “Мы”. Здесь мы можем на-

блюдать этикеты научной коммуникации, к числу которых относятся нормы речевого поведения, например, запрет на аргументацию *ad hominem*, внешний вид, предписания относительно цитирования и специфическое, как говорит Р. Мертон – амбивалентное отношение к вознаграждению. Но главное – не этикеты, а этос науки, который может вообще не фигурировать в качестве писаной нормы и даже не осознаваться, но в любом случае приводит в действие функциональные реквизиты научного “региона”, то есть обеспечивает его воспроизводство.

Этос науки берет начало в деистической машинообразной картине мира. [...] Однако наука лишь внешне похожа на Левиафана. Человек тоже похож на обезьяну, но морфологически ближе к свинье. Внутри науки постоянно и исподволь происходит разрушение власти “ученого совета”: межличностная коммуникация научных сотрудников преодолевает дисциплинарные и институциональные границы. Пример тому – радикальные изменения в формах воспроизводства научного знания, связанные с регламентами цитирования и реструктурированием дисциплинарных границ. Иными словами, происходит постоянное революционное преобразование институтов науки, и “термидоры” здесь столь же постоянны, сколь революции.

Разумеется, внеличностный этос науки находит выражение в личностях. Огромная, фантастическая по своей сложности, машина воспроизводства научного знания работает впустую, “гонит воздух”, если нет личного общения научных сотрудников. Поэтому научное знание производится не в организованных научных корпорациях, а в межличностной интеракции. Удивительно, что хотя почти все значимые результаты публикуются, они доходят до ума только тогда, когда сообщены лично. Здесь работает феномен воспроизводства “гемайншафтных” социальностей внутри “гезельшафтных”. В 40-е годы С. Стауффер показал, что если в армейских подразделениях нет чувства доверия, скажем, боевого братства, даже самые умные команды не “проходят”, а если доверие есть, то даже глупые команды преобразуются в умные. “Эффект Берельсона-Каца” заключается в том, что массовая информация начинает действо-

вать только тогда, когда она “ретранслируется” лидерами мнения в контактных группах. Аналогичная ситуация наблюдается в научных сообществах. Говард Коллинз исследовал деятельность команды, разрабатывавшей новую модель лазерной установки (она называлась ТЕА-lazer). Коллинз установил “эффект Коллинза”: никому из исследователей не удалось воспроизвести модель действующей установки на основе опубликованных сведений, пока они не вошли в прямой контакт.

Успех зависит от личных контактов, когда ученые могут передавать друг другу нечто вроде “скрытого” знания. Здесь действуют своего рода правила нарушения правил. Этос науки предписывает уважительно относиться к публикации, но в то же время отдавать себе отчет, что самое главное содержится не в опубликованном, а в сказанном. Объяснение этой этической бивалентности так же функционально, как и объяснение необходимости опубликования результата. Задача формальной коммуникации, по Коллинзу, сводится к тому, чтобы легитимировать и систематизировать уже полученное знание. А новое знание – предположения и опровержения, догадки, бредовые идеи – наполняет устную коммуникацию. Кажется, что письменная и устная речь – не только разные формы регистрации знания, но и функционально различные формы знания. Может быть, устная коммуникация оказывается не дополнением, а основной институционализированного знания. Не помешает более рискованное предположение: если научные сотрудники не говорят всего того, что пишут, то и думают они не обо всем, о чем говорят. Где же тогда наука? Вероятно, и там, и здесь.

Этос науки обнаруживает себя прежде всего в “хозяйстве письма”. Если мы будем иметь дело только с тем, что пишется, то проблема сводится к исследованию производства совокупного текста дисциплины. Научный сотрудник – человек публикующийся. Кто не публикуется, тот не участвует в производстве знания, и этос науки остается для него по ту сторону горизонта.

Здесь понадобятся две оговорки. Во-первых, многие из нас – “чистые” преподаватели и не тратят времени на

сочинительство. Они выполняют свою работу и воспроизводят текст и правила научной игры, осуществляя трансмиссию знания. Выход из этого маргинального положения обнаруживается в том, что настоящий исследователь преподает, а настоящий преподаватель, по крайней мере, стремится создать новое знание хотя бы в форме парафраза. Во-вторых, “хозяйство письма” содержит в себе неявные, но сильные критерии различения “научного вклада” от сопутствующих форм текстообразования в науке и при науке. Речь идет не столько о воспризнании “вклада” как значимого, а скорее о его соответствии жанрово-стилистическим, аргументативным и этическим критериям. Поэтому публикуются далеко не все, кто публикуется.

Присмотримся к совокупному тексту науки. Этот текст функционально эшелонирован, соответственно эшелонирован и этос поведения в его эшелонах. Мы знаем, что по социально-гуманитарным (поведенческим) наукам публикуется 133237 статей в год. Здесь приходится использовать достаточно условные критерии библиографической классификации в области “social and behavioral sciences”. Сюда входят психология, социология, история, науковедение, криминология, отчасти философия и два десятка других наук. К этим 133 тысячам мы должны приплюсовать более 5 тысяч монографий, сборников и других материалов. Все это ежегодные поступления в совокупный текст дисциплины, а каков его общий объем – неизвестно. Суммирование ежегодных поступлений нам ничего не даст, поскольку мы не знаем ни “утечки”, ни с какого времени считать. В нашем тексте присутствует, наряду с прочими, Декарт. Как рассказывает Козьма Прутков, Декарта спросили: “Сколько звезд на небе?”. “Мерзавец, нельзя объять необъятного”, – ответил философ. Так вот. Ежегодный приток в совокупный научный текст создают 15% научных сотрудников, точнее, те, кто числится “академиками” – научными сотрудниками и преподавателями. Надо что-то сказать об оставшихся 85%. Ясно, что это не “балласт”, во всяком случае, они делают что-то другое. Далее, из тех, кто создает совокупный текст науки, цитируются 8-10%. А остальные не цитируются. Что значит “не цитиру-

ются”? Вероятно, в большинстве случаев их публикации никем не читаются, а если читаются, то не считаются “интересными” (непонятно, что такое “интересная” публикация), а если и считаются интересными, то не цитируются. Во всех случаях опубликованный научный результат не получает институционального (цитатного) воспризнания. Вполне возможно, что публикация является не только средством воспроизводства научного знания, но формой легитимации существования научного сотрудника в корпорации. “Республика ученых” очень похожа на обычную республику, и было бы по-пролетарски наивно возглашать: “Кто не работает, тот не ест!”. Одна из науковедческих задач заключается в установлении структурных отличий тех, кто публикуется и цитируется, от тех, кто не публикуется и не цитируется. Большинство научных сотрудников знает, что стоит за сотенными списками научных трудов и кто заседает в президиумах.

Необходимым функциональным реквизитом научного этоса является постоянное воспроизводство неравенства в “республике”, где все равны. Хранителем и гарантом этоса являются научные журналы. Журнал – это не столько периодическое издание, сколько институциональный маркер школы, направления, дисциплины, “фрейма” для различения “своих” и “чужих”. Изначально созданный как форма переписки в колледже, журнал является “публичным пространством” дисциплинарно организованного знания. Можно сказать, не дисциплина создает журнал, а наоборот, журнал создает дисциплину. Есть журнал – есть дисциплина, нет журнала – ничего нет. Когда новая тема только создается, научные сотрудники публикуются диффузно. Довольно быстро они входят в контакт и обнаруживают заинтересованность публиковаться под одной обложкой. Создается “шайка” (люди живут “шайками” – главная социологическая истина), и журнал – ее институциональный маркер. Кажется логичным, что после журнала возникает необходимость в исследовательском институте (наоборот – уже извращение). Сначала возникает лаборатория, потом начинается позиционный конфликт и внутренняя борьба, лаборатория отделяется, становится институтом. Правила

игры наполняются корпоративными обязательствами, эзотерическим языком, формами представления себя другим (аудитории), в том числе тонкими манерами, различающими передний план от плана заднего. Затем создаются и учебные учреждения: учебный курс, специализация, кафедра, отделение, факультет, университет. Если факультет изоморфен республике, устанавливаются балансы сил; если же утверждается деспотия, все – скорее рано, чем поздно – рухнет. Наука развивается благодаря внутреннему конфликту. В этом отношении этос науки воспроизводит механизм естественного отбора идей и людей – так, как это показано в эволюционной эпистемологии. По-видимому, корпоративный этос науки предписывает все время нарушать дисциплинарные “конституции”.

В библиографических указателях совокупный текст науки кажется дисциплинарно структурированным и логичным. Однако только 30% статей, цитируемых научными сотрудниками, публикуется в “профильных” журналах, 30% – в смежных и 30% – в журналах, не имеющих отношения к “родной” дисциплине. Выходит, что дисциплинарно организованный текст создается из дисциплинарно неорганизованного материала. В некоторых науках соотношение нарушено. Например, в радиационной биологии более 80% цитируемых статей публикуется в профильных журналах. Это значит, что этос колледжа настроен на отчетливое отделение “своих” от “чужих” и обладает высокой автономией от внешних влияний. Наиболее отчетливый критерий дисциплинарной автономии – терминологическая непроницаемость. Здесь тысяча опасностей и главная из них – опасность генетического вырождения дисциплины, когда творческое оплодотворение ограничено замкнутым кругом особей. Это болезнь аристократическая. В социологических журналах баланс нарушен, но наоборот. Получается своего рода конкубинат: в профильных изданиях по социальным наукам публикуется всего около 20% цитируемых статей. Остальные статьи не имеют прямого отношения к дисциплине. Здесь бог знает что намешано. И тематика, и стилистика социологического текста выраженно контаминированы. Это болезнь неаристократическая. Хотя в генетическом

отношении выживаемость таких беспородных видов должна быть высокой.

Герман Коген писал: “Звездное небо над нами надо изучать по книгам”. Иными словами, новое знание порождается самим знанием, и даже эксперимент и наблюдение могут иметь значение только тогда, когда они порождены языком дисциплины. Подсчитав общее количество процитированных автором статьи источников, мы можем сказать, что, в отличие от человеческой особи, статья порождается не двумя акторами, а, в среднем, тринадцатью. Если усложнить проблему и подсчитать, сколько источников должен (в среднем) прочитать социолог, чтобы написать статью, можно предположить, что ее “рождение” требует участия сотен акторов. Скажем, смысл жизни научного сотрудника в том, чтобы, прочитав 253 статьи и книги, написать 254-ю. Разумеется, качество произведения непосредственно определяется кругом чтения, и неудачи объясняются без особого труда. Вероятно, не стоит пренебрегать евгеникой и селекцией в изучении производства научного знания. [...]

Устная коммуникация в науке не только не освобождает ее этос от формальных установлений, но и усиливает его функциональную структурность, перемещая нормы “хозяйства письма” в то, что называется повседневностью. Удивительно, что 50% научных сотрудников получают первую информацию за год до ее опубликования – из устных источников. Это подкрепляет “эффект Коллинза”.

Какую роль выполняет опубликованный текст в производстве знания? Что такое чтение в науке? Что читается и как читается? Было бы наивно думать, будто научный сотрудник читает статью от начала к концу. Опытный чтец читает с конца – с библиографического списка. И потом умело вычитывает несколько нужных предложений и, если надо, выписывает их. И все остальное уходит в отвал – шахтерский термин “отвал” кажется уместным. Сначала опознается тема (по основному заглавию, потом по заглавиям пристатейного списка), просматривается постановка проблемы, экспериментальный материал и оборудование, затем читаются основные идеи. Читается обычно то, что знакомо, и цитируется то, что уже цитировалось. Станным образом

аналогичный механизм чтения действует и при обращении к смежным и “не имеющим отношения” областям. Именно здесь научный сотрудник обнаруживает то, что обозначается непонятным словом “новое”. Кажется, именно этим, бессознательно функциональным, стремлением можно объяснить интерес научных сотрудников к не своим темам. Здесь можно сформулировать рецепт: когда в теме не видно выхода, надо залезать в чужой огород. Хотя это и небезопасно, но полезно.

Собственно говоря, проблема этоса науки заключается в том, чтобы знать свое место в систематическом каталоге. Здесь не помешает справка о научном учреждении, осуществившем революцию не только в науковедении, но и в технологии производства научного знания. Это ISI — Институт научной информации в Филадельфии, созданный Южином Гарфилдом. С 1974 года институтом выпускается Индекс цитирования по социальным и поведенческим наукам, а также навигатор (Current Contents) по нескольким тысячам журналов практически на всех языках. Благодаря гарфилдовским инструментам сформировались ясные и отчетливые форматы публикаций “переднего края” науки и нормы взаимодействия в “незримых колледжах”.

Знание — сила. Дисциплинарно организованное знание убивает жизнь. Новоевропейская наука обозначила свое возникновение рембрандтовской картиной “Урок анатомии доктора Кюльпе”: профессионалы вокруг трупа. В начале нашего века Генрих Риккерт, неокантианец, нимало не склонный к парадоксальности, говорит (вероятно, полемизируя с Ницше в его же стиле): “Чтобы познать жизнь, надо убить ее”. Нельзя не согласиться, что лучший диагност — патологоанатом. Объект психологического исследования называется “испытуемый”. Уберем приставку — останется “пытуемый”. “Исследователь” — “следователь”. Этос науки прорисовывается здесь вполне отчетливо.

Созданный модерном образ науки — это просвещение, “наступление сил света на силы тьмы”. Светлое царство науки постепенно оттесняет силы тьмы и в процессе кумулятивного воспроизводства знания оставляет все меньше и меньше места невежеству. Создаются прозрачное царство

будущего, проекты преобразования природной и социальной материи, и мы становимся все умнее и умнее (по сравнению с Аристотелем!.. – об этом думал Френсис Бэкон, но все-таки решился на “Новый органон”).

Передний край наступления науки на силы тьмы можно изобразить на штабной карте. Стрелами обозначены направления ударов соединений и фронтов, здесь укрепляются опорные пункты мельчайших армейских единиц – подразделений. Они похожи на лаборатории. Рядовой, сержантский и офицерский составы на картах науки не обозначаются. На переднем крае науки происходит непосредственное соприкосновение с противником, а направления главных ударов формируются в глубине обороны. На переднем крае создается специфический вид текстов, которые называются “статьи”, они отличаются своей стилистикой и композицией от всех других видов научных произведений. Собственно говоря, настоящая война происходит именно здесь. Именно здесь люди сидят над микроскопами, убиваются на полевых работах, наблюдают подопытных крыс и других живых существ. Все это делается во имя “научной новизны”. Научная новизна содержится только в статье, и статьи создаются только для этого. Таково функциональное назначение первого эшелона науки – “переднего края”.

Первый научный журнал назывался “Philosophical Transactions”. Сэр Исаак Ньютон точно знал, кому адресована его статья. До сих пор стилистика и композиция статей несут на себе отпечаток эпистолярного этикета – это сообщение о результатах, которые представляют интерес для корпорации и существуют в рамках корпоративного языка (хороший эвфемизм для языка науки: “птичий язык”). Статья адресована своим – членам дисциплинарного сообщества, и дисциплинарное сообщество существует постольку, поскольку оно объединено научной перепиской. Все, кому адресована статья, являются посвященными, а остальные – профаны. В этом отношении статью можно считать произведением корпоративного автора. Помимо всего прочего, это означает, что ответственность за “новизну” несет не только тот, кто написал статью, но и весь колледж – каждый

обязан принять на себя ответственность за результат. Чтобы защититься от “чужих”, наука создает систему явных и неявных экспертиз, “трастов”, этикетов, ритуалов и сословных предрассудков, а также правила нарушения правил. Все они являются производными от четырех принципов научного этоса.

