

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ИНДУСТРИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Научно-исследовательский институт прикладной этики

ВЕДОМОСТИ ПРИКЛАДНОЙ ЭТИКИ

Выпуск пятьдесят пятый

КРИЗИС ЭТИКИ ПРОФЕССОРА В ТРАНСФОРМИРУЕМОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Под редакцией В.И. Бакштановского

Тюмень
ТИУ
2020

Кризис этики профессора в трансформируемом университете.
Ведомости прикладной этики. Вып. 55 / Под ред. В.И.Бакштановского. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2020. – 184 с.

ISSN 2307-518X (Печатная версия)

ISSN 2413-0451 (Online)

Глубинные трансформации в жизни отечественных университетов делают все более актуальной этическую рефлексию ситуации профессорства. Обращение к теме *кризиса* этики профессора обусловлено усиливающимися в университетах рисками неисполнения профессором своей миссии (прежде всего связанной с производством научного знания, его воспроизводством и применением). В чем кризис? Как удержать этику профессора в ситуации трансформирования университета? Какие из ценностей этики профессора необходимо поддерживать прежде всего в ситуации кризиса? Каковы возможности консультативного потенциала этико-прикладного знания? Различные грани прикладной этики рассматриваются в традиционных рубриках журнала «Миссия университета», «Ойкумена прикладной этики», «Из истории инновационной парадигмы прикладной этики».

РЕДАКТОР

В.И. Бакштановский, д.ф.н., проф., директор НИИ ПЭ ТИУ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Р.Г. Апресян, д.ф.н., проф., Институт философии РАН

А.А. Гусейнов, д.ф.н., проф., академик РАН, Институт философии РАН

Е.И. Головаха, д.ф.н., проф., Институт социологии НАН Украины

М.В. Богданова, д.с.н., гл. н. с. НИИ ПЭ ТИУ

Е.В. Беляева, д.ф.н., проф., Белорусский государственный университет

Ю.В. Казаков, к.с.н., Общественная коллегия по жалобам на прессу СЖ РФ

И.М. Ковенский, д.т.н., проф., ТИУ

А.В. Прокофьев, д.ф.н., проф., Институт философии РАН

А.Ю. Согомонов, к.ист.н., Институт социологии РАН

Г.Л. Тульчинский, д.ф.н., проф., НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург

Ответственный секретарь журнала М.В. Богданова.

Редактор выпуска И.А. Иванова. Оригинал-макет: И.В. Бакштановской.

Обложка: М.М. Гардубей. В подготовке выпуска участвовала С.П. Нохрина.

ISSN 2307-518X (Печатная версия)

ISSN 2413-0451 (Online)

© Научно-исследовательский

институт прикладной этики, 2020

© Федеральное государственное

бюджетное образовательное

учреждение высшего образования

«Тюменский индустриальный

университет», 2020

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Industrial University of Tyumen»
Applied Ethics Research Institute

SEMESTRIAL PAPERS
OF APPLIED ETHICS
Issue 55

THE CRISIS OF PROFESSOR'S ETHICS
AT THE UNIVERSITY UNDERGOING
A TRANSFORMATION.

Editor
V. Bakshtanovsky

Tyumen
IUT
2020

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие редактора</i>	6
<i>Теоретический поиск</i>	
<hr/>	
<i>А.А. Сычев</i> Трансформация «класса интеллектуалов».....	10
<i>А.В. Прокофьев</i> Этика профессора и идея академического гражданства.....	20
<i>А.А. Скворцов</i> Академическая этика в пограничной ситуации: есть ли надежда на спасение?	42
<i>Р.Г.Апресян</i> Университет и свобода	53
<i>Г.Л. Тульчинский</i> Трансформация этоса профессуры: цифровизация как контекст кризиса	64
<i>Е. В.Беляева</i> Этика профессора в Белорусском государственном университете	72
<i>Рубрика академика А.А. Гусейнова</i>	
<hr/>	
Золотое правило: мусульманская традиция	80
<i>Миссия университета: гуманитарное консультирование стратегии развития</i>	
<hr/>	
<i>А.Ю. Согомонов</i> «Этика профессора» между академическим служением и локальной гражданственностью	91
<i>В.И.Бакштановский, М.В. Богданова</i> Перспективы этики профессора в ситуации трансформирования университета	105

Ойкумена прикладной этики

<i>Ю.Н. Москвич</i> Этика профессора в новом времени	133
---	-----

Из истории инновационной парадигмы

<i>В.И. Бакштановский</i> Игра как модель освоения ситуации морального выбора	142
<i>Summary</i>	175
<i>Авторы выпуска</i>	181
<i>List of authors</i>	182
<i>О журнале</i>	183

Предисловие редактора

Выпуск 55-й журнала собран вокруг темы «Кризис этики профессора в трансформируемом университете».

Этика профессора неоднократно становилась центральной темой на страницах журнала. Предпринятая в предшествующих выпусках этическая рефлексия выявила предпосылки для характеристики ситуации этики профессора в университете как *кризисной*. Среди таких предпосылок: «маргинализация фигуры Учителя» как одно из последствий тотальной цифровизации высшего образования¹; «тенденция к разделению университетов на “производителей” и “трансляторов” контента онлайн-курсов и вырождения сложившихся в регионах научных и образовательных школ²; утрата субъектной позиции профессора в условиях внешнего управления³; негативные последствия ситуации, когда университеты предъявляют к своим работникам требования, которые «в существующем (в университетах) институциональном контексте выполнить можно лишь имитационно»⁴; наметившийся поколенческий разрыв, когда «выросло поколение университетских сотрудников, которые уже не имеют представления о ценностях академической этики, ... в их сознании наука уже является собой производство некой продукции в виде текстов, которая приносит доход им самим и увеличивает рейтинг корпорации»⁵ и т.д.

Обращение к теме *кризиса* этики профессора обусловлено и усиливающимися в трансформируемых университетах рисками неэффективного исполнения профессором своей классической миссии (прежде всего, речь идет о производстве научного знания, его воспроизводстве и применении). В связи с установкой на абсолютную

¹ *Согомонов А.Ю.* Устойчивый университет»: транзит университетского образования и судьба профессората // Прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практики трансформирования университета. Ведомости прикладной этики. Вып. 53. С. 73-91.

² *Тульчинский Г.Л.* Цифровая медиализация образования и трансформация университетов: социальный аудит и гуманитарная экспертиза. Там же. С. 21.

³ *Сычев А.А.* Профессор как моральный характер: история и современность. Там же. С. 16.

⁴ *Прокофьев А.В.* Об обязанностях профессоров (нормативный контекст дискуссии о профессиональной успешности профессора) // «Успешный профессор» vs «Честный профессор»? Ведомости прикладной этики. Вып. 49. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. С. 38.

⁵ *Скворцов А.А.* Трансформация миссии университета и возможности этики // Прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии... С. 47.

капитализацию научного знания; тотальную цифровизацию научно-образовательной деятельности; при доминировании ценностей организационно-корпоративной этики над профессиональной; при наблюдаемом смешении академической и бизнес-деятельности, ведущем к представлению об общественном благе как преимущественно экономическом; в условиях назревшей необходимости изменения качества академических стандартов университетского уровня т.д., миссия профессорства вытесняется из идеологии и практики интенсивно трансформируемого университета.

Не очевидно ли: возрастающая скорость перемен в жизни отечественных университетов делает все более актуальной этическую рефлексию ситуации профессорства?

В соответствии с гумбольдтовской моделью (которая более полутора веков в той или иной мере реализовывалась в деятельности многих университетов) университет представлял собой институцию, в рамках которой поддерживалось профессорство с присущими ему академической свободой и разнообразными обязанностями, которые брали на себя все его представители.

Сегодня в пространстве трансформируемого университета классическая миссия профессорства, скорее, маргинализируется. Маргинализация, о которой идет речь в связи с этикой профессора, сигнализирует об ослаблении границ между ценностями, этическими нормами, образующими ярус этики профессора, и ценностями иных профессий и сфер деятельности. Речь идет об изменении идентичности профессии профессора в целом.

Тема «Кризис этики профессора в трансформируемом университете» проблематизируется вопросами:

Что происходит с ценностями этики профессора? В чем ее кризис? Какие собственно ценности этики профессора более страдают?

Какие из ценностей необходимо поддерживать прежде всего в ситуации кризиса этики профессора?

Как удержать этику профессора в ситуации трансформирования университета?

Каковы возможности консультативного потенциала этико-прикладного знания? Возможно, целесообразно попытаться наметить базовые ценности этики профессора, например, в виде декларации⁶,

⁶ Составление декларации здесь рассматривается не столько как осуществление проектной функции этико-прикладного знания, но скорее как консультирование ситуации этики профессора в трансформируемом университете.

выделив ценности особенно актуальные для поддержания института профессорства, но подвергающиеся «распылению»?

Развернутое авторами 55-го выпуска обсуждение темы содержит ряд плодотворных концептуализаций.

А.А. Сычев, анализируя затрагивающие современного профессора кризисные процессы в общем контексте социальных трансформаций, происходящих с классом интеллектуалов, обращается к теории постиндустриального общества. Современный кризис этоса профессорства как системы ценностей и особого образа жизни автор рассматривает в качестве одного «из следствий процесса подчинения интеллектуального класса политической и экономической власти». В такой ситуации возможны, полагает автор, два варианта развития событий: «либо дальнейшая деинтеллектуализация общества, либо консолидация интеллектуального класса».

Усматривая в формулировке «Кризис этики профессора в трансформируемом университете» некоторое упрощение проблемы современной академической этики, А.В. Прокофьев считает, что «целесообразнее исследовать этику профессора в условиях “кризиса самого университета” (включая его цели и ценности)». Анализируя этическое значение и основы нормативного регулирования комплексной внутриуниверситетской практики академического гражданства, автор обращается к разработанной Э. Шилзом и получившей современное развитие у Б. Макфарлейна концепции академического гражданства. Опираясь на анализ концептуальных подходов и особенностей отечественного университетского бэкграунда, автор полагает, что в задачу российского академического гражданина «входит не возвращение каких-то старых добрых времен, а противостояние академической олигархии, неуместным проявлениям менеджериализма, негативным эффектам коммерциализации, сопровождающееся полным пониманием того, что он делает это «с чистого листа», что он пытается реализовать коллективную утопию, а не продолжает глубоко укорененную традицию».

А.А. Скворцов, характеризуя предложенные для обсуждения на страницах нового выпуска журнала вопросы и оценку «пограничного» состояния академической этики как точные, стремится в своей статье показать, что «за разговорами о трансформации ценностей академической этики иногда не замечается, как этот процесс может привести к исчезновению этики профессора, которая всегда была связана со свободным поиском, исключительными личными качествами, идеей служения». Надежду на спасение академической этики автор связывает с прогнозируемым увеличением числа общественных организаций, занятых поисками в науке и образовании. Он пола-

гает, что «там, где не надо думать о рейтингах и отчетах, подлинная этика профессора найдет свой новый дом».

В статье В.И.Бакштановского и М.В.Богдановой рассматриваются возможные последствия кризиса ситуации этики профессора – реинституционализация либо «демонтаж». Представляя опыт гуманитарной рефлексии ситуации этики профессора в трансформируемом университете, предпринятой в формате семинара с участием профессоров Тюменского индустриального университета, авторы анализируют потенциал этической проблематизации: «Профессорство – основа идентичности университета или “тормоз” трансформации»? Намеренно выражающая скепсис относительно востребованности профессорства в трансформировании университета такого рода проблематизация способствует обращению участников рефлексии к осмыслению опыта своей деятельности.

В 55-м выпуске журнала представлены и традиционные рубрики – «Рубрика академика А.А.Гусейнова»; «Ойкумена прикладной этики»; «Из истории инновационной парадигмы прикладной этики».

А.А. Сычев

УДК 179

Трансформация «класса интеллектуалов»

Аннотация. В статье предлагается рассматривать кризисные процессы, затрагивающие современного профессора, в общем контексте социальных трансформаций, происходящих с классом интеллектуалов. В теории Д. Белла предполагается, что в постиндустриальном обществе доминирующим станет интеллектуальный класс, объединяющий обладателей высокой квалификации: преподавателей, инженеров, ученых. Однако в реальности статус работников умственного труда в новых условиях снижается, а в различных областях социальной жизни наблюдаются процессы деинтеллектуализации. Популистские идеи получают больше признания, чем меритократические. В массовой культуре ученые противопоставляются политикам как оторванные от жизни теоретики практикам, обладающим житейским опытом. При этом предполагается, что ученые нуждаются в контроле со стороны политиков. В ходе установления контроля политико-экономической элиты над интеллектуальным классом ценности научного этоса объявляются устаревшими, академические свободы сворачиваются, а университеты трансформируются в бизнес-корпорации или бюрократические государственные структуры. Автор показывает, что обладание группы ценным ресурсом не предполагает ее доминирования. Напротив, господствующая элита будет прилагать все усилия, чтобы установить над ним контроль и лишить суверенности его носителей. В этом контексте повышение ценности интеллектуальных ресурсов вполне может привести к ситуации, когда те, кто в индустриальном обществе находился на положении свободного художника или независимого ученого, в постиндустриальном обществе обнаружат себя в ситуации представителя эксплуатируемой группы. В статье делается вывод, что в сложившейся ситуации возможны два варианта развития событий: либо дальнейшая деинтеллектуализация общества, либо консолидация интеллектуального класса, предполагающая осознание им собственных целей и интересов.

Ключевые слова: класс интеллектуалов, профессорство, университет, этос, меритократия, постиндустриальное общество, эксплуатация, доминирование, деинтеллектуализация, консолидация.