Первый – принцип универсализма – основан на парсонсовском различении универсализма и партикуляризма: знание не зависит ни от каких внешних аргументов, но только от аргументов самого знания. Иными словами, запрещено ссылаться на свойства говорящего (пишущего). На площади говорят: “Я – профессор”, “Я – гений”, “Я болею за народ” и т.п. Задача универсалиста заключается в том, чтобы аргументы не зависели от говорящего. *Ad hominem* аргументация запрещена. В Спарте проблему говорящего решали просто: если значимую мысль в совете высказывал плохой человек, просили встать хорошего человека и повторить ее. А в науке человек вообще игнорируется. В этом отношении научный сотрудник не имеет родины, национальности, языка, пола, возраста, умственных способностей... Единственное исключение, которое допустил М. Вебер (по-моему, ошибочно), – интеллектуальная честность.

Второй – принцип незаинтересованности или внезаинтересованности. Например, нам кажется, что исследование полезно для общества, но это аргумент не научный. Американской психологической ассоциацией запрещены исследования, связанные с манипулированием поведением. Стивену Милгрэму изрядно досталось за его жестокие эксперименты. Это не соответствует второму принципу научного этоса. Ради понимания можно экспериментировать и с людьми. Хотя гражданская этика и совесть протестуют против этого. Беспристрастность и внезаинтересованность парадоксально отделяют научного сотрудника от человека. Вероятно, этос науки не вполне сопоставим с человеческой моралью. Иными словами, общество должно контролировать данный “регион” особенно внимательно. Эрнст Теллер, изобретатель водородной бомбы, говорил: “Наше дело – изучить термоядерный процесс, а применять его – дело по-

литиков”. Преувеличим: научный сотрудник не человек, а странное живое устройство для понимания. Это свойство профессионального отношения к миру: врач не должен сочувствовать больному, следователь не должен ненавидеть подсудимого, бюрократ следит за тем, чтобы он сам не нарушал порядок. Когда великого русского историка перевели из попечителей учебного округа в министры, он, прочитав свое собственное прошение, наложил визу: “Отказать”. То же происходит и в науке.

Третий принцип – “коммунизм”. В русских изданиях использован неточный термин “всеобщность”. Действительно, наука – единственный “регион”, где реализован принцип коммунизма. Научное знание только тогда легитимно, когда оно является достоянием всех. Знание – только то, что опубликовано, а что не опубликовано – того как бы нет. Наверное, в интеллектуальной истории были тысячи Ньютонов. Кроме того, знание не убывает при расходовании – в отличие от экономического ресурса. Коммунизм возник в начале XIX века как движение за обобществление имущества. В данном случае коммунизм – движение за обобществление знания. Поэтому все научные сотрудники – коммунисты по определению. Даже постоянная борьба за приоритет не отменяет коммунистического этоса. Мертон детально рассмотрел амбивалентность норм в науке и показал, что приоритет устанавливается только при условии публичного представления и распространения знания.

Четвертый принцип – “организованный скептицизм”. Речь идет об ответственности каждого члена колледжа за все, что написано коллегами. Организованный скептицизм лежит в основе полемики и аргументации в науке. При обсуждении научного текста следует выдвигать опровергающие аргументы. Это зависит не от личного мнения, а от функциональной и этической необходимости контроля за производством знания. Там, где, скажем, ослаблен принцип организованного скептицизма, дисциплинарное сообщество вырождается в секту, а дискуссия – в спор. В споре диспутант защищает свою позицию, а в дискуссии все, в том числе автор идеи, ищут опровергающие аргументы. В этом смысле научный сотрудник – сам себе оппонент. Здесь ра-

ботаает принцип “адвоката дьявола”: члены колледжа привели все контраргументы и вынесли заключение: “Пока убедительных опровержений тезиса не обнаруживается, будем считать его правдоподобным”. Почему скептицизм организованный? В дискуссии должны участвовать все члены колледжа, а тот, кто молчит, соглашается и принимает на себя ответственность за ошибку. Назовем это принципом круговой поруки, и не ошибемся. Стоит только опубликовать в журнале одну позорную статью, тридцать великолепных статей не компенсируют позора. Ответственность несут не только редактор и члены редколлегии, но и все, кто публикуется в этом сегменте совокупного научного текста.

Из всех четырех мертоновских принципов научного этоса для “переднего края” более всего важен принцип универсализма. Здесь не терпят ничего партикуляристского. Научный сотрудник должен превратить себя в незамутненное стекло и избавиться от национальности, пола, возраста, темперамента. Он не имеет права написать в научной статье: “Я думаю...”, а должен формулировать так: “Данные показывают, что...”. В принципе можно создать шаблон научной статьи, где меняется наполнение и остается неизменным формат. Например, стандартная статья начинается следующим образом: “Впервые проблема [относительной депривации] была поставлена в работах [Сэмьюэла Стауффера] в [36-м] году...”. Здесь же дается ссылка на публикации С. Стауффера. Точно так же мог бы начинаться и данный параграф: “Впервые проблема научного этоса была поставлена в работах Роберта Мерттона в 1957 году”. Вторая фраза статьи: “В дальнейшем эта проблема была развита в...”. (Однако параграф является по жанру скорее публицистическим, и это избавляет автора от необходимости следовать норме.) Подчиняя себя текстовому стандарту, люди науки начинают думать по-новому и создавать особые, текстовые, сообщества. Назовем их вслед за Прайсом “незримыми колледжами”.

Журнал “Philosophical Transactions” обозначил переход от личной коммуникации, доминировавшей в средневековых университетах, к коммуникации текстовой. (Вероятно, М. Маклюэн угадывал радикальность подобных переходов,

когда говорил об устной, письменной и электронной культурах.) В последнем случае члены колледжа могут лично не знать друг друга. Зато они знают публикации переднего края и подчиняются его правилам, важнейшее из которых формулируется примерно так: прежде чем написать статью, следует прочитать все, что опубликовано по этой теме вчера и внести в совокупный текст темы нечто вроде опровержения – то есть новый научный результат.

Что такое институт научной новизны? Два критерия кажутся значимыми, и оба тавтологичны. Во-первых, научная новизна – это опровержение предшествующего знания, обнаружение аномалии в тексте науки. Во-вторых, научная новизна создается статьей, а статья – это то, что имеет научную новизну (здесь мы не говорим об обзорных и реферативных работах). Разумеется, воспризнание текста как “нового” нимало не зависит от намерений его автора, скорее, дисциплинарное сообщество постоянно пишет совокупную статью, замысел которой заключается в проблематизации, постановке под вопрос всего того, что называется очевидным. Кажется особенно удивительным, что наука как будто предназначена для того, чтобы производить незнание. Правильно говорят опытные эксперты: “Проблема совершенно ясна, что свидетельствует о ее малоизученности”.

Когда сформировался “передний край” – первый функциональный эшелон совокупного текста науки, появилась возможность говорить об этосе науки как таковой. Ее смысл определился. До этого наука не отграничивалась от других форм дискурса – литературы, публицистики, философии, а здесь появилось довольно четкое разграничение форм знания на научное и ненаучное. Проблема отделилась от тайны. До этого мыслители были поэтами, пытались проникнуть в тайну, и Исаак Ньютон еще жил в герметической традиции. Сегодня мы должны заниматься поэзией во внерабочее время. Это разграничение можно развить в духе культмассовой дискуссии о “физиках” и “лириках”, противопоставления “двух культур”, как это было сделано в “бестридере” 60-х годов – книге Чарльза Перси Сноу. Кому-то нравится искать корень проблемы в функциональной

асимметрии коры головного мозга. Нас же занимает нормативная регуляция текстообразования в науке.

Все ли статьи, публикуемые в социологических, исторических и психологических журналах, являются социологическими, историческими и психологическими? Все ли статьи, публикуемые в научных журналах, являются публикациями переднего края? Все ли журналы, называемые научными, являются научными? Наверное, нет. Кроме специфического, “птичьего”, языка научная статья отличается от ненаучной вполне определенным коммуникативным заданием: она адресована членам колледжа, “своим”. Статьям, адресованным профанам (здесь речь идет не о глупости, а о некомпетентности), “чужим”, присущи особый этос, особая стилистика и особое коммуникативное задание. Их цель – выразить чувство и “точку зрения”, рассказать о том, что такое хорошо и что такое плохо, раскрыть глаза людям. Как и публикации переднего края, эти статьи могут быть хорошими, средними и плохими. Однако они ненаучны. Опубликованные в научном журнале, они являют собой отклонение. Если это случайность в совокупном тексте дисциплины, мы говорим о казусе. Если же ненаучные статьи (пока мы говорим о статьях, адресованных не столько коллегам, сколько людям) присутствуют в совокупном тексте дисциплины, так сказать, систематически, мы говорим о “химерах”. Социальная история общественных наук наполнена опасными разновидностями химер: лженаукой, паранаукой и шарлатанством. “Лысенковщина” была присуща не только агробиологии и была порождена не репрессивной властью, а самим научным сообществом. Как только возникает химера “народной науки”, распространяется убеждение – типичная ересь, – что познание истины доступно всем. В науке не принято говорить о вещах очевидных, например, о постижении истины, научные сотрудники решают головоломки. Каждый имеет право постигать истину в меру своих сил и без меры. Но когда нарушается заданная этосом невидимая граница, отделяющая научное знание от профанного, начинается беда: появляется (как в шукшинском рассказе) умный белобрысый мужик и ставит перед наукой новые вопросы:

– А как современная философия относится к проблеме невесомости?

– Да никак не относится...

– Натурфилософия относится к этой проблеме одним образом, а стратегическая философия иначе...

– Да нет такой философии – стратегической!

– Да, но есть диалектика природы. А природу, как известно, определяет философия. В качестве одного из элементов природы недавно обнаружена невесомость. Так что, растерянности среди философов не наблюдается?..

Обратив внимание на совокупный текст различных дисциплинарных областей, можно заметить, что есть историки, которые без затруднений проникают в менталитет эпохи и совершенно точно знают, что происходило в прошлом. В западной историографии этот феномен получил очаровательное наименование “folk-history”. В России есть увлекающийся историей математик, известный как “терминатор истории”. Вероятно, есть психологи, которые считают себя душеведами и знатоками человеческих судеб. В социологии то же самое. Почти каждый социолог имеет собственное мнение о путях обустройства России, хотя далеко не каждый умеет подсчитать среднее квадратическое отклонение. В Лондонском королевском обществе, на гербе которого написано “Nullus in verba”, интересовались прежде всего экспериментами. Если бы им, в напудренных париках, сказать о собственном мнении, они бы удивились: с собственным мнением нужно выступать в парламенте, на улице, где у всех есть мнение.

Что же происходит на переднем крае социальных дисциплин? Кажется, что производимый нами текст сильно загрязнен: здесь, как на культурной свалке (Сорокин нашел хорошее американское слово “congegy”), можно обнаружить все что угодно. Если обратить внимание на стилистику, то рядом с наблюдениями и решающими экспериментами можно прочитать тексты, созданные в режиме вещания. Предположим, наука – это действительно виртуальный, искусственный мир игры, который направлен на познание того, что наука считает реальностью. Лишь бы он был отделен от других миров. Дерек Прайс имел основания

назвать социальные и гуманитарные науки “не-наукой” (в науковедческом, а не в оценочном смысле).

Второй функциональный эшелон – монографии. Если в первом эшелоне производится научная новизна, то во втором новизна ни к чему. В монографии не нужна научная новизна, потому что ее основная функция – производство “темы”, легитимного направления научной работы. Есть монография – есть тема. Нет монографии – нет темы. Поэтому, как правильно говорит И.В. Бестужев-Лада, научная монография – это надгробие научного исследования. Содержание монографии должно быть – по идее – опубликовано в статьях. Если цикл прохождения статьи занимает 1-2 года, то монография (нормальная) создается 3-5 лет (речь не идет только о сочинении текста). Когда монография закончена, тема закрыта, писать больше нечего. Говорят “тема исчерпана”. Однако проблема становится более непонятной, люди продолжают работать, тема реконструируется. В колледже процесс реконструкции темы обычно сопровождается позиционным конфликтом, как правило, поколенческим, но и младшие научные сотрудники рано или поздно становятся старшими.

Имеет смысл обратить внимание на социальную стратификацию научного сообщества, например, на внешний вид тех, кто “вкалывает” на переднем крае и тех, кто выступает во втором эшелоне. Младшие научные сотрудники сидят над микроскопами, бегают по полям, в свитерах, лохматые, словом, испытывают все ощущения переднего края. Они и делают науку, не зная об этом. А во втором эшелоне – люди в костюмах, некоторые с накрахмаленными манжетами, монографии пишут. Здесь появляется и такой институт социального пространства, как “президиум”. В 1947 году возникла гениальная идея одеть научных сотрудников в мундиры. Воинскому званию генерала армии соответствует ученое звание академика, и на мундире академика присутствуют золотые листья (лампасы на штанах также предусматривались). Тогда же были придуманы научные ордена, по общественным наукам – орден Чернышевского. К сожалению, ученые, перед которыми власть тогда, как говорится, ходила на задних лапах, отказались носить мундиры.

Старшие научные сотрудники, доценты и профессора производят книги. Книга – форма легитимации научного направления. Скорее всего, научное знание здесь не создается, а формируется – приобретает формы научного института. При всем при том, монографии и тематически, и стилистически привязаны к переднему краю. Иначе говоря, они являются собой научные произведения, и не всякая толстая книга – монография. В одной из своих книг Н.А. Бердяев сформулировал великолепную мысль: “Эта книга не претендует на научность, она претендует на истинность”.

Третий эшелон – то, что называется учебной литературой. Если в монографиях научную новизну можно и нужно терпеть, в учебниках она становится нестерпимой. Учебник – это формирование текстового канона. [...] Функция учебника – создавать таких, как мы, иными словами, автор учебника должен сделать все возможное, чтобы следующее поколение научных сотрудников было не лучше его. К счастью, хороших учебников не бывает (бывают плохие и очень плохие). Тем не менее научная социализация заключается не столько в передаче содержания знаний, сколько в усвоении этоса науки: “диалектов”, форм аргументации, этикетов и способов полемики, распознавания “своих” и “чужих”. Отклонение от норм, особенно неписанных, всегда означает некоторую патологию, которая может быть интерпретирована либо как шалопайство, либо как гениальность, что, в принципе, одно и то же. Но гении должны быть гонимыми, а тем, кто не знает “правил игры”, прекращается доступ к науке.

На переднем крае совокупного текста науки создается специфический элемент социального контроля, который называется gate-keeping: в роли привратника, охранника совокупного научного текста выступают научные журналы. Это не единственная преграда на пути к тексту. Тора и корпус Талмуда являются собой лучшие образцы преград, препятствующих неподготовленному человеку понять смысл написанного. То же самое происходит в науке. В журналах осуществляется первая селекция, отделение “своих” от “чужих”. В лучших журналах отклоняется 90% входящего

потока рукописей. Понятно, что вокруг хороших журналов идут постоянные скандалы. А в слабых, второсортных журналах ничего не отклоняется, там, как говорится, anything goes. Сейчас можно опубликовать свое произведение в безразмерном электронном журнале. Но цена этой публикации невысока, даже если качество статьи высокое. Таков парадокс, связанный с техниками формирования “трастов” в науке... Чем сильнее gate-keeping – охрана текста от профанного воздействия, тем яснее нормы научного знания, тем сильнее дисциплина (в этой неслучайной омонимии важнее интеллектуальная сила и независимость научной дисциплины, например, математики, а не строгость наказания; интеллектуально социология несоизмеримо слабее многих дисциплин отчасти потому, что здесь позволено если не все, то многое).

Следующий – четвертый – эшелон совокупного научного текста находится еще дальше от переднего края. Он располагается неподалеку от третьего эшелона, потому что опять же речь идет об учебной литературе – хрестоматиях. Но функция хрестоматий не столько социализировать научных сотрудников, сколько “канонизировать” некоторые тексты. Например, некоторые из произведений называются классическими. Можно предположить, что в сильных науках классические тексты создаются на основе представленных в них открытий или решающих экспериментов. А в слабых науках классика может изготавливаться примерно так же, как изготавливаются рекламные образцы. Они могут быть высокого качества, но в самом лучшем случае не перестают быть [лучшими] рекламными образцами, и английское слово “promotion” как нельзя лучше обнаруживает смысл “making of classics”. [...] В соответствии с хрестоматийными канонами, некоторые тексты предназначены для заучивания наизусть. Благодаря философскому факультету МГУ я точно знаю, что такое материя, знаю определение классов, знаю, кто породил Герцена, какое из искусств является для нас важнейшим и ответ на вопрос: “Кто отделался парой статей фельетонного характера и ушел в кусты?”. В этом отношении я продукт четвертого эшелона философии.

Было бы несправедливо усматривать причины репертуарной политики в общественных науках в репрессивных режимах. В списке десяти лучших социологических книг XX века “Социологическое воображение” Чарльза Райта Миллса. Непревзойденный бестселлер прошлого столетия – книга Д. Рисмена и соавторов “Одинокая толпа” (суммарный тираж более 1 млн. экземпляров). Сегодня список возглавляет книга “Discipline and punish” и Мишель Фуко остается кумиром очень влиятельного сегмента социальной науки. “Добраться до широкой публики и заполнить ее сны – в этом состоит постмодернизм сегодняшнему”, – эта мысль Умберто Эко кажется мне достаточной, чтобы понять в принципе, как изготавливается “классика”.

Пятый эшелон – глубокий тыл науки. В Москве находится Высший аттестационный комитет, где регулируется присуждение ученых степеней и присвоение ученых званий. Пятый эшелон создает весьма специфический текст – диссертацию. Ее функция – воспроизводство таблицы о рангах, научной стратификации. Вознаграждения в науке устанавливаются в зависимости не от “конечного результата”, а от ранга. Если кто-то скажет, что диссертация должна содержать научную новизну, тот не ошибется: мы, члены совета, должны считать, что основные положения и выводы диссертации характеризуются новизной. Здесь же, в пятом эшелоне, формируются специфические морали, ролевые репертуары, ритуалы и номинации: оппонент, ведущая организация, “рыба”, явочный лист, форма б, банкет. Но это не имеет отношения к тому, что делается в первом эшелоне.

Шестой эшелон – в самом глубоком тылу. Там планируют войсковые операции по глобусу. Это создание историографии науки, мифа об истории дисциплины, “звездных” имен, энциклопедий и терминологических словарей. Здесь наука понимает сама себя. Если мы согласимся с тем, что есть какая-то “парадигма” (“парадигма” – признак неполноценности дисциплины), то, кажется, парадигма создается как раз в шестом эшелоне. Историю науки делают люди на переднем крае, которые не знают, что они делают

историю науки, а в шестом эшелоне знают, что они делают историю науки, но науку они не делают.

Таким образом, этос науки функционально стратифицирован. Эта стратификация поддерживается институтами организованного знания. Однако этос амбивалентен, и институциональная организация находится под давлением латентных норм. Индекс Гарфилда стал незаменимым индикатором рынка научных идей. Справедливости здесь не больше, чем в жизни. Работает “закон Матфея”: тому, кто имеет, присовокупится, а у того, кто не имеет, отнимется и то, что имеет. Кто имеет высокий индекс цитирования, тот цитируется еще больше, тот получает ассигнования, лаборатории, заказы на книги, его имя входит в хрестоматии. Возникает вопрос: кто цитирует? Здесь действует “невидимая рука”: цитирует профессиональное сообщество, создающее текст дисциплины. Текст дисциплины открыт (сказано: “Двери Торы открыты”). В той степени, в какой ссылка на статью становится “деньгами”, средством обращения в науке, возникает независимость индивидуального актора от институтов организационного контроля. Точнее, создаются альтернативные институты власти и контроля. Происходит активное реструктурирование научного текста – хороший сотрудник фактически перестает работать в своем университете. Не имеет значения, в какой стране человек живет, его национальность, язык.

Что же из этого следует? Следует жить. Жить, работать и знать всех, кто публикуется по нашей узкой теме. Чем уже наша тема, тем мы сильнее и самостоятельнее. Похоже, “невидимые колледжи” становятся сильнее, чем научные институты. Надежда только на то, что они сами станут институтами. [...]»

Глава 11

Концептуальные ориентиры этико-прикладного образования для профилирующих специальностей университета

Как уже было отмечено в преамбуле к части четвертой, в этическом документе ТюмГНГУ «Миссия-Кредо» заявлено, что университет стремится формировать у своих выпускников потенциал *успешных* профессионалов, «атрибутами компетентности которых является не только уровень владения специальностью, но и профессионально-этическая компетентность, и гуманитарная компетентность в целом».

Проектирование системы этико-прикладного образования – очевидное условие реализации этого стремления университета. Наряду с уже предпринятыми шагами в данном направлении (проекты «Этика профессии», «Этика воспитания», «Этика инженера», отчеты по научно-техническим программам, программа в рамках проекта комиссии ЮНЕСКО, создание университетского словаря по прикладной этике и т.д.), университет ведет работу над такими задачами проектирования системы этико-прикладного образования, как: типологизация надпрофессиональных (и/или общепрофессиональных) и профессиональных этик; разработка концептуальных оснований профессиональных этик для выпускающих кафедр (например, этики инженера и этики социальных технологий); моделирование образа надпрофессиональных этик (например, экологической этики и этики успеха); методологическое и методическое конструирование программы этико-прикладного образования в университете и т.д.

В рамках типологизации «работают» разные способы проектирования направлений этико-прикладного образования: критика «повестки дня» (в данной главе в этом формате представлена этика социальных технологий), этический образ будущей профессии выпускника университета

(в данной главе в этом формате представлена экологическая этика), формат статьи университетского словаря, определяющий модельное содержание соответствующей темы этико-прикладного образования (опыт такого рода представлен в Словаре прикладной этики, разработанным в качестве университетского учебного пособия), формат диагностики эмпирических образов этики профессии, который фиксирует место профессионально-этической проблематики в представлениях студентов об избранной профессии (опыт такого рода представлен в 21-ом выпуске Ведомостей НИИ ПЭ).

В этой главе представлены результаты двух направлений *предпроектного* этапа разработки системы этико-прикладного образования в ТюмГНГУ. В свою очередь, каждое из этих направлений представлено на разных этапах продвижения от исследовательского проекта к учебному.

11.1. Этика связей с общественностью

Безнадежная «публика» или успевающее общество?

«В современном мире особую роль играет общественное мнение, которое формируется в том числе и представленностью структуры в СМИ. Общественное мнение стало важной составляющей нашей действительности. Все это вызвало к жизни целый ряд наук, существенное место среди которых занимает паблик рилейшнз (ПР), что мы иногда переводим как коммуникации с общественностью. Болгария приняла, к примеру, термин “общественная коммуникация”, Россия – “связи с общественностью”, Белоруссия – “общественные связи”; еще один перевод представляет ПР как “косвенную рекламу”. (...) На Западе подобные организации иногда получают название “стратегических коммуникаций”, как бы в отличие от коммуникаций тактических, решающих наши каждодневные проблемы. (...)

Мы хотим предложить взгляд на ПР как на *науку об управлении общественным мнением*. Сегодня любая организация заинтересована не только в своих непосредствен-

ных сотрудниках (внутренней аудитории), но и во внешней аудитории. Каждому государству необходимо каким-то образом управлять большими массивами людей. Задачей при этом становится *увеличение числа контролируемых параметров*. (...) Еще *Владимир Соловьев* в конце прошлого века прозорливо замечал: «Публика» сама не мыслит, также как она сама не шьет себе сапоги и не печет хлебов. И в умственном, как и в материальном отношении, она живет на всем готовом, и ее готовые мысли только способствуют ее чувству довольства, именно потому, что они не возбуждают в ней двух беспокойных вопросов: «да так ли это?» и «что же дальше?»» (*Соловьев В. Россия через сто лет// Три разговора. СПб., 1904. С. 223*)¹.

Полезность начала обсуждения темы *этики связей с общественностью* именно с этой цитаты можно объяснить двумя конкретными причинами. Первая: приведенный фрагмент одной из работ хорошо издающегося в России Г.Г. Почепцова, что называется с порога «закрывает» часть вопросов терминологического характера, позволяя зафиксировать некоторое число *бытующих имен* как интересующего нас коммуникативного института, так и профильной для него профессиональной специализации.

Вторая причина много существеннее первой. Представляется, что заглавная цитата – с того же порога – «открывает» серьезнейшую проблему содержательного прочтения *связей с общественностью*: как самим фактом введения нелинейной функциональной дефиниции «*управление общественным мнением*»², так и совершенно созна-

¹ Почепцов Г.Г. Паблик рилейшнз, или как успешно управлять общественным мнением. М.: Центр, 1998. С. 8-11.

² Потенциальная угроза, просматривающаяся за этим термином, безусловно, требует самого серьезного обсуждения вопросов о *допустимых* и *запретных* прочтениях в предлагаемом контексте самого понятия «управление», об эффективных механизмах общественного контроля (тем более, что субъект, именуемый «государством» упомянут на опасно короткой дистанции с термином «контролируемые параметры»), о надежных институциональных ограничителях и механизмах профессионального самоограничения для организаций и специалистов, занятых «связями

тельным переключением данным автором внимания своего читателя на *технологические* аспекты проблемы – в ущерб аспектам *этическим*. Сохраненная в тексте цитаты ссылка на реплику Владимира Соловьева многое объясняет именно по этой части. Ну, право, как же не «порулить» этим бедным обществом, этой публикой, которая ничего-то сама не умеет и не может? Ничего, что сказанному сто лет, российское общество за это время если и поумнело, то незначительно. Когда бы уважаемый теоретик взгляда на *пиар* как на самостоятельную часть науки управления думал иначе, чего бы ему вставлять в «вербовочную» часть публикации, посвященной «успешному управлению общественным мнением», именно это высказывание философа, слабости, а не только достоинства которого хорошо видел еще друживший с ним правовед А.Ф. Кони?

Пугает ли слово «управление», в том числе и в применении к пространству *связей с общественностью*? Пиар, в отличие от той же журналистики, всегда решает конкретные задачи, сопровождая усилие настоящего *социального актора*. К числу представителей *свободных* или *полусвободных* профессий сотрудников пиар-службы (каким бы творческим, креативным, инновационным ни выглядел их труд и какими бы качественными ни были их тексты, когда и если они занимаются именно текстами) никто, нигде, никогда не отнесет – даже и в случае, когда сотрудники эти (или служба PR в целом) стоят так близко к социальному актору, что оказывают влияние на формирование и формулировку им основных целей и задач, в том числе и выходящих за рамки целей и задач самой пиар-службы.

Но есть основательное различие между формулой «управление общественным мнением», заявленной в цита-

с общественностью». Любая стартовая недоговоренность по этим и целому ряду других позиций только подчеркивает нужду в заинтересованном, пристрастном прояснении моральной чистоты достаточно рискованного конструкта «управление общественным мнением» – и, как минимум, своевременной и внятной постановки вопроса о способах защиты и самозащиты общества от возможных злоупотреблений, способных обнаружиться в деятельности «управленцев».

те в качестве продвигающей представление о PR-деятельности, социально и профессионально перспективной, – и очевидно другой по смыслу (и отнюдь не устаревшей) формулой Сэма Блэка, публично обнародованной еще в 80-х годах: пиар – «это неотъемлемая часть эффективного управления любой организованной формой деятельности».

Чтобы понять, что речь идет действительно о разных подходах к связям с общественностью, о различном прочтении сущности этого института, уместно привести еще одно высказывание Сэма Блэка из предисловия к небольшой книжице, с которой, собственно, и начинался приход PR (поначалу – как чистой воды теории) на нынешнюю российскую (тогда – позднесоветскую) землю. «Цель ПР – установление двустороннего общения для выявления общих представлений или общих интересов и достижение взаимопонимания, основанного на правде, знании и полной информированности». Именно этой формулой – честной, открытой и заведомо не использующей доверие во зло (не манипулятивной в основе) коммуникации открывалась первая глава книги Сэма Блэка.

Оставляя до времени в стороне, условно говоря, «подход Сэма Блэка», следует присмотреться к подходу, объективно ему противостоящему. Взгляд на *пиар* как на рычаг, с помощью которого возможно (благо уже открыта такая «точка опоры», как *общественное мнение*) чуть ли не переворачивать с боку на бок современный мир (были бы задачи, средства на их продвижение в массовое сознание, да умелые специалисты «по связям с общественностью»), мог бы восприниматься как восхищенное, пусть и гиперболизированное, признание социального потенциала института *связей с общественностью*, когда бы не два достаточно определенных по характеру и знаку обстоятельства. При ближайшем рассмотрении обнаруживается, что основная масса убежденных во всемогуществе этого института принадлежит к той категории практиков (и теоретиков), которые полагают, что в пиаре *эффективность* – и как цель, и как маркер оценки качества выполняемой *на заказ* работы – вполне допускает, например, *манипулирование* тем самым *общественным мнением*. Или что *пиар* и на практике, и

даже в теории «вряд ли стоит» жестко отделять, отграничивать от *пропаганды*.

Из двух этих проблемных зон здесь обсуждается вторая: и в силу того, что *манипулирование общественным мнением* обнаруживает себя, как правило, *методом и суммой технологий*, а не самостоятельным сегментом коммуникационного процесса. И потому, что рассмотрение пары «пиар – пропаганда» позволяет настроить на максимальную глубину «резкость» *пригляда*, в том числе и к проблеме использования манипулятивных технологий и техник – очень важной, но не единственной из важных при обсуждении проблемы *идентификации и самоидентификации связей с общественностью*. И потому, наконец, что сам метод «от противного» представляется в данном случае если и не самым коротким, то самым надежным путем к определению того, на какой же именно платформе может, а на какой решительно не должна строиться *этика связей с общественностью*.

Тень пропаганды

То, о чем разве что догадывался автор настоящего параграфа, обнаружилось им некоторое время назад острым и далеко не завершенным «домашним» спором теоретиков и практиков PR. Отсылая заинтересованного читателя к главе «Паблик рилейншз и пропаганда – сравнение ценностей»³, необходимо уточнить исходную для этого текста ситуацию. Его автор, Тим Траверс-Хили (Tim Traverse-Nealy), проведя с ассистентом исследование современной литературы по PR и изучив мнения и ссылки по проблеме разграничения связей с общественностью и пропаганды, пришел к следующему выводу: «То, что одни считают пропагандой, другие называют связями с общественностью. Одни специалисты не делают никаких различий между двумя этими понятиями и считают оба феномена практически теми же средствами достижения цели. Другие стремятся дока-

³ PR сегодня: новые подходы, исследования, международная практика / Пер. с англ. М.: Консалтинговая группа «ИМИДЖ-Контакт»; ИНФРА-М, 2002.

зять, что социальные, политические, культурные и религиозные цели оправдывают средства в том случае, когда они используются в процессе коммуникации. Пропаганда может стать оружием в арсенале связей с общественностью или, наоборот, связи с общественностью могут служить инструментом пропаганды»⁴. Приведя некоторое число мнений коллег, подтверждающих актуальность вопроса о «слипаниии» пиара и пропаганды⁵, Т. Траверс-Хили сделал следующий вывод: «Мы как профессионалы должны осознать, что такое пропаганда. Мы должны уметь отличать пропаганду от связей с общественностью. Необходимо научиться этому или, в противном случае, мы должны отрицать саму сущность пропаганды».