Перспективы интеллектуального класса

Трансформации, которые сегодня происходят с профессорством, можно рассматривать в общем контексте социальных изменений, происходящих с классом интеллектуалов. Основатель теории постиндустриального общества Дэниел Белл причислял к этому классу высококвалифицированных работников умственного труда, которые должны заполнить позиции, ранее занимаемые буржуазией:

«если в предыдущем столетии господствующими фигурами были предприниматели, бизнесмены и промышленные руководители, то “новыми людьми” оказываются ученые, математики, экономисты и создатели новой интеллектуальной технологии» [1, 463].

Основываясь на статистических данных, Белл отмечал, что наиболее значительную по численности группу класса интеллектуалов составляют преподаватели учебных заведений, вторую – инженеры и научно-технические работники, за которыми следуют ученые. Отмечая увеличение численности представителей всех этих профессиональных групп, Белл указывал, что самые быстрые темпы роста наблюдаются в группе ученых, т.е. по мере постиндустриального развития они оказываются наиболее востребованными профессионалами. В этом контексте можно предположить, что профессура как наиболее квалифицированная часть и научного, и преподавательского сообщества должна занять ключевую позицию в складывающейся социальной структуре.

Пространством, в котором происходит становление и профессиональная самореализация подавляющего большинства представителей класса интеллектуалов, Белл считает институт высшего образования. «Необходимой основой формирования любого нового класса является наличие независимой институциональной базы, находящейся за пределами прежнего доминирующего порядка. Для ученых такой базой является университет» [1, 315]. Нормативной основой для образа жизни интеллектуального класса и, в итоге, тем центром, вокруг которого кристаллизуется ценностная система всего постиндустриального общества, становится академический этос университета. Над истинными учеными не довлеют требования экономической полезности и эффективности, а ценностная основа его поведения задается императивами, характерными для науки – универсализмом, незаинтересованностью, коммунизмом и организованным скептицизмом [4, 770]. В отличие от предпринимательских структур, ориентированных на полезность и эффективность, и отличающихся высокой степенью организационной иерархичности и бюрократичности, университеты декларируют высокую социальную миссию науки и образования, идеалы поиска объективной истины и передачи знания как призвания. Принятые в университете нормы взаимодействия поощряют независимый образ мышления, демократизм, либеральный стиль поведения. Университет в этом смысле является своеобразной попыткой воспроизвести древнегреческий полис времени расцвета, где ценность теории превосходила любые практические ценности, а условием всякого творческого действия была полная свобода деятеля от каких-либо прикладных целей.

Основными ресурсами, позволяющими достичь высокого положения в обществе знаний, становятся интеллектуальный потенциал, образование и высокая квалификация, а не напористость и готовность рисковать (востребованные в индустриальном обществе) и не обстоятельства рождения (особенно важные для общества традиционного типа). Поэтому постиндустриальное общество, согласно Беллу, с необходимостью должно эволюционировать в меритократию – такую форму социальной организации, при которой руководящее положение занимают наиболее способные люди: «Меритократия в том смысле, в каком я употребляю это понятие, делает упор на личностные результаты и заработанный статус, подтверждаемые высшими авторитетами в данной области» [1, 612-613]. Общество знаний впервые в истории должно сформировать реальные предпосылки и необходимые условия для воплощения в жизнь платоновской идеи об интеллектуалах, стоящих во главе государства.

Таким образом, теория рисует картину постиндустриального общества, в котором доминирующее положение занимает класс интеллектуалов. Особое положение новой элиты в сравнении с положением других крупных социальных групп в истории, определяется рядом специфических факторов. Высокая заработная плата (которая является даже не целью, а побочным результатом интеллектуального самосовершенствования) обеспечивает представителю нового класса высокую степень независимости. Его востребованность позволяет ему оперативно менять место работы при несогласии с условиями труда, т.е. быть чрезвычайно мобильным, избегая таким образом иерархических зависимостей (как экономических, так и политических). Кроме того, работник умственного труда, как правило, не отчужден от средств производства (каковыми сегодня все чаще выступают компьютерная техника и программное обеспечение). Благодаря таким особенностям класс интеллектуалов, «ставший воплощением разворачивающейся на наших глазах информационной революции, обретает реальный контроль над процессом общественного производства и перераспределяет в свою пользу все большую часть общественного достояния» [3, 76].

С начала формирования теоретических представлений о месте интеллектуального класса в постиндустриальном обществе прошло почти полвека. Многие идеи Белла и его последователей о ключевой роли технологии, информации, знаний, образования на новом этапе социального развития прошли испытание временем и доказали свою справедливость. Однако вытекающий из них тезис о том, что в постиндустриальном обществе интеллектуалы должны приобрести господствующее положение, пока далек от подтверждения.

Деинтеллектуализация общества

Хотя значение умственного труда в новых условиях действительно возрастает, социальный статус его работников не повышается, а в различных областях общественной жизни (прежде всего, в политике, образовании, искусстве) наблюдаются очевидные тенденции к деинтеллектуализации.

Одним из её признаков является распространение позиции, согласно которой практическая смыслённость простого человека для успеха в социальной жизни важнее, чем теории интеллектуалов, оторванные от жизни. Ученые в массовой культуре все чаще изображаются как девианты и социопаты, абсолютно не приспособленные к практической жизни. Предполагается, что им необходима опека и руководство со стороны людей, обладающих житейским опытом и здравым смыслом. Соответственно, образу ученого-теоретика противопоставляется образ успешного практика – менеджера и политика.

В современной культуре повсеместно торжествует популизм, успешно пресекающий любое реальное продвижение идей меритократии. Власть формируется, скорее, по анти-меритократическому признаку. Общее падение интеллектуального уровня общества ведет к тому, что более высокие рейтинги получают те политики, которые в своей риторике воспроизводят мнения малообразованных масс. Отличительными чертами поведения не только мелких чиновников, но и политиков высшего уровня становятся малокультурность и безграмотность. Вполне обычны ситуации, когда наукой руководят люди без опыта реальной научной деятельности, а во главе руководящих государственных структур – люди, не имеющие даже образования, соответствующего профилю их деятельности. В ходе усиления контроля политико-экономической элиты над интеллектуальным классом ценности научного этоса объявляются устаревшими, академические свободы сворачиваются, а университеты трансформируются в бизнес-корпорации или бюрократические государственные структуры. Дж. Серль пишет, что «антиинтеллектуализм и враждебность по отношению к университету как институту» становятся наиболее существенными чертами активистской политической культуры современности [6, 49]. Идеал «ученого у власти» воспринимается как одно из устаревших представлений, характерных для Античности и Просвещения.

Возможно, эти тенденции представляют лишь временные отступления от пути магистрального развития и не способны изменить общей позитивной направленности истории. Однако их наличие – достаточный повод для пересмотра тех тезисов теории постиндустриального общества, которые позволили сделать вывод о неизбеж-

ности достижения доминирующего положения в нем интеллектуального класса.

Хотя теория постиндустриального общества и претендует на то, чтобы описать принципиально новый этап развития цивилизации, приходящий на смену Новому времени, сама трактовка этого этапа вначале не выходит за рамки мыслительных схем уходящей эпохи. Одна из фоновых идей Нового времени – уверенность в том, что история имеет цель, задающую вектор поступательного движения общества от варварства к разуму, от незнания к истине. Социальный прогресс предполагает устройство общества на рациональных основах, а его движущей силой являются наука и образование, персонализированные в образах выдающихся ученых и просветителей. Идеи Белла об интеллектуальной меритократии в этом контексте принципиально не отличаются от представлений Ф. Бэкона о мудрецах «дома Соломона» или О. Конта о философах-позитивистах, которым следует делегировать духовную власть в обществе. Однако уже сама идея о том, что история имеет цель и внутреннюю логику, как убедительно показывает К. Поппер, достаточно сомнительна [5, 4]. В историцизме любого рода всегда отражаются не объективные законы развития, а ценностные предпочтения теоретика и фоновые установки его эпохи, которые заставляют приписывать истории ту или иную цель (торжество церкви, коммунизм, ноосферное будущее и т.д.). Дальнейшее развитие событий, как правило, не ведет к реализации этих идей, а лишь выявляет их утопический характер.

О целях истории, их характере можно спорить, но все же нельзя отрицать, что у социального развития есть определенные тенденции. Ценность знаний, информации, образования в обществе действительно стремительно растет, и в этом смысле вполне правомерным будет предположение о том, что преимущество в постиндустриальном обществе должны иметь те, кто обладают наиболее важным ресурсом – знанием, то есть представители класса интеллектуалов. Однако история постоянно демонстрирует, что обладание важным ресурсом совсем не обязательно сопрягается с господством. Если бы это было так, то господствующие позиции в традиционном обществе занимали бы обладатели мускульной силы, а в индустриальном обществе – люди, обладающие навыками работы на станке. Физическая сила или трудовые навыки, конечно, дают определенные преимущества, но они, как правило, позволяют лишь занять более выгодное положение в ряду эксплуатируемых. Иными словами, обладание каким-либо важным ресурсом обозначает, прежде всего, то, что господствующая элита будет прилагать все усилия, чтобы установить над ним контроль, лишив суверенности его носителей. В этом

контексте повышение ценности интеллектуальных ресурсов вполне может привести к ситуации, когда те, кто в индустриальном обществе находился на положении свободного художника или независимого ученого, в обществе постиндустриальном обнаружат себя в ситуации эксплуатируемых. Знания, образование, квалификация интеллектуального класса в этом смысле могут интерпретироваться в качестве не инструментов обретения власти, а только средств, позволяющих дороже продать властям свои услуги. Усилия большинства интеллектуалов сегодня не направлены на познание мира, а активно прилагаются к задачам получения прибыли для корпорации, обслуживания потребностей государства, сохранения существующей элиты у власти и т.д.

Интеллектуалы обладают мобильностью, высокой степенью финансовой независимости и достаточным потенциалом, чтобы оказывать влияние на массы. В этом смысле они представляются выведенными из отношений эксплуатации. Однако даже если высокие заработки и расширяют пространство их свободы, это не разрушает общей логики господства и подчинения. Исторические тенденции демонстрируют общую направленность к смягчению эксплуатации: качество жизни и уровень свободы у крестьянина были выше, чем у раба, а у рабочего – выше, чем у крестьянина. Однако фактически эксплуатация на каждом новом этапе не уменьшается, а лишь становится более завуалированной и изощренной. Высокая заработная плата и возможность сменить работу – один из способов замаскировать продолжающуюся эксплуатацию и смягчить возможные противоречия. Хотя интеллектуалы и обладают потенциальной властью, фактически они используют ее не в интересах своего класса, а обслуживают потребности государства и рынка.

Пьер Бурдьё утверждает: «Интеллектуалы это подчинённая часть доминирующего класса. Будучи доминирующими в качестве обладателей властью и привилегиями, которые даёт владение культурным капиталом и даже, по меньшей мере, для некоторых из них, владение культурным капиталом в объёме, достаточном для осуществления власти над культурным капиталом, писатели и артисты являются подчинёнными в своих отношениях с обладателями политической и экономической власти. Во избежание какого-либо недоразумения, должен уточнить, что это господство не осуществляется теперь, в отличие от прежних времён, только через личные отношения (как между художником и заказчиком или писателем и меценатом), но принимает вид структурного господства, осуществляющегося через такие очень общие механизмы, как рынок» [2, 215].

Подчиненное положение класса интеллектуалов как нельзя лучше демонстрирует ситуация с профессурой – группой, которая, судя по предположениям Белла, обладает достаточным ресурсным потенциалом, чтобы в условиях постиндустриального общества претендовать на место элиты господствующего класса.

Кризис этоса профессорства

Современный кризис этоса профессорства как системы ценностей и особого образа жизни можно рассматривать одним из следствий процесса подчинения интеллектуального класса политической и экономической власти. Как показывает современная российская действительность, эффективность этого процесса обеспечивается хорошо известными приемами дисциплинирования, облегчающими управление действиями большого количества людей.

Университет в своей классической (гумбольдтовской) модели характеризовался достаточно высокой степенью академической свободы. Даже если университет фактически был государственной организацией или частным заведением, государство и рынок не могли прямо предписывать направления исследований или оценивать значимость их результатов: преподаватели и ученые решали эти вопросы самостоятельно и автономно, руководствуясь внутринаучными соображениями, интересами сообщества и собственными представлениями об общественных потребностях. Сегодня степень давления государства и рынка на университет беспрецедентна. Перед академическим сообществом ставятся задачи получения коммерческой прибыли или обслуживания национальных нужд в их государственном понимании. Предполагается, что у профессуры не может быть никаких собственных целей, и все исследования должны вестись только в заранее запланированном русле «приоритетных направлений развития». Можно спорить о том, должна ли наука обслуживать общество и зарабатывать деньги, но нельзя не признавать, что в ситуации обслуживания внешних целей, свободный научный поиск, а значит и нормальное развитие науки – становятся невозможными.

В эпоху Модерна образование и наука рассматривались как общественное благо само по себе, сегодня же они не более чем инструменты достижения общего блага. Университету вменяется в обязанность зарабатывать средства и готовить национальные кадры, а государство и бизнес получают почти неограниченное право регулировать этот процесс и контролировать его эффективность. Хотя управляющий наукой и образованием слой в какой-то степени и рекрутируется из активистов академического сообщества, но многие современные его представители (не исключая ректоров и министерских работников) не обладают опытом исследований и авторитетом

в науке. Этот слой в современных условиях все больше противопоставляется академическому сообществу, поскольку не выражает интересов и потребностей последнего. Он ориентирован не столько на сохранение кадрового потенциала и развитие науки, сколько на формальное выполнение указаний и распоряжений.

Сложная задача, согласно условиям которой некоторая группа, не обязательно самых интеллектуальных людей, должна управлять кадрами высокой квалификации, решается по алгоритмам, обозначенным Стэнфордским экспериментом. Для облегчения управления преподавателям активно навязывается подчиненная модель поведения. Ее успешно формируют постоянные административные проверки выполнения формальных норм, контроль поминутного соответствия занятий планам, видеофиксация действия преподавателей, тестирование знания профессурой своих предметов и т.д. Многие из подобных мер закономерно воспринимаются унижительными, поскольку подспудно предполагают отношение к преподавателю как к реальному или потенциальному нарушителю, которого нужно постоянно сдерживать и направлять.

Реальный заработок преподавателя снижается параллельно с увеличением объема возлагаемой на него работы. Широко распространяется система краткосрочных контрактов, позволяющая держать преподавателей под постоянной угрозой увольнения и фактически превращающая их в одну из самых социально незащищенных групп населения. В зоне риска при этом оказываются не только формально неэффективные, но и неугодные или нелояльные к администрации работники. Преподавателей ставят в ситуацию постоянной конкуренции за рабочие места, разрушая тем самым чувство общности и атмосферу академического сотрудничества. В итоге снижаются социальный статус преподавателя, престиж его деятельности, самоуважение, уверенность в социальной значимости своей деятельности.

Как любая бизнес-корпорация или государственный институт, университет становится бюрократической структурой, перед которой ставятся плановые задачи и от которой требуют отчетности о выполнении. При этом планам и отчетам (по характеру которых судят об эффективности системы) придается больше значения, чем реальным исследованиям (научную ценность которых административным работникам сложно оценить). Оценка преподавания сводится к сверке соответствия пунктов учебных программ рекомендациям, а научное признание заменяется формальными квалиметрическими показателями, по определению не способными дать адекватной оценки деятельности ученого. Демократическое самоуправление упраздняется, сменяясь управлением, основанным на иерархичности и

формальных правилах. Информация в виде распоряжений передается сверху вниз, не предполагая обратной связи и последующей корректировки. Ученые отстранены от центра принятия решений и не имеют никакого влияния на систему управления. Они становятся исполнителями частных задач, порой не имея не только влияния на общие приоритеты, но и представления о них.

Все, происходящее сегодня с преподавателями (как, впрочем, и с многими другими представителями интеллектуального класса), можно считать следствием процесса дисциплинирования, которое достигается искусственным понижением социального статуса преподавателей и извлечением выгод из подчиненного положения, в котором они оказались. При этом речь идет не столько о конкретных межличностных отношениях, сколько о формировании институциональной системы подавления, заданной логикой борьбы за перераспределение ресурсов информационного характера.

Заключение

В публичном дискурсе слова «наука» и «просвещение» больше не обладают сакральным ореолом и сами по себе не считаются ценностями. Идеология разума и прогресса, ранее поддерживавшая высокий статус интеллектуалов, сменилась на «эвристику страха». Наука все чаще признается одной из сил, прямо или косвенно способствовавших появлению многих глобальных проблем современности: от использования в войнах оружия массового поражения – до экологического кризиса. Академическое сообщество все реже выступает в защиту науки, поскольку оно стремительно теряет свою независимость, а университет становится пространством предоставления коммерческих услуг и инструментом обслуживания национальных и властных интересов. Слова о *высокой* социальной миссии науки и университета самими преподавателями воспринимаются как пафосная риторика, не несущая смысловой нагрузки.

В защиту интересов интеллектуального класса в этих условиях может выступить только он сам, но у него нет реального влияния на определяющие его жизнь решения, осознания себя как единой общности, внятной идеологии, четко сформулированных целей деятельности, даже самого понимания интересов.

Снижение социального статуса интеллектуального класса не может не вызвать массовой деинтеллектуализации общества: прекращения свободного научного поиска, снижения качества образования, отказа молодежи связывать свою жизнь с преподаванием и наукой. В сложившейся ситуации возможны два варианта развития событий: либо дальнейшая деинтеллектуализация общества, либо консолидация интеллектуального класса.

Список литературы

1. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004. 788 с.
2. *Бурдьё П.* Поле интеллектуальной деятельности как особый мир // Начала. Сборник текстов. М.: Socio-Logos, 1994. С.208-221.
3. *Иноземцев В.Л.* «Класс интеллектуалов» в постиндустриальном обществе // Социс. № 6, 2000. С. 67-77.
4. *Мертон Р.* Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ, 2006. 873 с.
5. *Поппер К.* Нищета историцизма. М.: Прогресс 1993. 188 с.
6. *Searle J.* The Campus War: A Sympathetic Look at the University in Agony. N.Y.: World Pub. Co. 1971, 242 p.

УДК 174

Этика профессора и идея академического гражданства

Аннотация. В статье подвергнуты анализу этическое значение и основы нормативного регулирования комплексной внутриуниверситетской практики академического гражданства. Традиционно академическое гражданство считается третьей составляющей деятельности профессора (преподавателя университета), наряду с преподаванием и научными исследованиями. Оно включает работу, связанную с сохранением сообщества исследователей, коллективно осуществляющих оценку и проверку результатов своих изысканий, поддержанием и развитием управленческой и организационной инфраструктуры университета, развивающим общением со студентами за пределами занятий и откликом университета на общественные нужды (потребности наций, регионов, территориальных сообществ). Автор реконструирует представления об академическом гражданстве известного американского социолога второй половины XX в. Эдварда Шилза и развитие его концепции в трудах британского специалиста по философии образования Брюса Макфарлейна. Последний предложил детальный анализ мотивационных факторов, обеспечивающих участие преподавателя в практике академического гражданства, и добродетелей, присущих хорошему академическому гражданину. Автор статьи критикует систему добродетелей академического гражданства Макфарлейна и считает, что главной заслугой британского ученого является то, что он обратил внимание на несколько обстоятельств, которые позволяют сформировать новый взгляд на академическую этику. Во-первых, академические граждане пытаются выполнить свои этические обязанности в условиях сложной и насыщенной университетской политики, что требует от них «политической грамотности». Во-вторых, академическое гражданство противостоит не только коммерциализации и менеджериализации университета, но и академической олигархии, которая часто манипулирует ценностями самого академического гражданства. В-третьих, академическое гражданство реализуется в условиях формирования «нового соглашения» между обществом и университетом, что превращает академических граждан в активных агентов трансформации своего учреждения.

Ключевые слова: мораль, этика, профессиональная этика, академическая этика, кризис университета, академическое гражданство.

***Кризис в университете и кризис университета
(практический контекст академической этики)***

Редакция «Ведомостей прикладной этики» предложила в качестве темы очередного выпуска журнала формулировку «Кризис этики

профессора в трансформируемом университете». Эта формулировка, на мой взгляд, несколько упрощает проблемы современной академической этики. Прежде всего, содержащееся в ней понимание проблемной ситуации предполагает, что университет *пассивно* подвергается трансформации со стороны каких-то внешних акторов или обстоятельств (является жертвой вторжения), именно это ставит под вопрос и заставляет пересматривать некое традиционное видение нормативных ориентиров деятельности университетского преподавателя (этику профессора). В тексте редакционного приглашения к исследованию речь идет даже не о кризисе этики профессора, а, по сути, о кризисе повседневной, рутинной ее реализации (можно сказать, о кризисе профессорского этоса): «ситуация профессорства в отечественном университете дает основания характеризовать ее как кризисную с точки зрения возможностей реализации профессором своей классической миссии». То есть ценностно-нормативная основа профессиональной деятельности университетского преподавателя оказывается для авторов приглашения вполне очевидной, заданной «классической миссией» профессора, а инициированные извне преобразования, протекающие со все возрастающей скоростью, создают многочисленные трудности для воплощения ценностей и норм.

При этом важны два момента. Во-первых, история возникновения кризиса этики профессора делится в приглашении на условные «до» и «после» (ностальгическое время, когда «классическая миссия» профессора выполнялась адекватно, и время негативных перемен, когда возникли непреодолимые или хотя бы требующие особого внимания и дополнительных усилий препятствия). В этом смысле характерна такая констатация: «Изначально, как известно, Университет представлял собой институцию, в рамках которой поддерживалось профессорство с присущими ему академической свободой и разнообразными обязанностями, которые брали на себя все его представители». Самый важный связанный с этой констатацией вопрос о локализации во времени идеальной точки отсчета – того самого известного всем «изначально». Боюсь, что с ответом на вопрос о том, где она находится, у любого исследователя, знакомого с историей российского и советского университетского образования, возникнут серьезные проблемы.

Во-вторых, сама миссия университетского преподавателя не является для авторов приглашения предметом критической рефлексии. Она определяется для них «триадой производства, воспроизводства, внедрения научного знания и моральным лидерством профессора как следствием авторитета научного знания». Соответственно, с точки зрения редакции «Ведомостей прикладной этики», со-

держание кризиса, обсуждать который она предлагает специалистам по академической этике, задано трудностями на пути сохранения или возвращения подлинного профессорства как важной части сохранения или возвращения аутентичного университета. Я считаю такую постановку вопроса не то чтобы неприемлемой, но во многих отношениях проблематичной. Она может быть полемически выгодной и даже практически полезной. Я не раз пользовался ею при обсуждении некоторых вопросов академической этики. Более того, она неплохо высвечивает отдельные проблемы организации высшего образования и научных исследований в университете. Но она является слишком упрощенной. Достаточно вслушаться в разнонаправленные критические аргументы в дискуссии о судьбе университета, чтобы почувствовать сложность, многослойность, обращенную в будущее неопределенность практического контекста этики университетского преподавателя.

Университет сегодня попадает под огонь критики как неэффективная форма организации высшего уровня профессиональной подготовки (дорогая, избыточная, медленно реагирующая на социальные и технологические изменения); как неудобная для потребителя, но при этом безальтернативная форма предоставления некоторых образовательных услуг; как плохо организованное и дезориентированное в отношении целей и средств пространство поздней социализации; как неудачная система управления научными исследованиями и воспроизводства научного сообщества; как институциональная среда, в которой легко развивается нездоровый корпоративизм и устанавливается господство олигархических клик и клиентел.

Можно ли сказать, что все эти голоса принадлежат корыстным или некомпетентным инициаторам и симпатизантам внешнего «вторжения» (процесса разрушения «старого доброго университета»)? Вряд ли. Они отталкиваются от по-разному понятых экономических или социально-политических интересов общества в их региональном, национальном и даже космополитическом воплощениях. Они имеют в виду внешнюю по отношению к университету прагматику, но она, в конечном итоге, замыкается на понятие общественного блага и в силу этого перестает быть чистой прагматикой. Возникновение перспективы общественного блага всегда придает аргументации хотя бы частичную или потенциальную моральную значимость. Рассуждения о деньгах налогоплательщиков, которые следует эффективнее расходовать, о недостаточной развитости рынка образовательных услуг, об отсутствии смычки фундаментальной науки и сферы технологических новаций являются внешними по отношению к традиционным высшим ценностям (словами В.И. Бакштановского –

«метафизике») университета [2]. Но они вполне релевантны в дискуссии о том, каким должен быть университет.

Конечно, их использование может быть имитационным и даже лицемерным. Апелляции к комплексному общественному благу могут лишь маскировать интересы и идиосинкразии тех или иных элитных групп. В российском общественно-политическом контексте это происходит сплошь и рядом и требует крайне настороженного отношения к административно-менеджеральной и экономически рыночной риторике, используемой представителями власти и провластными экспертами. Однако возможность злоупотребления аргументом от несоответствия университета тем или иным аспектам общественного блага не исключает того, что университет в его нынешнем или даже «старом, добром» состоянии не удовлетворяет общественные потребности или делает это неэффективно. Я склонен считать, что такое предположение отчасти верно и его обоснованность указывает на потребность в существенных изменениях высшего образования, в возникновении множества параллельно сосуществующих, дополняющих друг друга и конкурирующих друг с другом его моделей. На этом пути многие остро переживаемые консервативным сознанием потери могут оказаться мнимыми, а угрозы – преувеличенными.

Еще одно направление, в котором, как мне кажется, предложенная диспозиция является упрощенной, касается того, каким образом в современном университете представлена его внутренняя аксиология, формирующая его миссию. В редакционном приглашении эта аксиология привязана к ценности научного знания, которое «производится», «воспроизводится» и «внедряется» в университете. Без этой триады университет немислимо, но, определенно, это не полная картина «метафизики университета». Последняя является более сложной, включающей ценности критического отношения к социально-политической реальности (традиция Дьюи) и комплексной личностной самореализации (традиция Ньюмэна и Милля), а также некоторые другие ценностные установки [6, 13–23; 5]. Упрощением было бы также считать, что эти установки изначально гармонизированы и могут с легкостью сформировать оценочную позицию университетского преподавателя по отношению к сегодняшнему состоянию университета, а тем более – приоритеты его профессиональной деятельности.

Одним из лейтмотивов концепции профессионализма, предложенной В.И. Бакштановским, является способность профессионала не только правильно исполнять некую работу, а определять, какая работа является правильной [1, 53]. Проецируя эту мысль в университетский контекст и учитывая отсутствие гармонии и иерархии выс-

ших ценностей этого учреждения, нельзя не заметить, что выбор правильной работы оказывается для университетского профессора проблематичным даже до того, как он столкнется с внешним навязыванием ему какого-то представления о том, как ему правильно работать (то есть с множеством регламентов, распоряжений и ожиданий, низводящих его до роли простого исполнителя). Возможно даже, что именно эти регламенты, распоряжения, ожидания станут для него спасительным кругом в море аксиологической неопределенности и хоть какой-то точкой отсчета для координации своей деятельности с деятельностью коллег. Несогласованность внутренней университетской аксиологии является еще одним распространенным основанием для критики университета. И эта критика вполне правомерна.