Попытка «отрицать саму сущность пропаганды» вряд ли оказалась бы более успешной, чем встречная попытка отрицать «сущность связей с общественностью» – хотя бы потому, что *пропаганда* заметно старше PR. Пропаганда, что также стоит учитывать, опирается в сознании населения некоторых стран на достаточно устойчивую традицию позитивного прочтения смысла этого феномена. И когда бы речь шла только о временах «плюсквамперфектных», давно прошедших или же минувших сравнительно недавно, но необратимо. В сегодняшней России призывы и обязательства по части «пропаганды здорового образа жизни», к

⁴ Траверс-Хили Т. Паблик рилейшнз и пропаганда – сравнение ценностей // PR сегодня: новые подходы, исследования, международная практика. С. 27.

⁵ Самое эмоциональное из описаний ситуации, приведенное автором главы, – реплика проф. Анне Ван дер Майден: «Пропаганда повсюду. Никто не может избежать пропаганды. Большая часть коммуникаций может рассматриваться как пропаганда. Пропаганда, коммуникации и связи с общественностью взаимосвязаны, и мы их не различаем. Мы должны осознать, что в процессе осуществления коммуникаций, связей с общественностью или при передаче информации мы все время сталкиваемся и будем сталкиваться с элементами пропаганды. Пропаганда может быть как лошадью, которая тянет воз с ангелами, так и чертом, везущим повозку с дьяволами» (См.: Траверс-Хили Т. Цит. соч., с. 28.).

примеру, или же «пропаганды достижений страны» считаются совершенно нормальным делом. Почему так – вопрос особый; здесь важно установить сам факт того, что не только российские политики, но и российское общество в целом отказываются проявлять беспокойство по поводу сохранения и регулярного воспроизводства в российском политическом лексиконе самого понятия «пропаганда». При том, что с понятием этим накрепко связаны представления (выстраданные, казалось бы, миром в XX веке) об определенных *кодах*, определенных *ключах* к сознанию отдельного человека и к массовому сознанию, обращение к которым (особенно, когда это делает государство) фактически гарантирует появление и у отдельного человека, и у общества массы проблем.

Предприняв попытку разобраться с «сущностью пропаганды», авторитетный эксперт в области *связей с общественностью*, Т. Траверс-Хили, посвятил специальный фрагмент своей работы «определению» предмета своей тревоги.

Некоторые из конкретных определений, на которые ссылался Т. Траверс-Хили, безусловно заслуживают переноса в текст данного параграфа, – и не только в подтверждение актуальности самой постановки вопроса о, казалось бы, давно обсужденном и определенном, но и с целью привлечь внимание к объективно обнаруживаемой точке пересечения установок *пропаганды* и *связей с общественностью* на уровне характера решаемой задачи. Там и там речь идет о *влиянии на установки аудитории*, на ее представления о картине мира или фрагменте такой картины, – с тем, чтобы повлиять в конечном счете на выбор адресатом послания – и пропаганды, и связей с общественностью – личной позиции, образа мыслей и действий, линии поведения. «Государство имеет полное право управлять общественным мнением. Функция пропаганды заключается не в переубеждении, а в привлечении сторонников и удержании их... Задача состоит в том, чтобы проникнуть в каждую сферу деятельности человека с тем, чтобы изменить окружающую индивида действительность, упрощая процесс мышления до примитивной модели и представляя сложный

процесс политической и экономической жизни в простых выражениях, распространять их среди населения и вкладывать в сознание простых граждан». Это достаточно широко известное высказывание Й. Геббельса, приводимое Т. Траверсом-Хили, позволяет, может быть, лучше всех других – менее циничных высказываний идеологов пропаганды – оценить значение задачи привлечения и удержания внимания не только масс, но и отдельного человека, завоевания позитивного отношения к предлагаемому или объявляемому истинной, в том числе через привлечение симпатий, завоевания доверия аудитории. Не увидеть за сказанным объективного совпадения сегментов пропаганды и связей с общественностью или же недооценивать коварства обнаруживаемой здесь ловушки, право же, нужно суметь; что, собственно, и подтверждает следующая цитата, на полстолетия отстоящая от откровений главного пропагандиста III рейха: «Пропаганда – это обдуманное и систематическое усилие, направленное на достижение отклика, который бы соответствовал намерениям пропагандиста, ... создание направленной коммуникации с определенными целями». Замените в этой формуле Виктории О’Доннел и Гарта Джоветта «пропаганду» на «связи с общественностью» и попробуйте, не прибегая к другим критериям, объяснить, чем же именно различаются эти диаметрально разнесенные, казалось бы, по знаку субъекты коммуникативного поля. Различие (да и то не всегда и не для всех очевидное, надо признать) начинает обнаруживаться там, где речь идет о методах, средствах, используемых для достижения цели. Когда Гарольд Лассуэл, цитируемый Т. Траверсом-Хили, выделяет в качестве присущего именно пропаганде «предоставление массовой аудитории хорошо обдуманных односторонних определений», с ним, конечно, следует согласиться: «односторонность», отсутствие представления другой, альтернативной точки зрения – один из существенных признаков именно пропаганды. Сложнее отнести к маркерам-разграничителям лассуэловское же утверждение – пропаганда «включает интерпретацию и отбор предоставляемой информации с целью повлиять на установки аудитории и предлагает сомнительные утверждения». Что де-

лать, и специалист по связям с общественностью интерпретирует и отбирает информацию, стремясь повлиять на аудиторию. Да ведь и «сомнительное» – по определению субъективная оценка; то, что одному представляется «сомнительным», другому вполне может показаться не вызывающим и тени сомнения.

Стоит, однако, уточнить, что едва ли не лучшее из известных определений сущности пропаганды в обзор Траверса-Хили все же не попало. Речь идет о фрагменте из труда Э. Арансона и Э. Праткинса: «Термин “пропаганда” не получил широкого распространения до начала XX столетия, когда его стали применять для описания тактики убеждения, использовавшейся в ходе Первой мировой войны, и методов, которыми позже пользовались тоталитарные режимы. Пропаганда была первоначально определена как распространение пристрастных идей и мнений, часто с помощью лжи и обмана. Однако по мере того как ученые начали изучать тему более подробно, многие осознали, что пропаганда не является исключительным достоянием “преступных” и тоталитарных режимов и часто состоит не только из умных мошеннических уловок. Слово “пропаганда” с тех пор стало означать массовое “внушение” или влияние посредством манипуляции символами и психологией индивидуума. Пропаганда включает искусное использование образов, лозунгов и символов, играющее на наших предрасудках и эмоциях; это распространение какой-либо точки зрения таким образом и с такой конечной целью, чтобы получатель данного обращения приходил к “добровольному” принятию этой позиции, как если бы она была его собственной»⁶.

Подчеркнув, что только что сказано главное о коде (распространение одной точки зрения, одной идеи или одного подхода как *монопольных*, сознательный отказ от представления других, конкурирующих точек зрения, идей, подходов) и *ключах* пропаганды (манипулирование симво-

⁶ Арансон Э., Праткинс Э. Эпоха пропаганды: механизмы убеждения. Повседневное использование и злоупотребление. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. С. 28.

лами, игра на предрассудках, жесткая по сути игра на присвоение предлагаемой человеку позиции как своей собственной), можно вернуться к проблеме и задаче надежного разграничения *пропаганды и связей с общественностью*. Для такого разграничения эффективен приведенный в тексте Т. Траверса-Хили пятипунктовый «маркер Ф. Ламлея».

Профессор Ламлей полагает пропаганду – рекламой, «которая тем или иным способом прикрывает: 1. Свое происхождение или источник. 2. Источник финансирования. 3. Методы, которые она использует. 4. Содержание информации, которую она насаждает. 5. Результат, с которым столкнулись ее жертвы»⁷.

Сосредоточимся на трех первых пунктах⁸, позволяющих достаточно надежно отделять не только пропаганду от не пропаганды, но и *паблик рилейшнз от пропаганды* – да-

⁷ Траверс-Хили Т. Цит. соч., с. 30.

⁸ Относительно пятого важно заметить, что связи с общественностью (и любые действия служб, агентств, специалистов по связям с общественностью) в принципе не могут быть ориентированы на процесс, событие или систему действий, *приводящих к жертвам*, – в отличие от пропаганды, у которой нет такого рода самозапретов. Правда, здесь практически неизбежен не самый простой вопрос о *границах ответственности PR*, «раскручивающих» какую-то систему взглядов на обустройство жизни граждан, какие-то представления об общественных приоритетах и т.д., за ход и исход, результат даже и самых благих по намерению акций, когда речь идет, например, о заведомо конфликтующих общественных интересах – и о сведении в пространстве и во времени представителей различных групп, их защищающих. (О пиаре или все же о пропаганде идет речь при рекрутировании участников конкретных протестных акций антиглобалистами, например; или же противниками строительства атомных электростанций или транспортировки ядерных отходов для захоронения в других странах? Всегда ли при таком рекрутировании, даже и в принципе, может быть просчитан реальный, на выходе, характер противостояния участников тех самых протестных акций и официальных сил правопорядка? Разумеется, речь в данном случае идет только о странах т.н. «устойчивой демократии», для правительств которых защита прав человека не является ритуальной сноской в полицейском учебнике.)

же и самой «обесцвеченной» искусственным путем, с замазанными или стертыми (пропаганда ведь редко соглашается выглядеть лобовой, мгновенно узнаваемой) родовыми признаками.

Этика PR: рациональная универсальность

Настоящие связи с общественностью никогда не используют «прикрытий»; они всегда прозрачны по целям (декларирование одной цели и преследование при этом совсем другой – первый признак того, что гражданин и общество имеют дело с чем-то иным, чем PR). Связи с общественностью, далее, никогда не скрывают имени «заказчика», настоящего социального актора, протоавтора любого PR-сигнала, отправляемого адресату. Связи с общественностью, третий пункт, не скрывают и не ретушируют методы, которыми ведется работа на результат.

Если бы у связей с общественностью не было достаточно хорошо выстроенной базы этических оснований, можно было бы претендовать с этими тремя пунктами на закладку в ее фундамент первой связки профессионально-моральных правил, – пусть и сформулированных в манере выделения запрета, формируемого как самозапрет: через «никогда» или просто «не».

Но в том-то и дело, что формальный, формализованный этический компонент у института связей с общественностью (по крайней мере у представителей той его сильной и обширной части, которая входит в сильные же, устойчивые, авторитетные национальные и международные пиар-ассоциации) существует как сформированный (пересматриваемый время от времени на предмет уточнения) и – что важно – заложенный в основу сильнодействующего фактора членства в том или ином объединении профессионалов. Как было сказано в комментарии к одному из профессионально-этических документов, «так же как и другие профессиональные организации, обязанные соблюдать этические нормы, практик ПР берет на себя обязательство соблюдать определенные правила, что служит гарантией достойного ведения дел».

Обратив внимание на формулу «достойное ведение

дел» (напоминающую, что речь в случае со связями с общественностью идет о деловой сфере, деловой этике), важно уточнить, что из профессионально-этических документов международного уровня в России более других известны *Кодекс профессионального поведения ИПРА*⁹, обязательный для всех членов этой ассоциации (основы профессионального поведения членов ИПРА делятся в нем на четыре конкретных раздела: «Личная ответственность и профессиональная честность», «Отношения с клиентами и служащими», «Отношения с общественностью и СМИ», «Отношения с коллегами»¹⁰); *Афинский кодекс*, также обязательный для членов ИПРА (он в 1968 году был принят для себя ЦЕПР, Европейской Конфедерацией ПР)¹¹; *Кодекс профессионального поведения Ин-*

⁹ Этот кодекс, принятый Международной ассоциацией ПР (ИПРА) в 1961 году в Венеции, обязателен для всех членов Ассоциации.

¹⁰ В Кодексе профессионального поведения ИПРА профессионально-моральные позиции стратегического характера (пример: «Член ИПРА должен осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с интересами общества и с полным уважением к достоинству личности») соседствуют с откровенно регламентными (пример: «Член ИПРА обязан при любых обстоятельствах предоставлять всестороннюю и правдивую информацию об организации, в которой он работает») и даже с регламентными-рискованными (пример последнего рода: «Член ИПРА не должен намеренно наносить ущерб профессиональной репутации или работе другого члена. Однако, если у члена ИПРА есть доказательство того, что другой член виновен в неэтичном поведении или в незаконной или нечестной деятельности в нарушение настоящего кодекса, он обязан предоставить эту информацию Совету ИПРА»).

¹¹ Обращаясь к членам ИПРА, этот Кодекс предписывает им «стремиться» к исполнению определенных позиций; некоторое число позиций воспринимать как взятые на себя обязательства, а от некоторых действий и методов «воздерживаться». Среди позиций первой категории стоит выделить такую, например: член ИПРА обязан стремиться «способствовать установлению нравственных, психологических и интеллектуальных условий для диалога в истинном понимании этого слова, признавать право всех уча-

ститута ПР (упоминаемый обычно в связке с разработанным Ассоциацией консультантов по проблемам ПР в дополнение к нему Кодексом консультационной практики) и *Лиссабонский кодекс* (Европейский кодекс профессионального поведения в области ПР), принятый на Генеральной ассамблее Европейской конфедерации ПР (ЦЕПР) в Лиссабоне в 1978 году. В отличие от Афинского кодекса (скорее все же морально ориентирующего тех, к кому он обращен, чем регламентного по характеру), Лиссабонский¹² – содержит массу конкретных базовых и ситуационных предписаний, разделяя профессиональные обязанности практических работников сферы ПР¹³ на «общие» – и «специальные»: по отношению к клиентам и нанимателям; по отношению к общественному мнению и средствам массовой информации; по отношению к коллегам-работникам ПР; по отношению к своей профессии.

Не имея возможности продолжить этот ряд даже и фрагментарно, хотя бы в самых общих чертах представляя аналогичные кодексы ассоциаций, работающих в других частях света, – *Кодекс профессиональных стандартов Общества связей с общественностью Америки (PRSA) для регулирования практической деятельности специалистов по связям с общественностью* или же кодексы специализированных PR (здесь в качестве примера мог быть рассмотрен *Кодекс международной ассоциации спе-*

ствующих в нем сторон доказывать правоту своего дела и выражать свое мнение».

¹² Приходится уточнить, что автор, не укорененный, как было сказано, в PR-тематике, судит о Лиссабонском кодексе по редакции 1989 года, вполне возможно – не последней. Заметим здесь же, что тексты всех трех кодексов с конца 80-х расходились по российским изданиям, в основном, в копиях текстов документов (со всеми достоинствами и недостатками конкретного перевода), найденных в свое время во все той же книге Сэма Блэка.

¹³ Обратим внимание на название первой части Лиссабонского кодекса: «Критерии и нормы профессиональной квалификации практических работников ПР, налагаемые на них настоящим кодексом».

циалистов, занятых в сфере деловой коммуникации – *International Association of Business Communications, IABC*), – интересующимся этими документами можно рекомендовать серьезную работу американских авторов, содержащую, помимо текстов кодексов, попытку обсудить этические дилеммы, с которыми сталкиваются специалисты по связям с общественностью¹⁴.

Возможно, и сами предлагаемые дилеммы, и комментарии к ним специалистов будут восприняты значительной частью сотрудников современных российских пиар-структур не только чужими по букве, но по духу, профессионально не близкими: за очевидной несхожестью ситуаций, проживаемых обществами и признаваемых актуальными для специалиста-практика, занимающегося связями с общественностью.