Мое беглое обращение к различным основаниям недовольства современным университетом связано с одним простым обстоятельством. Мне представляется, что разные критики этого учреждения во многом правы, а вскрытые ими слабости и уязвимые места при их соединении в единую картину позволяют вести речь о масштабном кризисе университета, который заключается не только и не столько в том, что университет отклонился от своего заранее известного и рационально обоснованного предназначения, а в том, что он, находясь на пересечении множества требующих реализации ценностей и заслуживающих внимания внешних запросов, не может найти даже временного их равновесия. Эта кризисная ситуация и является практическим контекстом современной академической этики. Она формирует исходные данные для работы над кодексами университетского сообщества, она требует осмысления со стороны отдельных самоопределяющихся профессионалов – профессоров и иных преподавателей, включая тех, чей формальный статус далек от профессорского.

Пытаясь найти какие-то приемлемые обобщающие формулировки, я бы сказал, что более точной и корректной постановкой проблемы – по сравнению с обращением редакции «Ведомостей прикладной этики» к потенциальным авторам с призывом исследовать этику профессора в условиях «кризиса в университете» (распада и деградации механизмов, которые обеспечивают реализацию известных целей) – был бы призыв исследовать этику профессора *в условиях «кризиса самого университета» (включая его цели и ценности)*. То, что университет является на данный момент пассивным реципиентом внешних манипуляций («трансформируемым университетом»), конечно важно, но это не значит, что, будучи свободным от внешнего трансформирующего давления, он не сталкивался бы с мучительным процессом самоопределения в условиях не-

ясности собственных целей и ценностей. Эта коррекция целеполагания не изменяет в целом направление предложенной редакцией работы, но будет влиять в некоторых ключевых отношениях на мое понимание центрального предмета моего исследования – феномена академического гражданства и его отражения в литературе по профессиональной этике.

У истоков концепции академического гражданства (Эдвард Шилз)

Понятие академического гражданства вошло в широкий оборот в профессиональной этике и общественном обсуждении проблем современного университета, начиная с доклада 1982 г. «Академическая этика», подготовленного группой ученых под руководством выдающегося американского социолога, переводчика Макса Вебера и соавтора Толкотта Парсонса, Эдварда Шилза (исходное издание см.: [16], более позднее переиздание: [13, 3–128]). В тексте, обобщающем работу группы, написанном лично Шилзом, предпринята попытка обосновать и отстоять традиционные университетские ценности и практики перед лицом нескольких процессов-вызовов: 1) массовизации университетского образования; 2) включения университета в сферу предоставления услуг (образовательных и не только); 3) политизации университета (его превращение в «критический университет»); 4) роста государственного влияния и контроля над управлением университетами и внутриуниверситетской жизнью; 5) бюрократизации процесса принятия решений, определяющих функционирование университета; 6) сокращения финансовых возможностей учреждений науки и высшего образования; 7) превращения университета в предмет общественного внимания и коллективного ньюсмейкера; 8) роста общественных ожиданий в области научной и образовательной продуктивности университета; 9) дезинтеграции университетских сообществ под воздействием центробежных тенденций и потери их членами своего «морального духа» [16, 116–144].

Все многообразие университетских практик и сопровождающих их этических обязанностей университетского преподавателя определяются, по Шилзу, *триадой исследование–преподавание–академическое гражданство*. Хотя отношения внутри этой триады непросты и противоречивы, именно она создает динамическое единство университетской жизни. Доминирование любой из этих составляющих за счет остальных убивает идею университета, превращает слово «университет» в пустой звук в той же мере, в какой к этому ведет простое ослабление исследовательской, преподавательской, гражданской практик. Э. Шилз начинает и завершает свою работу, подчеркивая это обстоятельство: «Фундаментальные обязанности университет-

ского преподавателя в сфере преподавания, исследования и академического гражданства являются одними и теми же для всех членов академического сообщества. Все эти виды деятельности необходимы для того, чтобы университет исполнял свои незаменимые для современных обществ и современной интеллектуальной культуры функции, и каждый индивидуальный член университетского сообщества призван, используя все свои способности, содействовать исполнению этих функций. Не все в равной мере одарены в трех этих сферах, не все в равной мере проявляют интерес к этим видам деятельности. Кто-то имеет склонность и способности к исследованию, кто-то – к преподаванию, кто-то больше предрасположен к академическому гражданству. Но воздерживаться от участия в этих видах деятельности или проявлять к ним неуважение противоречит обязанностям, которые влечет за собой академическая карьера» (фрагмент из концовки доклада [16, 208]).

Академическое гражданство является в шилзовской триаде самым неопределенным и самым внутренне разнородным элементом. Оно восходит к необходимости институционализировать исследовательскую и преподавательскую деятельность, но сделать это так, чтобы не исказить их природу и обеспечить наиболее эффективное их взаимодействие. Обсуждение академического гражданства привязано у Шилза к некоторым конкретным обязанностям университетского преподавателя, а именно в отношении: своих коллег, к университету в целом, перед обществом (особенно касающейся политической активности и политической ангажированности профессоров). Отсюда, конечно, не следует, что академическое гражданство всего лишь механически дополняет обязанности, связанные с исследованием и преподаванием (обязанности перед знанием и перед студентами). Оно создает условия реализации и органичного совмещения последних: «Акцент на академическом гражданстве не нацелен на то, чтобы перевесить или подчинить преданность профессора учительству или совершению открытий. Но так как в современных условиях почти весь объем продвинутого преподавания и значительная часть фундаментальных исследований осуществляются в университетах, разрушение университетского порядка приносит вред и преподаванию, и исследованиям» [16, 167].

При этом на кону стоит, с одной стороны, не только сохранение упорядоченности учреждения, объединяющего под своей крышей работу лабораторий и научных семинаров, с другой – лекции с практическими занятиями. Университет, по Шилзу, представляет собой коллективное воплощение высоких стандартов интеллектуальной деятельности, создающее условия для успешной реализации стремления

к знанию. Он не является лишь собранием ярких интеллектуалов и совокупностью предоставляемых студентам (и другим заказчикам) интеллектуальных услуг. «Он – модель сопряжения установок и видов деятельности, задающая поведение индивидуальных членов университетского сообщества. Если такая модель распадется, это будет иметь негативные последствия для отношений преподавателей со студентами и коллег с коллегами. Именно эту модель и поддерживает академическое гражданство» [16, 174]. Сохранение модельных для университета установок и практик опирается, по Шилзу, на способность преподавателей к самоограничению ради общей цели. Они сознательно ставят пределы своим спонтанным эмоциональным реакциям в отношении коллег, своему стремлению получить материальные выгоды, стремлению к популярности среди студентов, стремлению к славе и известности в качестве индивидуальных исследователей, стремлению к власти и влиянию на кафедре и факультете ради того, чтобы успешно функционировало коллективное целое университета.

В отношениях с коллегами академическое гражданство требует взаимной вежливости и уважения друг к другу, что имеет первостепенное значение в условиях, когда критика чужих исследовательских подходов и результатов вменена в обязанность каждому члену сообщества. Именно как гражданин университета, ответственный за сохранение продуктивной критической среды, профессор отказывается от персональных выпадов против коллег. Презумпция доверия к чистоте мотивации и исследовательской тщательности друг друга позволяет академическим гражданам сохранить конструктивный характер дискуссий. К сожалению, эти образцы поведения не воспроизводятся автоматически, их сохранение требует специальных усилий, особенно со стороны старших членов сообщества. Они способны предостеречь и предотвратить конфликты и оказать противодействие превращению научных дискуссий в столкновение партий, сражающихся между собой за доминирование на кафедре или факультете. Шилз предлагает в этой связи идеальный образ «невидимого сената», который, действуя поверх формальных комиссий и комитетов, проявляет озабоченность положением университетского целого. Его члены являются академическими гражданами *par excellence*, но не превращаются при этом в «университетских политиков» [16, 162–163].

Важнейшей составляющей университетского гражданства, по Шилзу, является «тщательное изучение традиций своей дисциплины и отделение [в ней] обоснованного и важного от необоснованного и малозначительного». Это отделение злаков от плевел, сопровожда-

ющеся улучшением знаков, осуществляется непосредственно в преподавании и исследовании. Но оно требует от университетского преподавателя усилий и за их пределами. Существует целый ряд видов деятельности, которые поддерживают «машинерию» исследований и обучения. Шилз обозначает их словом «рецензирование». Имеются в виду рецензирование уже опубликованных работ, рецензирование рукописей, монографий и журнальных статей, научное редактирование изданий и т.д. Эта изнурительная и не сулящая материальных и репутационных выгод работа является обязанностью каждого академического гражданина, озабоченного общим качеством двух главных видов деятельности, осуществляющихся в университете, а не только качеством своего участия в них. Естественно, что данная обязанность порождает встречную обязанность авторов текстов прислушиваться к результатам рецензирования [16, 163–164].

Как бы ни был важен «невидимый сенат», университет был и остается формальной организацией, нуждающейся в разработке и реализации локальных норм, принятии и проведении в жизнь управленческих решений. И чем масштабнее университет, тем более детально и формализованы такие процессы. Университет, ставший массовым, финансируемым государством и подотчетным этому источнику финансирования, оказывается под мощным внешним пресингом по поводу создания эффективной и прозрачной системы управления. Он становится университетом администраторов и комитетов (комиссий). Это создает еще одно направление академического гражданства и новые дилеммы академического гражданина. Работа в комиссиях и комитетах утомляет и раздражает любого, кто «не потерял интерес к интеллектуальному содержанию академической жизни» [16, 176]. Влияние комитетов и комиссий на принятие решений всегда стоит под вопросом, поскольку университетские администраторы пытаются перетянуть одеяло на себя. Это ведет к тому, что самые выдающиеся члены университетского сообщества, стараются уклониться от участия в органах коллективного управления, оставляя поле боя «профессиональным комитетчикам» [16, 176]. Но, тем не менее, они должны принять на себя ответственность за функционирование комиссий и комитетов и сделать это настолько эффективно, насколько позволяют сложившиеся условия.

Основной пафос Шилза, связанный с академическим гражданством, состоял в том, что это такая ценность, которая маргинализована в условиях современного университета, но не должна находиться в этом положении. Современный университет не поощряет преподавателей быть академическими гражданами. Не поощряет рассматривать академические свободы и привилегии как обратную

сторону обязанностей перед знанием, студентами и университетом в целом. Не поощряет ответственного отношения к институциональным аспектам университетской жизни. В неформальных критериях академической репутации и академического успеха доминируют научные достижения, а вторую позицию прочно занимают некоторые стороны качественного преподавания. Таковы же и формальные критерии оценки работы преподавателя со стороны руководства. Однако Шилз полагал, что и в представлении об успехе и репутации, и в процедуры назначения преподавателей должна быть как-то интегрирована оценка того, насколько полно данный преподаватель исполняет «обязанности перед университетом и академическим миром в качестве преданного и ответственного академического гражданина» [16, 167].

**Современное развитие
концепции академического гражданства
(Брюс Макфарлейн)**

Непосредственным преемником шилзовской концепции академического гражданства в современной профессиональной этике стал британский исследователь Брюс Макфарлейн. Он соединил идею академического гражданства с используемым длительное время в лексиконе университетских сообществ понятием *service* (в разных контекстах академической этики оно соответствует русским словам «служба», «служение», и даже «некоммерческие услуги»). Исторически в разных национальных университетских традициях, а также в традициях отдельных типов университетов это понятие использовалось по-разному (где-то для выражения «внутренних» обязанностей преподавателя по отношению к познавательной дисциплине, научно-образовательной организации, университетскому сообществу; где-то для обозначения «внешних» обязанностей университета перед человечеством, нацией, населением территории, где он расположен и т.д.). Однако, как показывает Макфарлейн, для многих современных университетских преподавателей эти значения понятия «служба-служение» соединены между собой, отграничиваются от обязанностей, связанных непосредственно с исследованием и обучением студентов, а также ассоциируются с сочетанием слов «академическое гражданство» [11, 61–74]. Таким образом, словоупотребление Шилза в этом отношении следовало за возникшей в самом университете терминологической конвенцией, а Макфарлейн, отталкивающийся от концепции Шилза, считает эту, широко распространенную, хотя и не всеми соблюдаемую, конвенцию, очень удобной точкой отсчета для анализа специфической сферы ценностей и требований этики университетского преподавателя. Чтобы контекст-

туализировать свои идеи в общем массиве исследований по академической этике и создать общее дискуссионное пространство, Макфарлейн рассматривает в качестве концепций академического гражданства все те реконструкции обязанности службы-служения, которые появились после доклада Шилза, и используют широкое понимание этой обязанности, хотя и не применяют при этом словосочетание «академическое гражданство» (по этим основаниям Макфарлейн причисляет к корифеям исследования академического гражданства Дональда Кеннеди [8] и Йона Никсона [12], более поздние исследователи добавляют к списку корифеев самого Макфарлейна [17; 9; 14]).

Макфарлейн определяет академическое гражданство как глубокую вовлеченность преподавателя в ряд параллельных исследований и преподаванию видов деятельности на основе признания ценностей, реализация которых необходима для создания «комплексной коллегиальной инфраструктуры» процессов исследования и преподавания. «Быть преданным службе-служению, – пишет Макфарлейн, – и значит быть академическим гражданином, то есть тем, кто готов вносить свой положительный вклад в качестве члена нескольких пересекающихся между собой сообществ, существующих вовне и внутри университета; тем, кто готов взять на себя ответственность за благополучие и развитие студентов, коллег, представителей своей профессии; тем, кто готов содействовать жизни своей институции, участвуя в процессе принятия решений. Таким образом, со статусом академического гражданина связаны не только права, позволяющие пользоваться академической свободой в области исследования и преподавания, но и обязанности» [11, 3]. На основе списка сообществ, упомянутых в этом нестрогом определении, Макфарлейн выстраивает пирамиду элементов службы-служения. Университетский преподаватель содействует а) благополучию и развитию студентов; б) благополучию и развитию коллег; в) устойчивости и развитию своей академической институции; г) развитию своей академической дисциплины; д) благополучию и развитию общества в целом. При этом он участвует в серии видов деятельности от привлечения внимания общественности к результатам исследований своей научной дисциплины до наставничества и тьюторства [11, 70–73, 170–171]. Пирамидальный характер этому перечислению сообществ придали опрашиваемые Макфарлейном преподаватели, однако сам он не уверен, что элементы академического гражданства обладают разной этической значимостью. Их иерархизация является, скорее, итогом общего процесса ослабления и вырождения акаде-

мического гражданства в современном университете, чем какого-то объективного анализа ценностей академического сообщества.

Характеристику академического гражданства, предложенную Макфарлейном, продолжают два связанных между собой блока: психологический и ценностно-нормативный. Первый призван раскрыть «приводные ремни» службы-служения в университете на уровне индивидуальной мотивации. Мотивы выполнения работы, содействующей жизни базовых сообществ, Макфарлейн подразделяет на прогрессивные «мотиваторы» и консервативные «гигиенические факторы». В первом случае имеются в виду 1) собственное развитие в качестве личности и профессионала; 2) универсально альтруистическое или связанное с преданностью исследовательской дисциплине и университету удовольствие от участия в развитии других людей; 3) продвижение собственной формальной карьеры. Во втором случае подразумеваются 1) сохранение профессиональной идентичности и формального права на участие в профессиональной деятельности; 2) сохранение нормальных отношений с коллегами; 3) карьерное выживание [11, 76–79].

Эта классификация очень уязвима и условна. Во всяком случае, вовлеченность в коммуникацию с коллегами по поводу общих дел (участие в «разговорах на профессиональные темы») не может рассматриваться только в качестве «гигиенической» защиты от возможного отчуждения от коллектива. Это важнейшая составляющая полноценной жизни в профессии и даже самой осмысленной профессиональной работы. Однако очевидным достоинством этой классификации является то, что она акцентирует связь между академическим гражданством и качеством жизни университетского преподавателя. На ее фоне очень хорошо видно, что некоторые мотивы службы-служения, хотя и эффективны в функциональном отношении, это качество не увеличивают. Я имею в виду защитно-консервативные гигиенические факторы, а среди них – карьерное выживание. Этот мотив легко использовать администратору для активизации работы преподавателей за пределами обучения студентов и исследований. Но дело в том, что человек, лихорадочно обеспечивающий себе карьерное выживание, находится в состоянии бесконечного стресса, теряет интерес к профессии и всегда будет склонен к формальному и даже имитационному отношению к своим гражданским функциям.

Ценностно-нормативный блок академического гражданства, по мнению Макфарлейна, вернее задавать в категориях этики добродетели, а не этики принципов или обязанностей. Он объясняет свой выбор тем, что в данной сфере выработка личных мотивов препода-

давателя и создание благоприятной коммуникативной обстановки в коллективе важнее поиска формулировок, которые фиксируют, какие конкретные действия требуются от академического гражданина. Классификационным принципом добродетелей академического гражданства у Макфарлейна является пирамида видов службы-служения. На каждом ее ярусе он обнаруживает специфическую центральную добродетель и два противостоящих ей порока. Он уверен при этом, что теоретический аппарат аристотелевского учения о мере позволяет без особенных трудностей и противоречий сформировать подобные триады.

Для отношения университетского преподавателя к интересам общества характерна добродетель вовлеченности, которая ориентирует исследователей на использование получаемого знания для улучшения жизни членов общества, для расширения их познавательных горизонтов и т.д. Ей противостоят пороки академизма и упрощенчества [11, 115–118]. Для отношения преподавателя к потребностям своей академической дисциплины характерна добродетель попечения, состоящая в способности компетентно судить о качестве чужих исследований и в готовности поддерживать коммуникативную инфраструктуру своего исследовательского сообщества. Ей противостоят пороки сектантства и индивидуалистического эгоизма [11, 118–120]. Для отношения преподавателя к судьбе своего университета характерна добродетель верности, которая состоит в активном участии преподавателя в управлении университетом, в его организационных процессах и процедурах на основе озабоченности устойчивостью и развитием своей институции. Ей противостоят пороки местечковости и факультетского (кафедрального) шовинизма [11, 120–122]. Для отношения преподавателя к коллегам характерна добродетель «коллегиальности», предполагающая готовность к разносторонней поддержке других преподавателей и щедрость в вопросах передачи знаний и опыта. Ей противостоят тенденция к созданию клик и патрон-клиентских отношений и тенденция к отстраненному, безразличному восприятию интересов и потребностей своих коллег [11, 122–124]. Наконец, для отношения преподавателя к студентам характерна добродетель благожелательности. Ей противостоят пороки пренебрежения (сведение своей озабоченности состоянием учеников к формальному выполнению пунктов трудового договора) и угодничества (выстраивание взаимодействия с ними в духе известной бизнес-максимы «клиент всегда прав») [11, 124–126].

Схема добродетелей академического гражданства Макфарлейна улавливает некоторые важные разграничения в сфере ценностей и требований академической этики, но имеет множество слабых мест

в силу попыток ее автора сохранить наивно-догматическую верность аристотелианству. Пытаясь быть верным аристотелианцем, Макфарлейн оказывается жертвой своих симметричных формализаций. Для Аристотеля критерием выделения какой-то добродетели являлось не только наличие отдельной сферы практической деятельности, но и присутствие какого-то центрального мотива (центральной «страсти»), характерной для нее. У Макфарлейна этот мотив не обозначен. Соответственно, возникает разрыв между описанием мотивов, которые определяют участие университетского преподавателя в ряде видов деятельности, выражающих идею службы-служения, и набором добродетелей академического гражданина. С другой стороны, в отсутствии центральной «страсти», которая могла выражаться избыточно или недостаточно в пороках и оптимально – в добродетели, теряет свой смысл поиск содержания аристотелевских триад. К примеру, сектантство и эгоизм вряд ли являются двумя крайностями в проявлении какого-то одного психологического явления. Ставить интересы научной школы выше интересов научной дисциплины при рецензировании или организации научных мероприятий недопустимо, столь же недопустимо проявлять эгоизм, пренебрегая той, не приносящей известности работой, которая нужна для развития науки. Однако это не части единого нормативного явления. Перед нами нарушения двух разных обязанностей академического гражданства, причем этими обязанностями долг университетского преподавателя перед своей научной дисциплиной явно не исчерпывается. Академическая этика как часть этической теории призвана конкретизировать такие обязанности, а стремление Макфарлейна ограничиться теоретическим аппаратом этики добродетели, и в особенности его стремление сохранить в неприкосновенности аристотелевский образец, препятствует решению этой задачи.

В оценке факторов, которые не дают реализоваться добродетелям академического гражданства, Макфарлейн не слишком оригинален, хотя и видит некоторые из них более точно и объемно, чем Шилз и другие, более ранние авторы. Процессы, маргинализирующие академическое гражданство, в первом десятилетии XXI в. зашли глубже и поэтому их социологическое описание дается легче и требует меньших усилий. Вовлеченность преподавателей в жизнь университетского сообщества падает под воздействием массовизации, коммерциализации и бюрократизации высшего образования. Особую роль в этом процессе играют оптимизационные начинания правительств и попечительских советов, которые нацелены на увеличение гибкости кадровой политики университетов. Краткосрочные контракты, частичная занятость, академический аутсорсинг делают отве-

тственное отношение к университету, коллегам и студентом менее распространенным. В том же направлении работает закрепление в университетах индивидуалистической культуры исследовательского успеха. Если университет в целом оценивается по публикационной активности его преподавателей, то даже введение в число индивидуальных аттестационных критериев участия в деятельности, связанной с академическим гражданством, не улучшает существенно ситуацию [11, 3].

Важным наблюдением Макфарлейна является указание на то, что в современном университете имеет место все более и более глубокое разделение труда, размывающее комплексный характер службы-служения. Узурпация функций управления университетом профессиональными менеджерами, имеющими бизнес-образование и соответствующий ему предшествующий трудовой опыт за пределами академической сферы, или менеджерами, которые имеют академический бэкграунд, но очень быстро теряют чувство причастности к академическому сообществу, является частным выражением более общей тенденции. На каждом из ярусов пирамиды академического гражданства университетский преподаватель может столкнуться с тем, что там уже действует назначенный руководством университета специалист, имеющий узкие функции (психолог-консультант по работе со студентами, социальный работник, клерк и т.д.), а не коллега по академическому цеху [11, 139].

Наконец, полноценной реализации добродетелей академического гражданства мешает то, что в тех видах деятельности, которые связаны с ним, часто господствует статусное и гендерное неравенство. За исключением некоторых престижных представительских или управленческих функций, служба-служение оказывается уделом тех, кто особенно уязвим в отношении «карьерного выживания»: молодые сотрудники, женщины, преподаватели, у которых возникли временные трудности с исследовательской работой и т.д. Это превращает некоторые проявления академического гражданства в раздражающую «общественную нагрузку», исполнение которой само по себе является стигмой [11, 123, 149].

И снова о двух кризисах

Существуют важные аспекты, в которых концепция академического гражданства Макфарлейна является не только более проработанной, но и более глубокой, чем предыдущие описания этого феномена. На них я хотел бы обратить внимание в заключительно части своей статьи. И именно их обсуждение позволит мне вернуться к обсуждению различий между кризисом академической этики в университете и кризисом самого университета, который создает пробле-

мы для академической этики. Представления Шилза об академическом гражданстве вполне уместаются в ту проблемную рамку, которая была предложена редакцией «Ведомостей прикладной этики». Шилз ставит задачу спасти академическое гражданство как важный аспект «традиционной» миссии университета и «традиционной» миссии профессора. По сути, он задается вопросами о том, какие «ценности этики профессора более других страдают»; какие «ценности особенно актуальны для поддержания института профессорства, но подвергаются «распылению»; как «удержать этику профессора в ситуации трансформирования университета» (формулировки из приглашения к исследованию от «Ведомостей прикладной этики»)? Макфарлейн же, хотя его представление об академическом гражданстве близко к шилзовскому, чего нельзя не заметить по проведенному мной в предыдущем разделе статьи разбору, чувствует недостаточность проблемной рамки, возникшей в 1980-е гг. Он понимает, что задачи членов академического сообщества, университетских профессоров не ограничиваются спасением ценностных оснований института профессорства, а средства достижения задач не ограничиваются декларированием ценностей, принципов и работой каждого профессора над собой. Я бы выделил три пункта различий. Они в разной степени акцентированы самим Макфарлейном, но мне кажутся равными по своей значимости.

Первое различие касается разного отношения к политике в университете и политизации университета. Для Шилза одной из важнейших задач академического гражданства являлось сохранение политической нейтральности университета. Он находился под впечатлением вторжения в университет левой политической повестки и опасался разрушения идеалов объективного исследования политической ангажированностью профессоров. Он даже предлагал превратить в тест на сохранение преподавателем духа университетского гражданства вопрос о том, верит ли он в возможность незаинтересованного стремления к истине и не ставит ли он свои политические цели выше интеллектуальных целей университета [16, 167]. Страшила Шилза и так называемая «университетская политика», то есть процесс агонистического предъявления взаимных претензий и притязаний разными группами университетского сообщества, обладающими разными интересами и потребностями. Он опасался распада единства и исчезновения солидарности сотрудников университета и видел в университетской политике не способ решения проблем высшего образования, а источник их возникновения. Образу уважаемого и ответственного члена «незримого сената» университета он противопоставляет именно образ «университетского политика», кото-

рый озабочен увеличением собственного влияния и продвижением частных интересов [16, 161–163].

Макфарлейн смотрит на проблему «университет и политика» иначе. В своей внутренней жизни университет не может обойтись без политики, ее отсутствие означает статичное доминирование тех или иных сил, выдаваемое за единство и предустановленную гармонию интересов. Проблема лишь в том, чтобы университетская политика была открытой политикой равного участия. Макфарлейн связывает упадок академического гражданства с общим упадком гражданских практик и гражданского самосознания в конце XX века [11, 11–26]. Десять лет назад, обращаясь к этой тематике, я был вполне солидарен с ним в оценке целостного процесса упадка национальной и академической гражданственности. Даже сугубо электоральное гражданство требует больших потерь времени и усилий на мониторинг политической ситуации и обеспечение ответственного голосования. Гражданский активизм «стоит» тем, кто в него вовлечен, намного больше, в особенности, если он оппозиционный. В большинстве своем обитатели современных обществ были неспособны вырваться из круга трудовой и потребительской рутины и принять на себя все эти потери. Однако в настоящий момент ситуация существенно изменилась – общеполитические проявления гражданской активности имеют тенденцию к росту (арабская весна, российское протестное движение 2011 г., украинские события 2013–2014 гг., антиглобалистское движение, турецкие выступления в связи с конфликтом вокруг площади Таксим и т.д., вплоть до экологических и политических протестов в России 2019 г.). Интересный анализ некоторых из этих процессов в связи с проблемами политической и административной этики см.: [4]. Если раньше пустота общеполитической агоры (терминология З.Баумана [3, 137]) симметрично воспроизводилась в пустоте агоры университетской, то сейчас университетская агора явно отстает в своем заполнении от общеполитической.