Что это, в самом деле, за гипотетическая ситуация, в которой вопрос на понимание профессии (а не просто на умение найти быстрое решение в затруднительной ситуации) формулируется так: «Вы получаете от работодателя задание организовать своего рода “гражданское расследование”, целью которого должно стать утверждение законодателями штата поправки к одному из законов об охране окружающей среды (который препятствует деятельности вашей компании)»? И что это за правильный ответ: «Действия по организации “гражданского расследования” нарушают ст. 8 Кодекса PRSA (особенно в том случае, если цель подобных действий – представить общественную группу, осуществляющую это расследование, в качестве независимой и незаинтересованной стороны), поскольку они служат скрытым интересам компании, которая их организует и финансирует. Это также расходится с положениями ст. 1 Кодекса PRSA (об общественном интересе) и с положениями ст. 3 Кодекса PRSA (которая посвящена проблеме честности взаимоотношений специалиста по связям с общественностью с самой общественностью)». Нет, с такими настроениями, как говорится в старом анекдоте, слона не продашь...

¹⁴ Аги У., Кэмерон Г., Олт Ф., Уилкоккс Д. Самое главное в PR / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2004. С. 92-103.

Если серьезно, то этот пример может побудить потянуться к самому Кодексу PRSA (хотя бы из вполне прагматического профессионального любопытства), поразмышлять о пользе серьезного отношения к серьезным правилам для серьезной профессии – как основе успешной работы в этой самой профессии, накрепко связанной с историей и судьбой (открытой, между прочим) гражданского общества, в том числе и российского, *неклассического*.

Исходные компоненты и взаимозависимости

«Утверждение хоть и тавтологическое, но верное: функции связей с общественностью уместны при наличии общественности. Авторитарному режиму, где общество подавлено государством, связи с общественностью не нужны, хватает усилий пропаганды и агитации. Поэтому наличие гражданского общества является жизненно важным условием для развития самого института общественных связей»¹⁵ – позиция, зафиксированная в относительно недавнее, но еще вполне «детское» время прочтения в нынешней России «государства» и «государственности», а равно «общества» и «общественности».

В качестве парной, хотя и куда более пространной, здесь вполне уместна цитата из Программного заявления *Американского общества по связям с общественностью* (Public Relations Society of America). Преамбула американского документа замечательно *проявляет* принципиальный по важности момент, когда профессиональная *функция* в PR обнаруживает себя профессиональной *миссией*, органично включающей *общегражданский* компонент.

«Связи с общественностью помогают нашему сложному, плюралистическому обществу в поиске правильных решений и налаживании более эффективного его функционирования посредством того вклада, который деятельность по связям с общественностью вносит в дело установления взаимопонимания между различными группами и институтами нашего сообщества. Связи с общественностью служат

¹⁵ Мирошниченко А. Public relations как согласование интересов. Провинциальная практика. Ростов-на-Дону, 1998. С.6.

делу установления гармонии между публичной и частной сферами социальной жизни. Связи с общественностью стоят на службе множества социальных институтов, таких как торговые организации, профсоюзы, правительственные организации, добровольные ассоциации, фонды, организации здравоохранения, а также образовательные и религиозные организации. Для достижения своих целей все эти институты должны развивать эффективные взаимоотношения со множеством самых различных аудиторий и групп из своего общественного окружения (таких как сотрудники – или члены – собственной организации, потребители, местные сообщества, владельцы акций, и все остальные заинтересованные в деятельности данной организации), а также с широкой публикой».

Эта выдержка из американского документа дает возможность, переходя к последней части параграфа, обозначить (в качестве оставляемых для самостоятельного размышления о том, *чем же и почему этика связей с общественностью в современной России отличается от «канона» мирового, устанавливаемого и задаваемого представлением о связях с общественностью теорией и практикой этого института именно в «старых» демократиях*) четыре сугубо «пилотных», не претендующих на роль истины в последней инстанции, «проверочные» позиции. Отобранные по критерию пригодности к роли универсальных, базово-ситуативных «маркеров», эти позиции в представленной совокупности позволяют разметить, приподнимаясь над очень важными, но все же именно «регламентными» частностями, территорию *профессионально-этической* составляющей сложного и высокодискуссионного по природе институционального поля «связей с общественностью».

1. *Базовые представления* о «связях с общественностью» в Америке, России, Германии, Южно-Африканской Республике или в Папуа-Новой Гвинее не могут (не должны) различаться принципиально, в основах описания и прочтения сущности, содержания, предназначения этого не вчера обнаружившего свое заметное присутствие в жизни общества *феноменального* (если иметь в виду феномен

общественного мнения) специализированного «сегмента» социальной коммуникации.

2. Не различаясь в фундаментальной основе, т.е. в том главном, что изучается, систематизируется, описывается многослойной теорией PR, реально обнаруживаемые (бытующие, распространенные, существующие здесь и сейчас) практики, стандарты, образы связей с общественностью способны заметно различаться в пределах конкретной страны и даже конкретного PR-формата; подобная ситуация особенно характерна для «неклассических», прежде всего т.н. «молодых демократий», к числу которых относится и нынешняя Россия. Принципиальное значение имеет при этом непереход PR-структур и PR-специалистов той не всегда отчетливо различимой грани, за которой связи с общественностью трансформируются в нечто совершенно иное: в ту же пропаганду, к примеру.

3. По тому, как именно «связи с общественностью» прочитываются (и выстраиваются в различных практиках) властными институтами, политическими и бизнес-элитами, определяющими характер внутренней и внешней политики конкретной страны, можно с высокой степенью определенности судить и о характере самих этих институтов и элит, и об уровне профессионализма PR-структур, обслуживающих власть и бизнес, и, наконец, о состоянии в этой стране гражданского общества, о реальном уровне прав и свобод, которыми пользуются граждане, об устойчивости в данное время и на данной территории системы базовых демократических институтов.

4. Повседневные отношения между представителями основных сегментов общенационального института связей с общественностью, с одной стороны, и средствами массовой информации и журналистами – с другой, позволяют достаточно уверенно судить о том, со связями с общественностью и с журналистикой ли имеют дело в данной стране разнообразные субъекты гражданского общества. Эти же отношения свидетельствуют о том, на какой стадии развития и в каком реально состоянии находятся в данной стране и в данное время профессиональная культура PR и профессиональная культура журналистики, концентриро-

ванным образом отражающиеся в бытующих, растворенных в монотонной обыденности представлениях сотрудников PR-структур и журналистских образований (редакций, союзов, ассоциаций).

Связи с общественностью и журналистика

Одна из четырех обозначенных «проверочных» позиций заслуживает специального, пусть и пунктирного обсуждения. Речь идет о взаимоотношениях институтов PR и СМИ, сотрудников PR-структур и журналистов.

Понятно, что значительная часть выхода основной продукции сегмента *связей с общественностью* и на *общественное мнение*, и на *конкретного гражданина* осуществляется через пространство средств массовой коммуникации. Понятно также, что пространство это не безразмерно даже и в самых развитых в информационном отношении странах, что за вывод на это поле даже и самых серьезных социальных проблем существует изрядная конкуренция. Но если это так, то тем более стоит обратить внимание на основательность, определенность, тщательность, с которой наиболее известные кодексы PR прописывают нормы взаимоотношений *института связей с общественностью и специалистов по связям с общественностью со СМИ и журналистами*, – обращая внимание, может быть, прежде всего на интенцию, направленность системного подхода, который проявляется этими самыми формализованными нормами, конкретными предписаниями, адресованными PR-структурам и специалистам по связям с общественностью. В подтверждение – два конкретных примера.

Кодекс профессионального поведения Института ПР: «Член ИПР не должен быть замешан ни в каких действиях, могущих нанести ущерб репутации СМИ».

В Лиссабонском кодексе обязанностям «по отношению к общественному мнению и средствам массовой информации» посвящены три статьи. «Статья 14. Дух настоящего кодекса и правила, изложенные в предыдущих статьях (...), подразумевают постоянную заботу практического работника ПР о соблюдении права на информацию и, более того, – его долг поставлять информацию в рамках профес-

сиональной конфиденциальности. Они предполагают также уважение прав и независимости средств массовой информации. Статья 15. Запрещаются любые попытки обмануть общественное мнение или его представителей. Новостная информация должна поставляться без оплаты и без какого-либо скрытого вознаграждения за ее использование и публикацию. Статья 16. Если возникает необходимость проявить инициативу или осуществить какой-либо контроль за распространением информации в соответствии с принципами настоящего кодекса, практический работник ПР может сделать это с помощью платной публикации в газете или заплатив за время вещания по радио в соответствии с правилами, практикой и методами пользования, принятыми в этой области».

Теория хороша, но практика... Увы, в России это неизвестно разве что малым детям. И то, что СМИ *не спешат* брать у сотрудников PR-служб серьезный, но бесплатный материал, предпочитая либо размещать его за деньги, либо, за деньги же, делать свой собственный – ситуация рядовая, распространенная. И то, что сами пиаровцы нередко недопустимо легко для профессионалов соглашались на нормальную, журналистскую (но за деньги, на деле – «заказную») «авторизацию» текста, который должен же, в конце концов, увидеть свет – не новость. И то, что те же пиаровцы порой способны на поступки не только экстравагантные, но решительно недопустимые во взаимоотношениях PR с прессой – по западным стандартам, по крайней мере, – тоже факт.

Была такая история несколько лет назад: раскручивавшее себя молодое PR-агентство задумало и осуществило провокацию – предложило группе газет (предложения, естественно, делались индивидуально, с соблюдением всех правил игры) опубликовать информацию о скором открытии новой сети магазинов. Одна часть изданий от публикации попросту отказалась – и этим закрыла тему. Другая полученную информацию опубликовала: некоторые СМИ – бесплатно, большинство – запросив за услугу различные суммы, от символических до очень серьезных. Третья – опубликовала сообщение также за деньги, но с некоторой

переработкой и за конкретными подписями, в том числе – своих сотрудников. А поскольку вся эта история о магазинной сети изначально была липой, чистой воды придумкой, PR-агентство, сыгравшее с прессой свою игру краплеными картами, выбросило в нужный момент козырного туза: созвало пресс-конференцию, на которой всю эту ситуацию и выложило – под телекамеры. Неприятно поразила позиция большинства задетых (замазавшихся) российских СМИ: почти никто не сказал (и не написал потом, по следам информационного события) – виноват, грешен, стыжусь; большинство «обиженных» набросились на обидчика, с такой настойчивостью сетуя на недобросовестность пиарщиков, на «провокационность» их хода, как будто то и другое снимало с них вину, да ведь и не одну, по большому счету. (Первая и главная вина: ни одно издание не проверило начальной информации, предоставленной PR-агентством; читателям была скормлена под видом информации *деза*, ложь.) Но также поразила и позиция PR-агентства, своей вины решительно не признававшего, понимавшего себя своего рода «санитаром леса», а не грубым нарушителем того же Лиссабонского кодекса...

Называя вещи своими именами, мы имеем дело со *взаимным разращением двух профессиональных корпораций*: с поражением в доверии каждой из них, в информационных правах – гражданина, в надежде на полноценное становление гражданского общества – России и мира, заинтересованного в России как устойчивой демократии. Дело в том, что «честная игра», ожидаемая от СМИ, начинается с предоставления гражданину четко маркированной по источникам информации. Та, под которой стоит подпись журналиста, считается заведомо *независимой*: именно журналистом найденной, проверенной, подтверждаемой чистотой его репутации. Та, что поступает от служб по *связям с общественностью*, в категорию *независимых* не попадает по определению; как бы важна, полезна, интересна она ни была, гражданин имеет право знать, кто именно за ней стоит и каковы его интересы или намерения. Иначе – путаница, способная иметь, в том числе, и тяжелые последствия. Чтобы всерьез задуматься об этом, достаточно только вре-

мя от времени вспоминать, что «информационные войны», приписываемые СМИ, совсем не СМИ и не журналисты планируют и переводят в информационные потоки, имеющие свойство окрашиваться и в цвет крови, в том числе.

Возвращаясь же к нормальной практике взаимоотношений специалиста по связям с общественностью и журналиста, необходимо отметить: хорошо, когда оба, являясь профессионалами в своем деле, еще и о партнере по коммуникации имеют представление достаточно серьезное и уважительное, что называется, по факту, в том числе – по вынятности представлений о том, что от этого самого партнера ожидается обществом, что ему разрешается, а что возбраняется профессией. А.Мирошниченко, упоминавшийся выше, десять лет назад в своей работе по public relations целую главу посвятил теме «Что такое журналист и как с ним обращаться». Глава эта, по сути, пособие по взаимодействию с представителями как бы и другой цивилизации (параграфы: «Люди-журналисты», «Оплата журналиста и проблемы нравственности и эффективности», «Комфорт для журналиста», «Психологические особенности журналиста»), право же, достойна войти в любые толстые учебники по PR – по основательности и уважительности подхода и к журналисту, и к совместному с журналистом труду и его конечному результату. И по присутствию в ней специального параграфа «Журналист не обязан». Строго говоря, именно с понимания позиций, изложенных в этой главе, начинается культура честного сотрудничества двух корпораций, работа которых только очень наивным людям представляется близкой – до взаимозаменяемости.

Ситуация неопределенности

Прежде чем поставить вопрос: будет ли когда-нибудь у нас с PR, «как у них»? – важное замечание.

Все-таки странновато российскому человеку читать в интервью Гарольда Берсона (основателя и почетного председателя правления Burson-Marsteller, одного из крупнейших американских пиар-агентств; предваряя ответы Берсона своему корреспонденту, российский журнал «Эксперт» и вовсе представил его читателям «отцом американского

пиара») в ответ на вполне российский вопрос «Какую публикацию о вашем клиенте вы считаете более удачной – просто упоминание в СМИ или хвалебный отзыв?» сентенции вроде «максимально объективное упоминание» или же в ответ на вопрос: «Вы хотите сказать, что проблема заказной журналистики в Америке решена?» – «во всяком случае, мы в своей компании этого не делаем и, насколько я знаю, никогда не делали. Если такое произойдет, виновный сотрудник должен быть немедленно уволен». Ну что, в самом деле, за манера, рассказывать о домашней практике так, будто пересказываешь профессиональный учебник? Только решился сказать правду, отвечая на вопрос об оплачиваемых пиар-службами журналистских поездках («Поездки по системе «все оплачено» еще популярны в сфере развлечений и туризма...»), как тут же и сдал назад: «...но в других областях они уже уходят».

Недоверие (недоговаривает? приукрашивает? далек от «земли»?) проходит, когда известный практик предъявляет мотивировочную часть ответов. Преимущество максимально объективного упоминания журналистом клиента, если клиент этот отель Х, например, состоит в том, что у потенциального постояльца отеля не возникает завышенных ожиданий; быть реалистичными и правдивыми – значит сохранять репутацию (для PR-агентства репутация – это доброе имя, но еще деньги и заказы). Потворствовать заказной журналистике – значит оказаться ославленным серьезными газетами, «получить большие проблемы» во взаимоотношениях со многими из них; «в крупных газетах репортерам запрещают даже, идя с кем-то на ланч, не платить за еду самим». Оплата тех же поездок журналистов: «Многие крупные американские газеты сегодня не разрешают платить за своих сотрудников и берут на себя все расходы»¹⁶.

А на вопрос «будет ли у нас?» есть, как минимум, два стандартных ответа: «когда-нибудь» и «никогда» (с разделением: «а нам и не нужно такого» и «все равно не дотянем»); оба пока – плохо проверяемы.

¹⁶ Текст интервью Гарольда Берсона Анастасии Дедюхиной См. в ж. «Эксперт», 2005. № 39. С. 58-62.

Строго говоря, окончательный ответ на этот вопрос (в каком-то приближении к этому самому «как у них» в нашем нынешнем, весьма приблизительном понимании) зависеть будет во многом от того, с какой интонацией в ближайшие десятилетия в стране будет ставиться вопрос: а хотим ли мы, чтобы у нас было – хотя бы примерно – так, как у них?

Очень хочется, чтобы интонацию эту задавали повзрослевшие PR, почувствовавшие вкус сотрудничества с обществом. Чтобы и в России настала эпоха *настоящих связей с общественностью*.