Но если говорить не о печальных реалиях, а об идеале, то тезис Макфарлейна состоит в том, что академическое гражданство в университете начинается с «политической грамотности» его обитателей [11, 17–21]. Речь идет не только о том, чтобы они верно служили воспроизводству инфраструктуры своего университета, но чтобы участвовали в создании в нем условий своей службы-служения (а равно условий исследования и преподавания). Недостаточно быть добро-совестным и ответственным членом университетского сообщества, работающим не за страх, а за совесть. Недостаточно отстаивать свое право на свободное исследование и свободный выбор содержания программ. Необходимо понимать цели, структуру и возможности

процедур принятия решения в университете и использовать их в целях реализации своих идеальных представлений об академической жизни. Нужно понимать при этом, что ты вовлечен в процесс согласования между собой разных интересов и разных идеалов, и обладать психологическими и коммуникативными навыками участия в этом процессе. Только в этом случае университетское сообщество сможет преодолеть бюрократический прессинг и обретет собственный голос при решении затрагивающих его проблем. В ином свете предстает у Макфарлейна и вовлеченность преподавателей в «макрополитику» (политику в пределах общества в целом). Она не угроза академическому гражданству. Участие в ней заставляет профессора задумываться не только о том, в чем состоит общественное благо применительно к разным областям социальной практики, но и о смысле существования самого университета в перспективе общественного блага.

Второе отличие касается того образа коллегиально управляемого университета, в котором общая принадлежность преподавателей к числу людей, которые занимаются производством, воспроизводством и внедрением знания, обеспечивает фундаментальное равенство всех членов университетского сообщества. Бэкграундом концепции Шилза является следующее идеальное представление. В познавательной сфере не важно, кто осуществил исследовательский прорыв или предложил критический аргумент. Если имеет место вклад в получение нового знания или в критику того, что незаконно претендовало на статус знания, то и сам интеллектуальный продукт, и его разработчик заслуживают всеобщего признания. Институциональный статус, пол, возраст исследователя не играют при этом никакой роли. Когда принцип выстраивания отношений между членами организации накладывается на существующие в ней управленческие иерархии, то они теряют или существенно ослабляют свою значимость. Равенство исследователей сквозит через цепочки соподчинения, пирамиды университетских званий и должностей, даже через базовое различие тех, кто учит, и тех, кто учится. Это и делает университет уникальной организацией, не похожей на бизнес-корпорации или учреждения государственного управления. Именно такой традиционный университет мы теряем под напором массовизации, коммерциализации и бюрократизации науки и высшего образования.

Макфарлейн призывает не принимать эту интерпретацию современного кризиса университета за чистую монету. В университетах прошлого влияние инклюзивного равенства исследователей на процессы принятия решений и даже на организацию исследований и

преподавания было не самым существенным. В лучшем случае это равенство играло ту же самую роль, что и в современных кризисных университетах: оно служило идеалом, который коренится в идее университета и служит для некоторых членов университетского сообщества точкой опоры в их критике окружающей микросоциальной реальности. «Понятие старого коллегиального университета как места критического открытого обмена является устойчивым мифом... и здесь очень важно не путать академическую олигархию с полноценно функционирующей академической демократией» [11, 148].

Для российских условий это особенно верно. Когда идет речь о деградации российского университета, мы часто забываем о том, какой университет деградирует в условиях трансформаций последних 20–25 лет, сопровождающихся коммерциализацией и бюрократизацией. Может быть, менее пронизанный экономической прагматикой, но явно не более демократический, не более свободный, не более похожий на идеальное сообщество исследователей, чем университет сегодняшнего дня. Современная бюрократизация университета и внедрение менеджериального подхода к управлению им теснят не полнокровную жизнь демократического сообщества, а академическую олигархию. И в большинстве случаев не теснят даже, а сливаются с ней. Мы видим, как в российских университетах под маской эффективного, оптимизирующего расходы управления процветают кланы, клики и клиентелы, обеспечивающие себе контроль над коллективами и финансовое благополучие. Особенностью российских университетов является и то, что некоторые стороны академического гражданства, связанные с управлением университетом в целом и его подразделениями, оказываются монополизированы такими группами и дают возможность их членам получать нечестные преимущества, в том числе, в области преподавания (распределение нагрузки, получение академических званий) и исследовательской деятельности (получение степеней, публикационных возможностей, надбавок за исследовательскую работу). Конечно, в этой сфере имеет место не безразличие к деятельности внутри инфраструктуры университета, а борьба за административную карьеру и связанные с ней перспективы. Это борьба за возможность эксплуатировать ресурсы университета, а не борьба за возможность реализовать ту или иную программу его развития. Соответственно в задачи российского академического гражданина входит не возвращение каких-то старых добрых времен, а противостояние академической олигархии, неуместным проявлениям менеджериализма, негативным эффектам коммерциализации, сопровождающееся полным пониманием того, что

он делает это «с чистого листа», что он пытается реализовать коллективную утопию, а не продолжает глубоко укорененную традицию.

Наконец, третий пункт своеобразия позиции Макфарлейна состоит в том, что в отличие от Шилза, для которого университет давно нашел себя и знает, что он такое и для чего существует, Макфарлейн понимает, что сложности современного академического гражданства связаны во многом с тем, что университет находится в активном поиске самого себя, который сопровождается формированием целого веера новых типов университетов, а также целого веера новых типов преподавателей внутри них. Это создает объективную неопределенность обязанностей, поскольку академическое гражданство требует не только поддержания инфраструктуры университета, но и активного участия в его самоопределении, а версий такого самоопределения (программ развития университета) много. В этой точке идеал академического гражданства требует от каждого академического гражданина самостоятельного размышления о назначении университета, о соотношении его целей с общественным благом, об обоснованности коммерциализации его жизни и внедрения в нее предпринимательских практик, в конце концов, даже об обоснованности различных оптимизационных мероприятий. Ведь рефлексорное сопротивление всем этим, навязанным извне, трансформациям может оказаться проявлением группового эгоизма или корпоративной косности.

Для того, чтобы выразить эту сторону академического гражданства, Макфарлейн пользуется терминологией, содержащейся в докладе «Высшее образование в обществе, которое учится», подготовленном в 1997 г. британским Национальным комитетом исследования высшего образования под руководством Рона Диринга. Его авторы инициировали обсуждение «молчаливого соглашения» между университетом и обществом в целом. «Мы рассуждаем, – говорится в докладе, – в терминах соглашения между высшим образованием и обществом, которое отражает узы их взаимной зависимости, соглашения, которое в некоторых своих аспектах с большой выгодой должно быть сделано явным». Это соглашение фиксирует общественные запросы в отношении университета («нация и отдельные граждане вкладывают значительное количество времени и ресурсов в высшее образование, и они имеют право ожидать минимально гарантированного качества его работы... и полной информации о ней»), а также – законные притязания университета на общественную поддержку. Соглашение университета и общества предполагает взаимное доверие, основанное на выполнении обязательств обеими сторонами. Но при этом оно постоянно меняется и требует от его участников изменения привычных форм деятельности и дискур-

сивного взаимодействия. Последние десятилетия являются периодом обновления соглашения и поэтому неудивительно, что в это время формируется глубокий кризис идентичности университета (текст доклада Диринга см.: [7], онлайн-версию – [15]).

Макфарлейн принимает риторику «нового соглашения», но, в отличие от авторов доклада Диринга, предостерегает стейкхолдеров университета (правительства, корпорации, граждан, обращающихся за образовательными услугами) от тенденции рассматривать это соглашение исключительно в перспективе экономического благополучия общества [11, 50]. Функции университета определяются его содействием разным сторонам качества жизни граждан, одной из которых, без сомнения, является сама по себе возможность иметь доступ к знанию о мире, удостоверенному всеми доступными на настоящий момент средствами. Макфарлейн подчеркивает, что обновленное соглашение не может обойтись и без выполнения университетом такой функции, как «продвижение и моделирование ценностей, связанных с интеллектуальной свободой и демократией» [10, 121]. Однако итоговый баланс всех этих составляющих не сложился, поэтому мы, преподаватели университета, не знаем наверняка, каким будет университет будущего и сохранится ли он как привычное единство видов деятельности. Поэтому на нас лежит двойная ответственность: мы должны исполнять традиционные профессорские обязанности и обязанности академических граждан, которые оказались вовлечены в трансформацию системы высшего образования силой обстоятельств, но теперь отстаивают свое право участвовать в ней целенаправленно и осознанно. И никто не может за нас решить, как совместить эти две ипостаси.

Список литературы

1. *Бакштановский В.И.* Университетская этика: Прикладная этика. Инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. Часть третья: учебное пособие. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2014. 242 с.
2. *Бакштановский В.И., Богданова М.В.* Ценности профессиональной этики в формировании идентичности опорного университета // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 51. Тюмень: НИИ ПЭ, 2018. С. 127–164.
3. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с.
4. *Оболонский А.В.* Этика публичной сферы и реалии политической жизни. М.: Мысль, 2016. 448 с.

5. Прокофьев А.В. Дж.С. Милль: философское исследование миссии университета // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2018. № 2. С. 184-196.
6. Прокофьев А.В. Экономический вызов университету: этическая рефлексия // Ведомости прикладной этики. Вып. 51, Тюмень: НИИ ПЭ, 2018. С. 9-31.
7. Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee. London: The Stationery Office, 1997.
8. Kennedy B.D. Academic Duty. Harvard: Harvard University Press, 1997. 310 p.
9. Lawrence J., Ott M., Bell A. Faculty Organizational Commitment and Citizenship // Research in Higher Education. 2012. Vol. 53. № 3. P. 325–352.
10. Macfarlane B. Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor. New York: Routledge, 2012. 176 p.
11. Macfarlane B. The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life. London: Routledge, 2007. 201 p.
12. Nixon J. Towards the Virtuous University: The Moral Bases of Academic Practice. New York: Routledge, 2008. 162 p.
13. Shils E. The Calling of Education: The Academic Ethic and Other Essays on Higher Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1997. 308 p.
14. Tagliaventi M.R., Carli G., Cutolo D. Excellent Researcher or Good Public Servant? The Interplay Between Research and Academic Citizenship // Higher Education. 2019 (first on-line oct. 2019, <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00456-7>).
15. The Dearing Report. Higher Education in the Learning Society. Main Report // URL: <<http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>> (дата обращения 02.12.2019).
16. The Obligations of University Teachers: The Academic Ethics [Edward Shils] // Minerva. 1982. Vol. 20. P. 105–208.
17. Thompson P., Constantineau P., Fallis G. Academic Citizenship: An Academic Colleagues' Working Paper // Journal of Academic Ethics. 2005. Vol.3. № 2–4. P. 127–142.

УДК 174

**Академическая этика в пограничной ситуации:
есть ли надежда на спасение?**

Аннотация. Статья посвящена обсуждению ценностной трансформации этики профессора. Автор утверждает, что длительные реформы высшей школы существенно изменили ценностное содержание академической этики. Она не смогла выдержать удара коммерциализации и бюрократизации высшей школы и сегодня уместно говорить о разрушении аутентичной академической этики и даже о потере профессором своей профессиональной идентичности. Процесс деградации ценностного содержания затронул все виды деятельности, привычные для сотрудника высшей школы. И настолько глубоко, что справедливо говорить о существенном понижении статуса профессора и разрушении его мотивации продолжать академическую работу. Но главным пострадавшим в этой ситуации стала молодежь, у которой все меньше интереса учиться в реформированном университете. Автор показывает как уход из университета аутентичной академической этики приводит к тому, что высшая школа больше не может ответить на духовный запрос общества. Высказывается прогноз о переходе академической этики из университетов в другие интеллектуальные пространства, заинтересованные в развитии содержательных науки и образования.

Ключевые слова: этика, академическая этика, наука, образование, реформа образования, трансформация, ценности.

Вопросы, заданные НИИ прикладной этики для обсуждения на страницах нового выпуска «Ведомостей», представляются предельно точными, чрезвычайно точной кажется и оценка состояния академической этики в нашей стране как «пограничная ситуация». Заметим, что речь идет уже не о кризисе как резком изменении привычных условий существования, а именно о пограничной ситуации, она, учил нас К. Ясперс, является не только переходом от одних событий к другим, но ещё и бытием перед лицом смерти: «Они – как стена, на которую мы наталкиваемся, у которой мы терпим крах» [3, 255]. Есть ощущение, что за разговорами о трансформации ценностей академической этики мы иногда не замечаем, как этот процесс может привести к исчезновению привычной нам этики профессора, которая всегда была связана со свободным поиском, исключительными личными качествами, идеей служения, бескорыстия вплоть до жертвенности. С моей точки зрения, высказанной неоднократно в различных выпусках «Ведомостей», профессор классической академической эпохи, трудившийся в университете, существовал как житель «трех

миров»: научного, педагогического и культурно-просветительского. Все три мира были неразрывно связаны друг с другом и являлись разными сторонами единого потока академической жизни. Профессор вел исследования, представлял их результаты молодому поколению и видел в этом свою культурно-просветительскую миссию. Можно сказать по-другому: профессор исполнял свою миссию как педагог, передавая ученикам сведения из современной науки, которую он понимал как *высокую* культуру. При этом отношения его с аудиторией строились на основе доверия: слушатели считали его профессионалом, говорящим от имени передовой науки, он же относился к аудитории как к талантливым, любознательным ученикам, желающим освоить профессию и достичь в ней высот.