11.2. Экологическая этика

Вопрос об этическом образе будущей профессии выпускника университета может рассматриваться с разных сторон: с одной стороны, в общем плане этики профессии, а с другой – в частном плане этики конкретных профессий или определенных общественных функций конкретных профессий. Было бы неверно думать, что общий план исчерпывается общетеоретическим рассмотрением этического статуса профессии; и на общем уровне важно осмыслить те социальные обязательства, которые накладывает на человека профессия.

Одно из таких обязательств – экологическая ответственность, которая заслуживает особого внимания, если принимать во внимание растущую тревогу человечества относительно состояния окружающей среды.

В отличие от социальной или гражданской ответственности экологическая ответственность и, шире, экологическая проблематика соразмерны задачам и возможностям университета. На протяжении последних 30-40 лет экологическая этика получила значительное распространение в качестве университетской дисциплины. Это так не только во всемирном масштабе. С определенностью можно сказать, что и в отечественном высшем образовании экологическая этика – уже реальность. Насколько полноценно экологическая этика представлена в университетских программах, зависит от позиции и политики университетского руководства, специализации университета, наличия кадров и ресурсов.

Правда, здесь встает важный вопрос качества этико-экологического образования. Очевидно, что этико-экологической литературы у нас недостаточно¹⁷, традиции этико-экологического образования не сильны¹⁸, экологическая этика развивается во многом по стопам западных исследователей, с неизбежными при такой ситуации заимствованиями (что на первых порах отнюдь неплохо), к тому же не всегда критическими (что нехорошо) и переписываниями (что плохо всегда), – при недостаточной собственной теоретической и, что особенно важно, эмпирической базе. Экологическая этика как разновидность прикладной этики нуждается в систематическом ситуационном анализе как важной предпосылке для верификации общих теоретических положений, их критического освоения и развития.

Экологическая этика

Термин «экология» ввел в науку в 1866 году немецкий ученый-дарвинист и философ Эрнст Геккель (1834–1919). Он использовал его в двух смыслах, как это принято и сегодня в русском и немецком языках: для обозначения окружающей среды и связанных с нею проблем и для обозначения науки, изучающей состояние окружающей среды. Сегодня все чаще к экологии относят и проблемы охраны окружающей среды (практические, политические и научно-теоретические).

За прошедшие со времени появления термина «экология» более полутора столетий экология чрезвычайно

¹⁷ В связи с этим следует отметить огромный вклад, который вносит в ресурсное обеспечение экологической этики В.Е.Борейко, основанный им в 1989 г. Киевский эколого-культурный центр (<http://www.ecoethics.ru/>) и издаваемый им «Гуманитарный экологический журнал» (<http://www.ln.com.ua/~kekz/human.htm>).

¹⁸ Развитию этико-экологического образования посвящен международный проект «Экологическая этика в преподавании социальных и гуманитарных дисциплин» (2007–2010, генеральный директор М.Д.Мартынова), осуществляемый по программе ReSET Института «Открытое общество». См. <http://www.ecoethics.mrsu.ru/ru/index.html>.

развилась, и сегодня предстает в виде довольно разветвленного семейства различных дисциплин. В широком плане предметом экологии является функционирование экосистем (иногда говорят специально об экологии экосистем), видов живых существ внутри экосистем, взаимоотношение видов внутри экосистем (популяционная экология). Особой областью экологии являются отношения человека к природе. Среди экологических дисциплин можно также выделить: поведенческую экологию (изучающую экологические и эволюционные основания поведения животных), популяционную экологию (изучающую динамику внутривидовых популяций и взаимодействие популяций с окружающей средой), экологию сообществ, или синэкологию (изучающую распределение, распространение, демографию и взаимодействие между сосуществующими в данном месте популяциями), эволюционную экологию (изучающую эволюционные изменения в контексте популяций и сообществ, в которых существуют организмы), экофизиологию (изучающую взаимодействие биоты с абиотическим окружением), экохимию (изучающую экологическую роль биохимикатов – разного рода веществ, выделяемых животными и растениями для мечения, отпугивания, привлечения), консервативную экологию (изучающую риск уничтожения видов), реставрационную экологию (изучающую экологическую базу для восстановления нарушенных и поврежденных экосистем), экотоксикологию (изучающую экологические эффекты использования химических токсинов), глобальную экологию (изучающую функционирование окружающей среды в масштабе континентов и даже планеты), акваториальную экологию (изучающую экосистемы водных бассейнов), экологию пожаров (изучающую воздействие пожаров на экосистемы), экологию ландшафтов (изучающую взаимодействие между отдельными элементами ландшафтов) и т.д.

Экология нередко рассматривается как подотрасль биологии, общей науки о живых организмах. Однако стоит принять во внимание, что в рамках экологии и в соотнесении с ней рассматриваются проблемы урбанистики (развития и функционирования городов как своеобразных экоси-

стем), промышленности и сельского хозяйства (их воздействия на природу); а решение вопросов охраны окружающей среды напрямую зависит от учета характера хозяйственной и научно-технической деятельности человека на локальном, региональном и глобальном уровнях (на этой почве развивается обширная отрасль социально-экологических наук) – и становится ясно, что только естественнонаучного подхода в решении экологических проблем (как теоретических, так и практических) недостаточно. Необходимо их фундаментальное философское и социально-теоретическое осмысление.

Экологическая этика возрастает на основе сопряжения экологии (экологических наук) и этики. Экологические науки являются одним из важных ресурсов экологической этики. Однако неверно думать, что весь материал экологического рассуждения в философии или этике доставляется экологией. Философия и этика сами определяют предмет философско-экологического или этико-экологического исследования и проблематизируют его. Ценностное и нормативное содержание экологической этики вырабатывается ею самой на основе нравственного опыта практики преодоления кризисных экологических ситуаций. В отличие от изрядно разветвленных экологических дисциплин, императивно-ценностное содержание экологической этики не является сильно дифференцированным. И в экологической этике может происходить некоторая спецификация ценностей и норм, но эта спецификация остается на уровне общности, достаточном для того, чтобы они были применимы ко всем видам отношений человека и природы.

Тем не менее, можно выделить некие особые сферы экологической этики, связанные с отдельными видами человеческой активности. Согласно Робину Атфильду, это этика лесоводства (с чего исторически и начинается экологическая этика), сельскохозяйственная этика, этика отношения к животным, этика развития. Эти области экологической этики связаны с этикой бизнеса, биомедицинской этикой, генно-инженерной этикой, демографической этикой. К экологической этике примыкают политические проблемы, связанные с развитием транспорта, хозяйства, индустрии

отдыха, туризма и развлечений¹⁹.

Экологическая этика может быть описана и другим образом – по характеру ценностей, на которые она опирается²⁰. Именно в экологической этике утверждается новое ценностное видение мира, в котором человек более не считается тем существом, интересам которого следует отдавать приоритет, к кому только и следует относиться не только как к средству, но также как к цели, кто исключительно обладает внутренней ценностью, или ценен сам по себе. Английский философ Джереми Бентам (1748–1832) первым высказал мнение, что не только люди имеют моральный статус, но и все чувствующие существа, т.е. существа способные к переживанию боли. Этот подход разделяют многие экологические этики в определении предмета моральной ответственности человека. Во второй половине XX в. экологическая этика пошла дальше, наделив моральным статусом любые природные создания, а также экосистемы, которые они населяют, и, тем самым, сделав их предметом моральной ответственности человека. Этот подход к пониманию экологической этики не строг с науковедческой точки зрения. Однако он помогает понять ту особенность экологической этики (по крайней мере, многих ее направлений), которая обусловлена кардинальным поворотом в моральном мышлении и выражается в расширении границ морального мира.

С науковедческой точки зрения, смысл экологической этики не исчерпывается тем, что она представляет собой разновидность практической философии, прикладной теории. Это и нормативная дисциплина. В проекте политического документа «Экологическая этика», разрабатывавшегося в 2004–2006 годы экспертной группой Комиссии ЮНЕСКО по этике научного знания и технологии (COMEST)²¹,

¹⁹ См. Attfeld R. *Environmental Ethics*. Cambridge: Polity Press, 2003. P. 16.

²⁰ См. Thomson J. A Refutation of Environment // *Environmental Ethics*, 1990, № 12.

²¹ См. http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-url_id=6193&url_do=do_topic&url_section=201.html.

говорится: «Экологическая этика заключается в изучении нормативных проблем и принципов, относящихся к взаимодействию человека и природной среды, к условиям и последствиям этого взаимодействия. Эта сфера прикладной этики содействует определению индивидами, корпорациями и правительствами принципов, оказывающих воздействие на их деятельность, образ жизни и действия соотносительно со всем спектром энвайронментальных и экологических проблем и на оценку соответствующих действий, образ жизни и деятельность»²².

При этом отчетливо выражается понимание, что, хотя такие экологические проблемы, как загрязнение окружающей среды, сокращение биоразнообразия, уничтожение дикой природы, расширение пустынь, изменение климата, имеют определенные научные и технологические аспекты, они не поддаются решению с помощью научно-технологических средств. Это практические социальные проблемы и их решение возможно при условии принятия такой мировоззренческой позиции и таких ценностных установок, из которых вытекало бы признание людьми своих моральных обязанностей по решению этих проблем. Здесь на первый план и выходит экологическая этика, перед которой стоит задача уяснения этих обязанностей. Последнее уже входит в компетенцию философии: обусловлена ли деятельность человека по разрешению названных экологических проблем его долгом перед другими, нынеживущими, людьми, перед будущими поколениями или перед не принадлежащими к человеческому роду обитателями окружающей среды? Поэтому экологическая этика нередко и трактуется как именно практическая философия, а не только как прикладная этика.

Если проблемная область экологической этики, в общем, ясна, то ее нормативно-этическое содержание требует разбора. Непосредственный отклик на вопрос об императивно-ценностном содержании экологической этики не-

²² Environmental Ethics: Policy document. Draft, December 2004. P. 6. – http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-url_id=7561&url_do=do_topic&url_section=201.html.

редко бывает предопределен реальным индивидуальным опытом каждого, задумывающегося об этом. Состояние окружающей среды, как оно бросается в глаза, в особенности природных территорий, городских и загородных рекреационных зон, лесопарков, лесов подчас удручающе: бытовое загрязнение, замусоренность практически повсеместны. В качестве примера – один факт текущей дискурсивной жизни. Весной 2008 года на веб-форуме проекта по развитию этико-экологического образования прошла дискуссия о месте экологической этики в программах подготовки специалистов. В качестве одного из отправных пунктов дискуссии, наряду с ожидаемым в разговоре на такую тему перечислением возможных образовательных задач, стала озабоченность этим аспектом состояния окружающей среды – низкой экологической культуры населения²³. А если обратиться к основополагающим международным документам, посвященным принципам отношения человека к природе и окружающей среде, например, к Стокгольмской декларации ООН по окружающей среде (1972), Декларации Рио (Декларации ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро, 1992) или Хартии Земли (2000), то мы увидим, что при безусловном понимании роли граждан, их культуры и ответственности в деле сохранения природы, основное внимание уделено роли обществ и государств, их политической воле и практической дееспособности. Так, из 26 принципов Стокгольмской декларации (в целом общеполитической по своему характеру) лишь в одном говорится об ответственности человека; и то речь скорее идет о «родовом человеке» или даже о человеке, принимающем решения, т.е. политике как представителе человечества, поскольку здесь имеется в виду ответственность человека не просто за сохранение природы, но за «разумное управление продуктами живой природы и ее среды»²⁴.

²³ Задачи этико-экологического образования: Веб-дискуссия (модератор Е.В.Тихонова), <http://ecoethics.mrsu.ru/ecoforum/viewforum.php?f=9>.

²⁴ Стокгольмская декларация ООН по окружающей среде, 16 июня 1972 года.

Перед нами – не разброс мнений, а спектр проблем, в частности, политических и нормативно-этических проблем, охватывающий поведение граждан как частных лиц и членов локальных сообществ, с одной стороны, и политику государств и правительств в отношении природы – с другой. Между этими крайними сферами располагается деятельность межнациональных и национальных корпораций, предприятий, сообществ (местных социальных образований разного рода). Как можно видеть по общественным дискуссиям, деятельность правительств, корпораций и предприятий в своих непосредственных и отдаленных эффектах вызывает в обществе гораздо большую озабоченность, чем экологическая неряшливость граждан.

Различие агентов природосопряженной активности необходимо учитывать как в этико-экологических обсуждениях, так и в разработке образовательных программ. Последние должны соотноситься со специализацией студентов и, по возможности, спецификой их будущей профессиональной деятельности.

В увеличивающемся массиве литературы²⁵, посвященной этико-экологическому образованию в высшей школе, задача воспитания экологической культуры рассматривается как одна из ведущих. Проблема повышения культуры населения, составной частью которого является и экологическая культура, насущна. Однако вряд ли целесообразно считать решение этой проблемы приоритетным для высшего образования. Формирование общей экологической культуры – задача дошкольного и школьного воспитания, общественного просвещения, а перед высшим образованием стоят специальные образовательные задачи, связанные

²⁵ См. напр.: Калинина Н.В. О месте «Экологической этики» в программе высшей школы // Гуманитарный экологический журнал. Т. 5. Вып. 1-2. 2003. С. 107-108; Кулясова А.А. Влияние идей экологической этики на образ жизни людей: роль общественных объединений // Актуальные проблемы экологического образования и просвещения в России: опыт Санкт-Петербурга / Под ред. Т.В.Корнер. СПб.: НИИХ СПбГУ, 1998. № 35. С. 73–76; Мишаткина Т.В. Программа курса экологической этики // Гуманитарный экологический журнал. Т. 6. Спецвыпуск. 2004. С. 110–114.

с подготовкой специалистов.

Так что одна из исходных методологических задач, которую предстоит решать при разработке программы этико-экологического образования в высшей школе, стоит в определении фокуса предметной проблематизации. Обзорные доступных русскоязычных программ по экологической этике показывает, что вузовские программы не очень отличаются по тематической структуре от школьных программ, и экологическая этика представлена в них как своего рода философия отношения к природе вообще. Нет сомнения, что в экологической этике должно быть и философское содержание, и общеобразовательное гуманитарное содержание. Но, вместе с тем, преподавание экологической этики, как и любой прикладной этики должно стать элементом профессиональной подготовки студентов. Специализация программы может не отражаться на уровне тематической структуры, хотя понятно, что содержание курса экологической этики для будущих исследователей, инженеров, агрономов, управленцев или журналистов будет различным; но она легко реализуема на уровне практических занятий, в частности, при проведении ситуационного анализа – через тематический отбор ситуаций и выбор преимущественного ракурса их разбора.

Опыт программной разработки

В качестве примера здесь приводится авторский опыт разработки программы курса «Экологическая этика» в рамках инновационного проекта развития магистерского образования по специальности «Прикладная этика» на философском факультете Московского государственного университета им. Ломоносова (в 2006 году)²⁶.

План курса

Раздел I. Предмет и предыстория экологической этики
Тема 1. Экологическая этика: предмет и проблематика.

²⁶ См. полный текст учебно-методического комплекса по экологической этике на сайте Образовательного ресурсного центра: <http://www.ethicscenter.ru/teach/prog/applied/ecol.html>.

Тема 2. Природа как ценность.

Тема 3. Идея нравственной ценности природы в истории мысли.

Тема 4. Этапы развития, тенденции и методологические установки современной экологической этики.

Раздел II. Принципы этического отношения к природе

Тема 5. Общеэтические принципы.

Тема 6. Этико-экологическая проблематика в международных и российских нормативных документах.

Тема 7. Этико-экологическая проблематика в политике и законодательстве России.

Тема 8. Принципы экологической этики.

Тема 9. Принципы экологической этики (продолжение).

Раздел III. Отдельные этико-экологические проблемы

Тема 10. Отношение к животным.