Происходящая сейчас трансформация академических ценностей затронула как все три стороны этики профессора, так и сильно деформировала его отношение с аудиторией. Если подытожить все, сказанное ранее, то суть ценностной трансформации сводится к следующему.

Научная работа как свободный и увлекательный поиск истины почти покинула пространство высшей школы и оказалась вытеснена деятельностью по имитации науки. Отныне ученый зачастую не может избирать направление исследований, а вынужден заниматься только тем, на что ему дадут грант, либо тем, что одобрит руководство. Также руководство, иногда не имеющее никакого отношения к ученому сообществу, отныне решая за профессора, в каких журналах ему публиковаться, устанавливает и необходимое количество этих публикаций. Их содержание особо никого не интересует; крайне желательно, чтобы статья была на английском языке и в известной западной индексируемой базе данных, которая имеет непонятное отношение к нашей стране. Зато ясно, что такую статью точно никто не прочитает, ни за границей, ни у нас. Также мало шансов на то, что кто-нибудь прочитает статью в российском журнале: требуемое количество статей заставляет авторов тиражировать похожие тексты с одинаковым идейным содержанием, интереса к таким публикациям нет никакого. Если раньше профессор публиковался в первую очередь ради своих студентов и коллег, то теперь читателя у него нет; его научная работа фактически существует ради одного сплошного отчета, и только минимум усилий уходит на приумножение самого знания. Трудно сказать, повысился ли авторитет российской науки на Западе благодаря публикациям в известных базах, но то, что в самой России науке был нанесен огромный ущерб – несомненный факт. Но даже если профессор, в ущерб своей академической совести, подготовит к публикации требуемое количество текстов, то такой

«результат» научной работы ему принадлежит не полностью. Фактически, публикация является собственностью его организации, которая считает себя вправе добавить ему нескольких соавторов, либо наставить в его текст ссылки на кого угодно. Такая же опасность исходит от некоторых «научных» журналов, превратившихся, по сути, в коммерческие проекты. Отметим, что все это происходит во время усилившейся риторики относительно необходимости защищать авторские права и бороться с заимствованиями. Получается, что настоящая наука, понятая как процесс самореализации и свободного поиска и как результат, представляемый на суд коллег и учеников, от профессора отчуждена. Если он и рискует заниматься той свободной наукой, которую помнит и любит, то только на свой страх и риск, в качестве хобби.

Есть и ещё один важный момент в деградации научной составляющей, о котором редко упоминают. Научная работа для ученых никогда не была только теоретическим занятием, а считалась практической деятельностью и творческим поиском. Ученые-естествоиспытатели создавали целые миры в своих лабораториях, на опытных станциях или в ботанических садах. Ученые-гуманитарии копали в библиотеках и архивах, стремясь найти важные сведения, необходимые для лучшего понимания духовной культуры. Эта повседневная работа была доступна только наиболее увлеченным искателям, которые считали, что для опубликования, хотя бы одной, качественной работы требуется несколько лет кропотливого труда. В итоге количество публикаций было небольшим, но каждая из них делала значительный вклад в науку. Теперь же, когда от каждого ученого требуется едва ли не по пять публикаций в год (и ещё по десятку утомительных отчетов), такая, настоящая исследовательская работа стала невозможной. А если учитывать, как сокращается финансирование этой области, то экспериментальная наука как практика и творческий поиск может вообще исчезнуть как уникальный вид деятельности. Имитационная наука в нашей стране рискует превратиться во что-то на подобие новостного агрегатора, систематизирующего отголоски исследований иностранных коллег и выдающего эту активность за новейшие открытия.

Не лучше обстоит дело и с педагогической работой. Принято было считать, что в университетах преподают ученые и передают новому поколению молодых ученых современную науку. Но только какую науку будет транслировать современный профессор? Имитационную науку контрольных цифр, отчетов, мультисоавторства и индексированных баз данных? Успешно можно преподавать только то, в чем сам глубоко разобрался. Но современная академическая

жизнь не позволяет вникать в глубину, она направлена на производство неосмысленных данных, что опять же имеет сходство с производством информации в СМИ. Помимо идеи трансляции научного знания в высшей школе раньше господствовала идея преподавания как процесса, предполагающего живое и равное общение между увлеченным носителем знания (профессором) и его заинтересованным искателем (студентом). Но именно этот процесс подвергся ужасающей формализации и бюрократизации. В среднем по стране нагрузка преподавателя выросла в разы: настолько, что трудно представить, как можно качественно вести занятия по такому количеству курсов. На каждый курс от профессора требуется произвести безумное количество бумаг, которые регламентируют едва ли не каждый шаг в аудитории. Все это ошибочно называется «методическая работа», хотя именно к методикам проведения занятий это не имеет никакого отношения. Весь этот «бюрократический комплекс» заменил живой процесс общения бесконечным подсчетом баллов и рейтингов, иногда заносимых в электронные базы данных. Кажется, делается все, чтобы максимально обезличить учебный процесс и свести общение профессора и студента к минимуму. Возможно, таким образом хотели повысить качество образования, но повысили только бессмысленную суету преподавателей и изворотливость студентов. О содержательной стороне учебных курсов почти никто не думает; смысл педагогической работы также переместился в область количества и исчисляется цифрами нагрузки, а иногда и прибылью, полученной от продажи образовательных услуг.

Отчуждение профессора от его аудитории – это, возможно, самое драматическое, что с ним могло произойти за последнее время. Ученому неинтересно и даже невозможно развивать науку в одиночку. Для прорыва в науке ему нужен коллектив молодых, горящих своим делом коллег, и этот коллектив, как правило, формировался из учебной аудитории. Занимаясь со своими учениками, профессор создавал научную школу, готовил новую смену исследователей и тем самым работал на будущее своей области науки, а также на будущее страны. В этом он видел свое призвание и смысл жизни. Но теперь, когда и наука стала производственным процессом по созданию текстов, и учебный процесс превратился в деятельность по оказанию образовательных услуг, профессор теряет смысл продолжать работу. Обратной стороной этой драмы является разрушение мотивации к учебе у студентов. Здесь, конечно, виновата не только высшая школа. Первый удар по мотивации учиться нанесла система ЕГЭ; если раньше школьник, желавший освоить профессию, целенаправленно готовился к поступлению на соответствующий факультет,

то теперь он настроен преимущественно получить высокие баллы сразу по нескольким ЕГЭ и занять бюджетное место хоть где-нибудь. В некоторой мере он прав: если понятие «специалист» сейчас исключено из государственных документов, регулирующих образование, а ступень бакалавра часто понимается как продленное школьное обучение, то первокурснику очень трудно связать свою учебу с будущим родом занятий. Казалось бы, что в такой ситуации на вузах лежит повышенная ответственность: надо приложить все усилия, чтобы заинтересовать студента предметом и сделать из него высокообразованного выпускника. Этого можно было добиться не только путем организации увлекательного учебного процесса, но и благодаря включению новичка в настоящий исследовательский коллектив: кафедру, лабораторию и т.д. Но дело в том, что в последнее время руководство университетов устроило настоящий разгром многих небольших коллективов: кафедры, отделения, факультеты и даже университеты объединяются в какие-то грандиозные департаменты, и в них теряются даже опытные сотрудники. Для студента эти образовательные монстры представляются неким серым пространством, где с ним общаются только представители администрации. Если даже у студента и проявляются проблески интереса, то ему некуда с ним обратиться. А дальше вступает в действие неотвратимое педагогическое правило: ученики прекрасно понимают отношение к ним педагогов и администрации вуза, и все скорби нынешней высшей школы переживают значительно сильнее своих наставников. Для студентов не секрет, что в мире господства отчетов и контрольных цифр ученикам уделяется минимум внимания. Поэтому уже к концу первого курса большинство студентов полностью теряют интерес и перестают понимать смысл происходящего. Наука, о которой им так много говорили, существует для них только как презентационные мероприятия и представляется чем-то между бизнесом и шоу-бизнесом, занятый отчетами профессор – кто-то похожий на школьного учителя, не любящего ни учеников, ни свой предмет, и, соответственно, сами университеты выглядят для студентов репрессивными организациями, подавляющими их яркую индивидуальность.

Можно вспомнить, что в университеты всегда приходили те, кто разочаровался в сделанном выборе и бросал учебу, но сейчас таких разочарованных студентов – сотни. Миграция из вуза в вуз приобрела значительные масштабы; некоторые за 4 года учебы успевают поучиться даже в 3-4-х университетах, а в магистратуру будут поступать в пятый. Вообразим, каких выпускников получают целые отрасли экономики, если те понемножку поучились в разных местах, а в сущности, по-настоящему не учились нигде. Здесь можно получить

уже не драматические, а весьма трагические последствия для общества. И если подводить итог трансформации, произошедшей с педагогической составляющей академической культуры, то можно заметить, что она стремительно скатывается к уровню, когда преподавать (считать рейтинги, слушать доклады, делать пустые публикации) может кто угодно, и учиться может также кто угодно. Некогда высокие статусы университетского преподавателя и студента университета постепенно растворяются в деятельности, глубоко чуждой академической культуре. И главными проигравшими в этих условиях оказывается именно молодое поколение. Представим себе масштабы разочарования вчерашних школьников, потративших огромные силы на преодоление барьера ЕГЭ, от учебы в университетах, имитирующих науку и образование.

Конечно, некоторые черты подлинной академической культуры ещё остаются. Если рассматривать культурно-просветительскую миссию, которая всегда была свойственна высшей школе, то ситуация с ней не выглядит столь же удручающе. Напротив, многие университеты осознали необходимость быть открытыми для общества: сотрудничать со школами, образовательными центрами, летними лагерями, консультировать общественные институты и т.д. Некоторые из университетских сотрудников нашли в этом свое призвание и с удовольствием занимаются с талантливыми школьниками. Они видят в этом спасение от формализма повседневной бюрократической деятельности, но она все равно агрессивно вмешивается в их жизнь. Какие бы удивительные творческие проекты ни вел сотрудник со школьниками, или в каких бы важных волонтерских программах он ни участвовал, администрация все равно требует от него бессмысленных статей и отчетов, а они, в свою очередь, требуют отдавать им почти все время. В итоге эта ситуация ставит сотрудника перед выбором: либо отдавать все силы тому, в чем он находит свое призвание и служение, и затем, скорее всего быть признанным начальственными кругами «неэффективным»; либо уходить с головой в рутину. Получается, что здесь также открывается тревожная перспектива: если раньше культурная миссия заключалась в том, что университет дарит обществу *высокую* культуру, то теперь приближается время, когда ему нечего будет подарить, кроме вала пустых текстов и отчетов.

Однако разговор о трансформации, происходящей сегодня с высшей школой, будет не полным, если замечать деградацию только ее отдельных элементов. Важно также видеть изменения того, что можно было бы назвать общей атмосферой, либо повседневными условиями обитания сотрудников университета. А здесь происходит,

пожалуй, самый серьезный разрыв с традиционными условиями, именно здесь и приходится вспомнить, что «пограничная ситуация» – это не только бытие перед лицом смерти, но и переживание угрозы смерти. Угроза, страх стали едва ли не главными умонастроениями современного российского кампуса. Обитатели университета уже почти смирились с тем, что живут под постоянной угрозой, а университетское руководство почему-то считает себя вправе угрожать сотрудникам. Страх потерять средства к существованию и сам по себе унижает сотрудников, требует соглашаться на различные унижения. Угрозы, с которыми сталкивается профессор, весьма разноплановые в смысле приказов, которые падают на него сверху, но, в целом, сводятся к страху быть исключенным из ученого сообщества. У рядового российского профессора, работающего в обычном, далеко не самом известном вузе, создается стойкое убеждение, что академические власти хотят его выгнать, сократить ставку, ликвидировать его кафедру (лабораторию, подразделение) и для этого придумывают различные изощренные тесты на состоятельность и эффективность, например, проверку здоровья, индекса цитируемости, лояльности руководству, соответствия всяким произвольным шаблонам и рейтингам. Причем соответствие изощренным требованиям, имеющим небольшое отношение к профессиональной компетенции, исполнение не всегда адекватных указаний руководства, отнюдь не гарантируют профессору устойчивого будущего. Он в любой момент может стать жертвой новых управленческих идей либо разрушительных реформ, и его не спасут ни индексы, ни рейтинги, ни многочисленные унижения, которым он подвергается.

Справедливо утверждать, что в сложившихся условиях университетский профессор стремительно теряет идентичность. От положения человека-творца, обитавшего в мире *высокой* науки и образования, он скатывается на уровень менеджера самого низкого звена, у которого нет самостоятельных целей, но зато есть неизменная задача – исполнить любой приказ начальства. О нем как о не последнем специалисте в своей области руководство вспоминает только в двух случаях: когда посредством его труда можно заработать деньги для вуза, либо когда можно использовать его имя в рейтинговых медийных мероприятиях. Вся остальная его деятельность предполагает малоквалифицированную механическую работу, ориентированную только на достижение спущенных сверху количественных показателей. Единственная позитивная мотивация, которую руководство считает законной и актуализирует её у сотрудников, – это финансовый интерес; все идеальные мотивы: увлеченность наукой, служение ей и Родине, ответственность за будущее поколение ученых, – все-

рьез не рассматриваются, и в них уже почти никто не верит. А если исчезают идеальные мотивы деятельности, то говорить об этике в этой сфере становится бессмысленным.