Тема 11. Производственная деятельность.

Тема 12. Природа как рекреационный ресурс.

Тема 13. Космическая деятельность.

Тема 14. Экологическое движение.

Проектные рамки подготовки программы курса задавали его особенность: он в первую очередь должен был обеспечить полноту магистерской подготовки по данной специальности и в гораздо меньшей степени был сориентирован на удовлетворение образовательных потребностей специалистов не-философов. Тем не менее, заданная цель курса, направленного на то, чтобы студент благодаря его изучению мог научиться понимать характер и круг проблем экологической этики, своеобразие методов этико-прикладного рассуждения по поводу экологических проблем и уметь их использовать в решении конкретных аналитических и исследовательских задач, может быть признана универсальной в этико-экологическом образовании. Спецификации подлежат конкретность аналитических и исследовательских задач, а также характер случаев, отбираемых для ситуационного анализа.

В качестве примера случая, предлагаемого для ситуационного анализа, можно привести довольно хорошо известную противоречивую ситуацию, возникшую на пос-

ледних стадиях разработки проекта нефтепровода «Восточная Сибирь – Тихий океан» (ВСТО). В апреле 2006 года на совещании, которое проводил Президент России с главами сибирских регионов в Томске, руководитель «Транснефти» (государственной компании, разрабатывавшей проект нефтепровода ВСТО) докладывал о готовности «Транснефти» со дня на день начать строительство нефтепровода. Выслушав доклад, Президент поинтересовался степенью безопасности нефтепровода для озера Байкал, в непосредственной близости от которого должна была пройти трасса нефтепровода. Не услышав ясного ответа, он распорядился перенести трассу будущего трубопровода в районе озера Байкал за пределы водоохранной зоны. Распоряжение Президента внесло ясность в длительное противостояние общественности и «Транснефти» в вопросе о трассе трубопровода.

Проект нефтепровода ВСТО начал разрабатываться «Транснефтью» в соответствии с поручением Президента в августе 2001 года. Был и другой вариант «восточного» трубопровода – в Китай. Проект «Транснефти», выводивший нефть к Тихому океану, был экономически и политически выигранным. Он не привязывал «азиатский» экспорт российской нефти к одному партнеру – Китаю, который мог бы диктовать цену на нефть, позволял выйти на широкий энергетический рынок Азиатско-Тихоокеанского региона и, следовательно, привлечь больше инвестиций. Разработанных нефтерождений могло не хватить для обеспечения потребностей в нефти и Китая, и Японии, не говоря о Южной Корее, Индии и других потенциальных импортерах топлива, однако привлечение большего числа инвестиций позволяло ускорить работы по разработке новых месторождений. В целом открытие Восточного нефтепровода сулило огромные выгоды восточным регионам и России в целом. Понятно, что новый нефтепровод отвечал и далеко идущим корпоративным интересам «Транснефти». Коммерческие, экономические, частнополитические и геополитические интересы довлели над авторами проекта и, скорее всего, были определяющими при принятии ими решений.

Некоторые существенные моменты проекта вызвали

острое беспокойство экологов и экологически ориентированной общественности. Главным в экологических претензиях к проекту было то, что прокладка трубопровода в минимальной близости от Байкала (в отдельных местах на расстоянии всего 500–800 м) создавала озеру непосредственную угрозу. Представители «Транснефти» убеждали общественность, что для строительства трубопровода будут использованы особо прочные и хладостойкие трубы, соединительные детали, специально разработанные датчики, запорная, предохранительная и регулирующая арматура, фильтры, насосы и другое оборудование. Независимые эксперты, со своей стороны, утверждали, что проведение трассы вблизи Байкала недопустимо ни при каких условиях ввиду повышенной сейсмоопасности этого ареала, что представители «Транснефти» приняли в своих проектных расчетах более низкий уровень сейсмоопасности по сравнению с тем, который установили на основе своих расчетов сейсмологи. Анализ только открытых источников показывал, что обычная аварийность для магистральных нефтепроводов компании «Транснефти» в 2004–2005 годах была выше официально декларируемой в несколько раз. Даже ординарная авария на ВСТО вблизи озера могла бы привести к экологической катастрофе, последствия которой невозможно было бы преодолеть в течение 100 лет, разрушение же трубопровода в результате землетрясения чревато необратимыми для озера последствиями.

В данном случае было важно, что многочисленные заявления и обращения экологов, выступления общественности по всей России заставили высшее российское руководство вмешаться в конфликт, в результате чего опасность от Байкала была отведена (нефтепровод на этом участке был перепроектирован и удален от водоохранной зоны на 400–500 км). Решена и другая проблема, связанная с намерением «Транснефти» вывести нефтепровод в бухту Перевозная, представляющую собой небольшой курорт и граничащую с двумя заповедниками – Кедровой Падью и Дальневосточным морским заповедником. Теперь нефтeterminал будет размещен в бухте Козьмино (район Находки). Хотя строительство нефтепровода к моменту апрель-

ского совещания Президента с главами сибирских регионов в Томске шло высокими темпами, проект в целом был радикально скорректирован, что сняло в значительной степени связанную с ним тревогу общественности.

Студентам предлагается выявить заинтересованные стороны в данном противостоянии, определить позиции и интересы каждой и реконструировать на основе имеющейся информации их императивно-ценностные позиции. Студентам-философам предлагается проанализировать этико-нормативную динамику в позициях и аргументации сторон по мере разработки проекта нефтепровода и развития общественной дискуссии. Будущим специалистам-экологам, как и студентам инженерных специальностей, предлагается проанализировать экологическую аргументацию сторон и проследить связь между этическими позициями и разными подходами к экологическому аспекту проекта. Опыт такого анализа свидетельствует в пользу того, что внеценностного экологического мышления не существует, экологическая позиция – это всегда и этико-экологическая позиция, а отношение к природе всегда предопределено тем или иным пониманием ценности природы, места человека в системе природы и характера его ответственности как члена сообщества перед природой и перед будущими поколениями. Исходя из этого, необходимо сделать выводы, касающиеся профессиональной подготовки студентов и состоящие в том, что экологическое образование – это всегда и этико-экологическое образование.

Антропоцентризм и нон-антропоцентризм как ценностные установки

Последовательный и полноценный ситуационный анализ возможен при достаточной ценностной определенности, ясности и внятности нормативно-этического мышления. Если судить по наличным в Рунете программам по экологической этике, нормативно-ценностное содержание экологической этики раскрывается преимущественно через анализ различия между антропоцентризмом и нон-антропо-

центризмом ²⁷. Это различие действительно специфично для экологической этики, но в том смысле, что именно в рамках осмысления отношений человека с природой оно было выявлено и проанализировано.

Антропоцентризм усматривается в предзаданности отношения человека к природе (в широком смысле) его заботой о своих собственных потребностях и интересах. В частности, забота о природе может обуславливаться лишь пониманием того, что природа есть условие жизни человечества и без нее человечество погибнет. В противоположность антропоцентризму нон-антропоцентризм предполагает признание внутренней ценности живого как такового, независимо от его пользы для человека. При этом в разных теориях внутренняя ценность приписывается или биологическим видам, или особям, или только способным к чувствительности (и к страданию) животным, или экосистемам и т.д.

Нон-антропоцентризм как моральная установка и этический принцип представляет собой вызывающую нормативно-этическую новацию. В нон-антропоцентризме получает развитие проходящая через всю историю этики тенденция расширения предмета моральной ответственности. Впрочем, это расширение происходит и в рамках антропоцентристской экологической этики, когда забота об окружающей среде выводится из специфически понятных потребностей человечества, а именно потребностей будущих поколений. Соответственно, формулируется идея обязанности нынеживущих людей перед будущими поколениями, и она рассматривается как основание бережного отношения к природе. Концепция обязанности перед будущими поколе-

²⁷ Я употребляю здесь не столь привычный для нашей экологической литературы термин «нон-антропоцентризм» для обозначения позиции, противоположной антропоцентризму. О принципе антропоцентризма и его антитезах см.: Горке М. Вымирание видов и этика. Пределы антропоцентрической перспективы // Гуманитарный экологический журнал. 2002. Т. 4. Вып. 1. С. 101–108; Дежкин В.В. Экоцентризм против антропоцентризма: давайте поспорим // Гуманитарный экологический журнал. 2002. Т. 4. Спецвыпуск. С. 44–46.

ниями в этическом плане не однозначна: она требует прояснения характера этой обязанности, характера межгенерационного пространства, на которое она распространяется, ее содержания и порядка ее осуществления.

Такое расширение морального сообщества беспрецедентно, поскольку проблематизирует традиционное представление о морали – в частности как морали, основанной на взаимности. Если не понятие самой морали, то понятие взаимности становится необходимым предметом теоретического переосмысления. Нон-антропоцентризм еще более расширяет предмет моральной ответственности, распространяя ее и на не относящиеся к человеческому роду особи, а также сообщества и системы живых организмов.

Если нон-антропоцентризм и антропоцентризм рассматривать как ценностные установки, то это – базовые ценностные установки: они заключают в себе метанормативные условия принятия решений и действий. Но не определяют непосредственно характер и содержание этих действий. Обсуждения этой антитезы в литературе показывают, что речь идет, скорее, о переосмыслении понятия морали, и эти дискуссии носят скорее морально-философский, нежели этико-нормативный характер.

Здесь нет возможности рассмотреть интересный вопрос обновления философско-этических представлений, которое происходит в ходе этического осмысления различных предметно-определенных практик. Ведь в дискуссиях по поводу дилеммы «антропоцентризм – нон-антропоцентризм» не только проблематизируется предмет моральной ответственности человека – в них меняется ракурс рассмотрения человеческих отношений. Если внимание традиционной моральной философии было сфокусировано на агенте морального действия и субъекте моральной ответственности, то в этико-экологических дискуссиях по поводу оснований бережного отношения к природе ставится вопрос о реципиенте морального действия и объекте моральной ответственности. В связи с этим уместно напомнить о том углублении понятия человеческого достоинства, которое произошло благодаря введению в биоэтике концепта информированного согласия. Общее представление об ува-

жении к человеку специфицируется в требовании непременно принятия во внимание позиции другого по критическому вопросу (в биоэтике речь идет об отношении пациента к предлагаемому ему лечению или испытуемого к научному исследованию, в котором ему предстоит участвовать), и именно в ожидании и принятии информированного согласия удостоверяется признание достоинства другого. Акцент в этическом рассуждении переносится с деятеля на партнера и преимущественным предметом этического рассмотрения оказывается не взятая сама по себе личность, а отношение, именно как межличностное отношение.

Принципы экологической этики

При всей важности метанормативных обсуждений и их отражения в курсе экологической этики, необходимы дальнейшие шаги по экспликации специального содержания экологической этики.

В 1979 г. американские ученые Б.Бьючэм и Дж.Чилдресс в одной из первых книг, посвященных биоэтике (понимавшейся еще в широком смысле – буквально как этика жизни), сформулировали четыре принципа, рассматриваемых большинством современных специалистов по биоэтике как основополагающие в медицинской практике и научных исследованиях на человеке. Это принципы: а) непричинения вреда, б) благодеяния, в) справедливости, г) автономии (пациента)²⁸, их смысл достаточно ясен из их названий. В современных дискуссиях об экологической этике высказывается мнение, что этих принципов достаточно и для регулирования отношений человека к природе. М.Уорнок даже заметила, что эти принципы применимы к любой профессии, так что они могли бы быть полезны хорошему учителю в той же мере, что и хорошему адвокату²⁹. С этим трудно не согласиться. В самом деле, главная и минималь-

²⁸ Beauchamp T.L., Childress J.F. Principles of Biomedical Ethics. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 2001.

²⁹ Warnock M. Review: Principles of Health Care Ethics (Ed. R.Gillon. Chichester: John Wiley & Sons, 1994) // British Medical Journal. 1994. Vol. 308. P. 988.

ная нравственная обязанность человека по отношению к другому – не причинять вреда. Далее, не причиняя вреда, содействовать благу другого. Содействовать благу, соблюдая справедливость. И признавая автономию другого.

В нормативно-этической литературе эти принципы так или иначе дополняются и другими, например, принципами общего блага, человеческого достоинства (и уважения к нему), свободы совести, сотрудничества, ненасилия, толерантности и т.д., – которые (при некоторой содержательной модификации) рассматриваются как достаточные и для регуляции отношений человека с природой.

Вместе с тем, в качестве этико-экологических формулируются принципы, собственно этическое содержание которых в сопоставлении с названными принципами может показаться неясным. Таковы, например, принципы соблюдения экологической целостности, справедливости в удовлетворении интересов различных групп, разумности потребления, сдержанности в использовании ресурсов, контроля роста населения, сохранения мира, умеренности в развитии и, наконец, любви к природе и дружественного отношения к ней³⁰. Неясность такого набора принципов кроется уже в самом составе, при котором наряду с понятными положениями об экологической целостности и сдержанности в использовании ресурсов оказываются принципы, содержательно не очевидные и нуждающиеся в политическом и операциональном уточнении (например, принцип разумности потребления или принцип контроля роста народонаселения), или крайне абстрактные принципы (например, принцип любви к природе и дружественного отношения к ней). В этом наборе также не учитывается качественное различие природных объектов, на которые воздействует человек, и соответствующих экологических проблем, возникающих по поводу отношения к экосистемам, видам, особям или использования природных ресурсов, регулирования производственных выбросов, утилизации отходов и т.д.

³⁰ Huiying X. Humankind Takes up Environmental Ethics // Chinese Education & Society. 2004. Vol. 37. № 4. P. 318–319.

Несомненный интерес представляет упоминавшийся выше политический документ «Экологическая этика», разработанный экспертной группой ЮНЕСКО. Вообще, нормативно-этическая деятельность ЮНЕСКО в целом заслуживает внимания. Будучи единственной организацией ООН, получившей «мандат на этику» или, иными словами, которой поручена «работа» с этической проблематикой, ЮНЕСКО рассматривает этику в качестве одного из своих приоритетов. Независимые экспертные группы, приглашаемые ЮНЕСКО, проводили исследования и разрабатывали нормативные документы по биоэтике, этике ученых, этике освоения космического пространства, этике использования и сохранения пресной воды. В настоящее время создана экспертная группа по анализу этических проблем, связанных с глобальным изменением климата. Нормативно-этическая работа по этому широкому фронту была развернута на рубеже тысячелетий и пока была завершена только в области биоэтики, что и понятно: биоэтика в целом является наиболее продвинутой областью этико-прикладных исследований и разработок. Результатом работы на этом направлении стала «Всеобщая декларация о биоэтике и правах человека», принятая на Генеральной конференции ЮНЕСКО в октябре 2005 г.³¹ В ней, в статьях 3-17, сформулированы 14 принципов биоэтики.

Этот нормативно-этический опыт тем более интересен, что собранные в Декларации и по-новому понятые принципы биоэтики легли в основу базовой программы по биоэтике, разработанной в 2006–2008 гг.³² Каждая тема программы (кроме двух вводных) развернуто излагает соответствующий принцип Декларации. Таким образом, биоэтика в этой программе представлена как в первую очередь нормативно-этическая дисциплина, что уже само по себе заслуживает внимания как интересный методический опыт.

³¹ Всеобщая декларация о биоэтике и правах человека. Париж: ЮНЕСКО, 2006.

³² Первый вариант программы см. Bioethics Core Curriculum Proposal: Version 1.0 (Draft, 1 May 2007), <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=152487&gp=0&mode=e&lin=1>.

Политический документ «Экологическая этика» не был доведен до такой степени готовности, чтобы мог быть представлен на утверждение Генеральной конференции ЮНЕСКО, его нормативный состав нуждается в осмыслении и доработке, однако содержащийся в нем опыт оформления нормативного содержания экологической этики может быть весьма полезным.

В нем говорится о двух типах принципов: общих (или установочных) и практических. К первой группе относятся: а) уважение ко всем формам жизни, б) биоразнообразие, в) поддержание устойчивости биосферы, г) экологическая справедливость, д) принцип предосторожности, е) природные ресурсы – общее достояние. Ко второй: а) права будущих поколений, б) разделенная ответственность, в) «презумпция опасности», г) сокращение и конвергенция.

Принцип уважения ко всем формам жизни утверждает ценность жизни самой по себе, моральное значение каждого живого существа безотносительно к интересам человека. Поэтому «любая форма жизни должна уважаться независимо от ее полезности для человека», и «каждый организм, человеческий или нет, имеющий способность ощущения или нет, безопасный для человека или опасный, является благом самим по себе»³³.

Принцип биоразнообразия утверждает ценность биоразнообразия и необходимость его сохранения как одного из проявлений богатства природы. Признание ценности биоразнообразия не должно иметь те же практические последствия, что и принцип уважения к любой форме жизни. Из уважения к биоразнообразию не вытекает, что и каждая индивидуальная жизнь должна безусловно уважаться и, наоборот, признание приоритета индивидуального существования может быть рискованным для разнообразия.

Как и все сформулированные в политическом документе принципы, принцип уважения ко всем формам жизни и принцип биоразнообразия нуждаются в разъяснении и критической интерпретации. Нельзя признать убедитель-

³³ Environmental Ethics: Policy document. Draft, December 2004. P. 7. – Указ. веб-адрес.

ными истолкования уважения к жизни и признания ценности биоразнообразия в духе швейцеровского благоговения. Безусловность бережного отношения к видам не распространяется однозначно на отдельных представителей этих видов. При универсальности требования уважения видов, особи, опасные для человека и человеческих сообществ, должны жестко контролироваться. Некоторые формы жизни являются опасными и смертельно опасными для человека. Однако как опасности бывают различными по степени возможного негативного воздействия на человека, так и средства их ограничивающего контроля должны быть соответствующими, и их применение само должно быть предметом не только технологического, но и этического регулирования. Нормативные средства этого регулирования есть; они могут быть позаимствованы из арсенала теории справедливой войны, устанавливающей критерии допустимости применения силы и степень ее применения³⁴. В частности, согласно этим принципам, сила должна применяться в качестве крайнего средства, она должна применяться в ответ на явную, непосредственную и неминуемую угрозу, ее применение должно быть адекватно степени угрозы, а получаемые от ее применения выгоды должны быть соразмерны возможным неизбежным потерям.

Принцип поддержания устойчивости биосферы. Сохранение биосферы, возможно, более важно, чем сохранение любой индивидуальной жизни, вида или экосистемы, за исключением, возможно, людей. В условиях все углубляющихся изменений климата, ставящих под вопрос существование цивилизации в ее нынешнем виде и существующих планетарных границах, принцип устойчивости биосферы становится одним из основополагающих, и его приоритетность все шире признается в деятельности ООН и в международной политике, хотя и не получает полноценного воплощения в политике государств и корпораций.

Принцип экологической справедливости утверждает

³⁴ См.: Апресян Р.Г. Метанормативное содержание принципов справедливой войны // Полис. 2002. № 3. С.385–403. – <http://www.msses.ru/win/science/mpp/apresyan.rtf>.

равное распределение между людьми права на экологическую безопасность, при этом каждому вменяется ответственность за ее сохранение. Как показывает опыт, ухудшение экологической обстановки и экологические бедствия обычно имеют более острые отрицательные последствия для наименее защищенных в социально-экономическом отношении групп населения – как на национальном, так и международном уровне.

Согласно принципу предосторожности³⁵ при разработке политики, в особенности политики, имеющей гуманитарные и экологические последствия, прямые или косвенные, следует в первую очередь принимать во внимание наиболее опасный из возможных вариантов развития событий. Когда активность человека может вести к морально неприемлемому ущербу, пусть даже его возможность научно не доказана, необходимы целенаправленные усилия по их уменьшению или предотвращению. Под морально неприемлемым ущербом понимается ущерб людям или окружающей среде, когда имеется угроза жизни или здоровью, когда возможны последствия, необратимые для окружающей среды (а деятельность человека все более и более имеет необратимые последствия для окружающей среды, причем в глобальном масштабе) или ущемляющие права будущих поколений, когда предпринимаемые действия нарушают фундаментальные права тех, кто оказывается жертвой их негативных последствий и т.д.

Принцип общего достояния природных ресурсов выражает представление о планете Земля как целостности. Люди несут равную ответственность за природные ресурсы и окружающую среду, поскольку истощение природных ресурсов будет иметь свои последствия для всех людей, как нынеживущих, так и будущих поколений. Общность ресурсов – это этическая, а не правовая категория. Закрепить

³⁵ Принцип предосторожности был предметом специального внимания отдельной экспертной группы КОМЕСТ, его нормативно-этический анализ получил воплощение в работе: *The Precautionary Principle: March 2005*. [Paris:] UNESCO, 2005. – <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001395/139578e.pdf>.

представление об общности ресурсов юридическим образом не представляется возможным (соответствующий международный закон потребовал бы международного соглашения на всякую разработку природных ресурсов). При этом Декларация Рио признает своего рода национальный экологический суверенитет, политическое признание которого потребовало бы выработки международно-правовых механизмов, обеспечивающих действенность принципа общности достояния природных ресурсов.

Согласно принципу прав будущих поколений, нынеживущие люди должны проявлять заботу о будущих поколениях, причем речь может идти о будущем как людей, так и других живых существ. Хотя нам не известны возможные потребности будущих поколений, мы с определенностью можем сказать, что в любом случае они будут заинтересованы в благоприятной окружающей среде, в стабилизации населения планеты, в совершенствовании планирования в обеспечении людей продовольствием и пресной водой³⁶. Принцип ответственности перед будущими поколениями может также вытекать из принципа экологической справедливости.

Принцип разделенной ответственности утверждает, что поскольку природные ресурсы – всеобщее достояние, ответственность за охрану окружающей среды должны разделить между собой все, она не должна быть делегирована какой-либо отдельной организации или группе.

Принцип презумпции опасности вытекает из принципа уважения к жизни и принципа предосторожности и выражается в практическом требовании: те, кто предпринимают действия, имеющие последствия для окружающей среды, должны нести бремя доказательства их безопасности.

Принцип сокращения и конвергенции вытекает из принципов экологической справедливости и всеобщего до-

³⁶ Права будущих поколений уже затрагивались специально в документах ЮНЕСКО. См. Declaration on the Responsibilities of the Present Generations Towards Future Generations: adopted on 12 November 1997 by the General Conference of UNESCO at its 29th session. – www.unesco.org/cpp/uk/declarations/generations.pdf.

стояния природных ресурсов и касается выбрасываемых в атмосферу газов, накопление которых в атмосфере усиливает парниковый эффект. Согласно этому принципу, необходимо введение ограничений на объемы выбрасываемых газов. Практично и справедливо было бы введение квот, что предусматривается Киотским протоколом, а не проведение постепенного всеобщего снижения выброса газов в определенных количествах, как это предусматривается Межправительственным соглашением об изменении климата.

Все эти принципы в теоретико-нормативных целях подлежат дальнейшему критическому осмыслению, проработке и проверке на различном эмпирическом материале.

Но и будучи проясненными и апробированными, на уровне преподавания экологической этики эти принципы должны быть эксплицированы в контексте конкретных экологических проблем из тех, что назывались выше, и подобных им, на материале реальных экологически-критических ситуаций.

Вместо заключения

КОГДА работа над монографией была уже завершена, в управленческих инстанциях системы высшего образования и университетском сообществе началось обсуждение замысла новой оптимизации отечественной высшей школы, в том числе и путем сокращения числа университетов. Фактически, многим университетам предстоит обратный процесс «смены вывески». Или «смены имени»?

В любом случае, актуализировалась тема девальвации университетской идентичности, восстановления институционального статуса Университета. И, тем самым, сформировался еще один импульс рефлексии проблемы самоопределения университета.

Разумеется, из числа предметов самоопределения университетов никуда не ушла задача ответа на вызовы времени, предполагающая практико-ориентированный поиск и освоение моделей университетов нового типа: исследовательских, предпринимательских, инновационных и т.д. В определенной мере предметом самоопределения являются и амбиции университетов по поводу таких статусов, как федеральный, национальный, региональный и т.д.

Но это не только не отменяет задачи смысло-ценностного самоопределения университетов, а выдвигает ее на первый план: такого рода самоопределение – как минимум – является профилактикой девальвации университетской идентичности.

Один из «профилактических» в этом плане акцентов представленного в монографии подхода к феномену самоопределения университета – критерий *реально-должного*. Равная значимость каждого из составляющих этого критерия – *должного и реального*, их сбалансированность в смысло-ценностном самоопределении университета операционализируется сочетанием в профессионально-этических самообязательствах университета *высокой меры и минимального стандарта*.

Высокая мера (не путать со стереотипом «высокомерие») не дает возможности в прагматических заботах забыть о *должном* – сохранении идентичности Университета,

базовых профессий его научно-образовательной деятельности как *высоких* профессий в ситуации риска – массовизации образования и его включенности в индустрию «образовательных услуг».

Минимальный стандарт показывает *реалистичность* смысло-ценностного самоопределения университета, возможность *управления* ситуацией риска, преодоления гравитации патоса – девальвирующих *высокую* профессию нравов «сферы услуг».

КАК ЗАМЕТИЛ Г.С.Батыгин, «основная функция монографий – производство “темы”, легитимного направления научной работы. Есть монография – есть тема. Нет монографии – нет темы». И, ссылаясь на своего коллегу, полагающего, что научная монография – это надгробие научного исследования, продолжил: «когда монография закончена, тема закрыта, писать больше нечего».

Трудно спорить со столь (само)ироничным суждением. Но ведь завершение одной монографии может быть и одновременным стартом следующей?

Проект «Самоопределение университета» продолжается». И в то время, когда рукопись этой монографии готовится к типографскому циклу, на сайте НИИ ПЭ разворачивается электронная конференция, посвященная проектированию Этического кодекса ТюмГ НГУ.

В рамках этой конференции запущен экспертный опрос университетских профессионалов («внутренняя экспертиза») – стартовый этап работы проекта «Этический кодекс университета». Задачи опроса – диагностика ситуации университета с точки зрения (не)востребованности университетской практикой создания такого кодекса, во-первых, определение тематических направлений и формулирование базовых ценностей и норм кодекса – во-вторых.

* Экспертам было предложено попытаться обозначить темы, сформулировать нормы и требования, которые они считают, исходя из своего профессионального опыта, необходимым включить в этический кодекс университета в первую очередь.

Характерное суждение: «Кодекс всегда тяготеет скорее к идеальному, должному, чем к реальным вещам. Од-

нако понятие “долг” сильно девальвировало и иногда воспринимается негативистски: “Я никому ничего не должен”.

Надо создать такой кодекс, чтобы в нем “должное” не отрывалось от реального, кодекс должен быть реально осуществимым “должным”. Не сбрасывая со счетов целесообразность и реальность, показать, что должное поведение в профессии эффективно и осуществимо “здесь и сейчас”. Через наказание или через поощрение – я не знаю. Но наказание никогда не принесет своих плодов. Поощрение – не знаю» (А.Ш.).

* Участникам экспертного опроса был предложен фрагмент текста «Бухарестской декларации этических норм и принципов в Европе». Им предстояло прокомментировать зафиксированные в этом документе нормы и принципы «академической добросовестности».

Характерное суждение: «Да, нужно быть честным, это само собой разумеется, что человек должен быть честным. Но жизнь сплошь и рядом показывает обман.

Доверие? Трудно доверять человеку, который выказанную тобой идею потом преподносит как свою.

Прямота. Скажешь прямо – получишь либо взбучку, либо уволят, либо начнут преследовать...

В характеристиках “академической добросовестности” ключевое слово “должен”. Как показывает история человечества – для одних долженствование так и остается внешним атрибутом, а для других “должен” – это его суть. Кто реально честный, тот и делает, как положено. Если я считаю, что не должен навредить ближнему своему, так я этого и придерживаюсь во всем» (И.Е.)

В рамках этой же конференции предпринята и «внешняя экспертиза» проекта «Этический кодекс ТюмГНГУ». В уже поступивших на сайт конференции экспертных отзывах можно выделить конструктивные оценки, подходы и предложения.

* С точки зрения профессора кафедры менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств Г.Л. Тульчинского, «представляется несколько надуманным дуализм профессиональной этики и корпоративного самосознания применительно к университету. Именно и осо-

бенно на примере высшей школы профессиональная этика и корпоративное самосознание не противостоят, а дополняют и проникают друг в друга. Дух университета переносится с выпускниками в профессию. Не менее очевиден и встречный процесс. Речь идет о воспроизводстве определенной профессиональной корпоративности. Профессиональная подготовка, включая высшее образование, как раз и служит этому. И это естественный процесс, выражающий саму суть воспроизводства профессиональной элиты. Сами формы образования – лекции, семинары, практические занятия, освоение понятийного аппарата, терминологии и лексики, производственная практика, сопровождающее их общение – способствуют освоению не только соответствующих навыков (от телесных до дискурсивных), но и связанных с ними этосов. И как мне видится, подобные кодексы как раз и должны формализовать содержание этой задачи – без искусственных различий и противопоставлений. Да и сами авторы разработки видят своей целью “вмонтировать” императивы корпоративной этики в формат этического кодекса профессии при установке на доминирование профессиональной этики над этикой корпоративной. Но зачем сначала разводить единое (создавать искусственное различие, “дуализм”), чтобы потом не менее искусственно “вмонтировать” одно в другое? Или авторы изначально противопоставляют университет профессиям? Его особую, по-видимому – “высокую” – корпоративную культуру и этику – культурам и этосам профессиональным? Зачем и почему? Создавая предпосылки для того, чтобы, когда выпускники придут на рабочие места, им там говорили: “забудь, чему тебя учили в твоём университете, это все теории и утопия, а теперь смотри сюда и делай как я”? Задача как раз и заключается в том, чтобы при назревшей и даже перезревшей необходимости прихода работодателей в высшую школу, сохранить уникальную роль и место университета. И это уже проблема адекватности и профессионализма профессорско-преподавательского состава и администрации конкретного университета, их способности к самоопределению».

С точки зрения профессора кафедры этики МГУ им. Ломоносова А.В. Прокофьева, в предложенной на экспертизу модели Этического кодекса ТюмГНГУ, «одна ... из ключевых рекомендаций Тюменского НИИ ПЭ, касающаяся разграничения нормативных минимумов и максимумов, а также профессионально-специфического и общекорпоративного содержания кодекса..., очень ценное в теоретическом плане разграничение. Более того, нормы, относящиеся к этим разным типам, должны восприниматься по-разному профессионалом, который выстраивает собственную деятельность и оценивает деятельность других». Эксперту «даже приходилось встречать нормативные документы, соответствующие этому принципу. Например, так построены этические стандарты отдела работы со студентами государственного университета штата Колорадо, где после перечисления принципов-призывов и указания на сложность и неоднозначность ситуаций их воплощения, следует набор категорических запретов и предписаний, соответствующих профессионально-этическому минимуму».

Однако эксперт не считает, что «обсуждаемое разграничение обязательно должно влиять на логику структурирования кодекса. Приобретения в одном отношении сопровождаются при этом потерями в другом. Например, переход к такому способу построения текста исключает демонстрацию структурной сложности специальных обязанностей членов академического сообщества, зависящую от ролевых позиций и видов деятельности».

Необходимость освоения конструктивных оценок, подходов и предложений – один из многих мотивов, «обрекающих» ТюмГНГУ на продолжение проекта «Самоопределение университета».

Именно поэтому завершение данной монографии дает старт следующей.