Нарисовав столь не радужную картину, уместно спросить вместе с НИИ прикладной этики: «Удивительно ли, что этика профессора переживает пограничную ситуацию?» И надо сказать, здесь удивляет многое. Во-первых, удивительно, как наша страна, где наука занимала такое почетное место, где будущее всегда ассоциировалось с высокими технологиями вплоть до полетов в космос, где даже в школе пытались преподавать науки, допустила такое унижение науки и образования. Во-вторых, удивительно, как гордые ученые, создававшие целые научные направления, в большинстве своем безропотно согласились на такое унижение и вовлеклись в деятельность по демонтажу привычных условий работы и жизни. В этом плане трудно не вспомнить роман М. Уэльбека «Покорность» [2], где известный ученый-гуманитарий долго рефлексировал, прежде чем присоединиться к большинству. У нас сотрудники университета вроде бы тоже рефлексировали, – многое понимают и часто высказываются, – но присоединяются к большинству очень быстро и ещё быстрее принимают правила бюрократической игры. Ныне уже выросло целое поколение «исследователей», воспринимающих науку почти как маркетинговую деятельность с легким налетом интеллектуального труда. В-третьих, казалось бы, не удивительно, что в стране, ориентированной на рыночную экономику, происходит коммерциализация многих сфер жизни, в т.ч. и высшего образования. Но, вместе с тем, крайне удивительно, что лица, ответственные в нашей стране за образование, не понимают, что коммерциализированная наука и образование направлены в первую очередь на получение прибыли теми, кто ими управляет, и в последнюю очередь – на создание науки и образования высокого уровня. И это, возможно, самое удивительное: государство несет огромные расходы, финансируя высшую школу, но при этом проводит реформы, ведущие к деградации этой сферы. А далее – уже не удивление, а парадокс: очень дорогие реформы приводят к удешевлению и легковесности высшего образования, чья востребованность в обществе вскоре может резко снизиться.

Если суммировать все «удивления», то многое, произошедшее с академической этикой, удивления не вызывает. Этика, как достаточно хрупкая реальность, держащаяся только на вере людей в их высокое достоинство и наилучшие отношения друг с другом, не устояла под ударами всяческих роковых «трансформаций», «трансгрессий» и «разломов» академической среды. И если сегодня кто-нибудь ещё осмеливается продолжать работу, исходя из требований

традиционной академической этики, то он воспринимается почти как «банальный герой», чей портрет был столь вдохновенно написан Ф. Зимбардо [1]. Есть ли, в таком случае, возможность спасти традиционную этику профессора от окончательного уничтожения? Это – не банальный вопрос, а весьма тревожный: как мы видели, потеря подлинной академической этики угрожает рядовым сотрудникам потерей своей профессиональной идентичности, а университетам – потерей статуса центров культуры и образования. Но начнем с того, что этика представляет собой идеальный мир, который, раз возникнув, не может полностью исчезнуть. Можно выгнать из университета профессора, но нельзя из культуры изгнать высокую идею образования и науки. И для тех, кто интересуется наукой ученых-искателей и содержательным образованием педагогов-подвижников, эталоном науки останется увлеченное, бескорыстное исследование, а не её корыстная бюрократическая имитация. Для них настоящим героем науки будет профессор, прочитавший сто книг прежде, чем он напишет одну статью, а не тот, кто прочитал одну книгу и поставлен автором в сто статей.

Другое дело, может ли такая этика академического бескорыстия вернуться в университеты, напомнить им об их призвании и тем самым дать им новую жизнь? Если в ближайшее время тенденция на коммерциализацию высшей школы не изменится, то вряд ли. Но ведь часто случается так, что возвышенная идея, изгнанная со своего привычного места обитания, обретает новую почву. Очень вероятно, что с этикой профессора может случиться нечто похожее.

Будучи погруженными в повседневный пессимизм, мы часто не замечаем другую сторону происходящих трансформаций, а именно – огромного интереса к *высокой* культуре, существующего в обществе. Как бы сейчас ни господствовала массовая культура, но все равно множество людей желают проникнуть в тайны науки, искусства, религии и других духовных сфер. Этот общественный запрос поистине огромен: его чувствует почти каждый сотрудник университета, равнодушный к тому, как воспринимают его область за стенами вуза. У многих не хватает времени, чтобы отозваться на приглашение где-то выступить, о чем-то рассказать, что-то прокомментировать и кого-то проконсультировать. И, заметим, здесь приглашающая сторона обращает внимание не на то, какой у ученого хирш или квартал, а ценит способность разбираться в предмете и ясно об этом рассказать. Очень серьезный интеллектуальный запрос идет со стороны молодежи; сегодня она великолепно себя чувствует в электронном мире и может поглощать огромные объемы информации. Если к этой способности присоединяется хоть капля интереса к интеллектуаль-

ной культуре, то такой человек способен очень быстро добывать сведения научно-образовательного содержания и осмысливать их. К сожалению, высшая школа, в силу описанных трансформаций, не может ответить на духовные запросы молодежи, и вообще, на духовные поиски, существующие в обществе, зато появляется множество образовательных сообществ, которые хотят и могут это сделать. Некоторые средние школы, стремящиеся стать интеллектуальными центрами, частные образовательные организации, детские лагеря, библиотеки, музеи, культурные центры, выставочные площадки и многое другое. И там востребован будет именно носитель традиционной академической этики, способный интересоваться, искать, открывать и при этом увлеченно работать с молодежью. Сейчас мы наблюдаем, как с каждым годом растет поток уволенных университетских сотрудников, обретающих вторую интеллектуальную жизнь в различных образовательных проектах. Ситуация может напоминать условия середины 90-х годов, когда известных ученых можно было послушать в подвалах, кинотеатрах, в зданиях школ. Есть опасение, что если турбулентность в высшей школе не прекратится, то это время вернется, только, разумеется, условия этих выступлений будут лучше. И профессор, который не предавал своего призвания, а просто оказался не нужным в условиях коммерциализации университета, может быть не только желанным гостем там, где стремятся к знаниям, но также может стать творцом целого научно-образовательного мира. Можно прогнозировать, что вскоре число общественных организаций, занятых поисками в науке и образовании, будет увеличиваться (например, начинают развиваться практики корпоративного образования). И там, где не надо думать о рейтингах и отчетах, подлинная этика профессора найдет свой новый дом. Конечно, выглядит несколько парадоксально, что академическая этика поселится в средних школах или частных образовательных центрах, но такова сейчас реальность и такова вполне разумная надежда на её спасение. Возможно, когда разрушительные реформы, наконец-то, прекратятся, и надо будет строить новую, содержательную академическую культуру, бывшие профессора – носители подлинной академической этики, вернуться в университеты и поднимут их из руин. Но пока они не возвращаются, а только уходят.

Список литературы

1. *Зимбардо Ф.* Соппротивление ситуационному влиянию и торжество героизма // Зимбардо Ф. Эффект Люцифера: почему хорошие люди превращаются в злодеев. М.: Альпина нон-фикшн, 2019.

2. Уэльбек М. Покорность. М.: Corpus, АСТ, 2016.
3. Ясперс К. Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012.

Р.Г. Апресян

УДК 17.01 + 17.02

Университет и свобода

Аннотация. Современный образ университета не отделим от идей автономии университета и академической свободы его членов – преподавателей и исследователей. Таков один из социальных идеалов, в основе которого понимание ценности ничем не скованного познания, самостоятельности и ответственности личности, неподотчетности творчества. В основу предпринятого в статье обзора нормативных положений, составляющих ключевое содержание концепции автономии университета и академической свободы, положены Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (1997) и Рекомендация ПАСЕ «Академическая свобода и автономия университета» (2006). В статье также приводятся положения из Федерального закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В этих документах, как и многих других такого рода, автономия университета и академическая свобода ставятся в непосредственную связь с академической ответственностью. Проведенный обзор позволил сделать вывод о наличии своего рода рекурсивной нормативной динамики от автономии и свободы к ответственности и от ответственности к автономии и свободе. Ею, по сути, пронизаны современные нормативные документы академической этики (или этики университета).

Ключевые слова: автономия университета, академическая свобода, ответственность, академическая этика.

Идеальный образ университета содержит в себе в качестве неременного компонента идеи автономии и академической свободы. Речь идет в первую очередь о нестесненности научной и образовательной деятельности. Автономия – должная характеристика университета, академическая свобода – его членов (сотрудников): преподавателей и исследователей.

1

Распространено мнение, что автономия и академическая свобода исторически традиционные атрибуты университета. Это, конечно, не так. Обретение университетами автономного статуса (политического и правового), а членами университетской корпорации (университетского сообщества) профессиональной независимости – важная тенденция исторического развития университетов на протяжении всей их истории. В разных странах она проявлялась и проявляется

по-разному, в зависимости от национальных традиций, а также от переменчивой идейно-политической конъюнктуры¹. Но, во-первых, сами эти атрибуты университета редко когда реализовывались во всей ожидаемой полноте, а во-вторых, каждая новая эпоха по-своему переживает и воплощает эти черты университета, что легко проследить по периодически возобновляемым обсуждениям вопросов университетской автономии и академической свободы и появляющимся все новым декларациям (в последние десятилетия – в форме нормативных документов [14, 6]), подтверждающим значимость ценностей университетской автономии и академической свободы для преподавателей, студентов, общества и государства [7, 1].

Автономия означает прежде всего институциональную независимость университета по отношению к внешней властной воле. Однако помимо внешней стороны, отражающей отношения университета с обществом и государством, у автономии есть и внутренняя сторона, отражающая характер университетской жизни: как происходит назначение профессоров, деканов, ректора, каковы процедуры присуждения ученых степеней? В проекции к этим вопросам академическая свобода заключается в том, что университетское сообщество – посредством своих представителей, избранных или определенных в соответствии с принятым регламентом, а то и в своей целостности, решает вопросы, связанные с замещением названных должностей, а если говорить о присуждении ученых степеней, то оно производится коллегиями ученых и профессоров (научными советами) на основе заключений независимых экспертов². Таким образом, предполагается, что университет автономен не только по отношению к внешним

¹ Последнее особенно хорошо видно по истории высшего образования в России на протяжении XIX–XXI в. (См. [5, 3]).

² В связи с этим следует отметить, что на практике характер независимости может определяться разными факторами, причем не в последнюю очередь этосом (не этикой) самого университета. Например, в некоторых западноевропейских университетах в последние четверть века функция отбора кандидатур на должность профессора перешла от министерства науки к ректору университета. Казалось бы, делегирование такого важного полномочия, как отбор кандидатур на должность профессора, знаменует повышение уровня самостоятельности университета. Однако опыт показывает, что многими преподавателями, претендующими на должность профессора, это воспринимается как фактор снижения их автономии по отношению к университетскому руководству. Прерогатива ректората назначать профессоров оказывается фактором, сковывающим их свободу высказывать суждения по вопросам проводимой ректоратом политики или принимать экспертные решения, идущие вразрез с мнением руководства.

социальным и политическим институтам, но и в своем внутреннем устройстве, в характере регламентации и осуществления процедур, обеспечивающих его устойчивость и функциональную стабильность. Важным фактором академической свободы являются бессрочные контракты с преподавателями и исследователями (в тех странах и университетах, где такой статус преподавателя и исследователя существует и нормативно обеспечен).

Отдельный момент в этом контексте – возможность для преподавателей и научных сотрудников свободно высказываться об учреждении, в котором они работают, и о его руководстве, об образовательной и научной политике, органах (государственных или негосударственных), осуществляющих надзор³. Право на критическое осуждение образовательной и научной политики – часть более общего вопроса о свободе слова [13].

Академическая свобода выражается и в праве университета самостоятельно выработать образовательную политику, и в праве профессоров развивать программы обучения и реализовывать их посредством наиболее подходящих методик. Для этого им необходимо проводить педагогические и научные исследования, участвовать в научной жизни, публиковать результаты своих исследований, взаимодействовать с коллегами внутри и вне университета как на национальном, так и на международном уровнях в соответствии со стоящими перед ними педагогическими и исследовательскими задачами.

Все эти аспекты академической свободы – свобода исследований и публикаций, свобода преподавания, свободное выражение сотрудниками своего мнения в отношении своего университета, общества и государства, свобода участия в профессиональных и академических органах, – ясно обозначены в Рекомендациях ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997г. [6, 56–59]. Хотя эти Рекомендации непосредственно касаются статуса преподавателей, в них говорится и о студентах: им должно быть открыты все наличные возможности приобщения к знаниям, освоения умений и навыков, созданы благоприятные условия для свободного выражения мнений, обсуждения научных и общественных проблем.

³ Этот аспект академической свободы считается столь важным, что в последние годы получили распространение периодические обзоры университетов по степени свободы слова, на основе которых составляются рейтинги университетов [10, 11]. Стоит отметить, что эти рейтинги далеко не всегда совпадают с рейтингами университетов по качеству предоставляемых образовательных услуг [11, 9].

В целом концепция академической свободы вдохновлена идеей нескланного служения истине, обеспечения выработки знаний и их преумножения на благо общества и человечества, создания условий для их полноценной передачи новым поколениям [17, 15–40].

В России автономия образовательных учреждений и академическая свобода закреплены Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В частности, им предусмотрены «свобода педагогического работника высшего учебного заведения излагать учебный предмет по своему усмотрению, выбирать темы для научных исследований и проводить их своими методами, а также свобода студента получать знания согласно своим склонностям и потребностям» (ст. 3, п. 2). Вместе с тем закон утверждает ответственность учебного заведения за свою деятельность «перед личностью, обществом и государством» (ст. 3, п. 3), а также ответственность преподавателей и научных работников «за создание оптимальных условий для свободного поиска истины, ее свободного изложения и распространения» (с. 3, п. 3).

2

Положения об ответственности учебного заведения в российском законе о высшем образовании носят, как это видно по приведенной цитате, довольно общий характер. Согласно соответствующему мировому нормативному опыту, в частности, выраженному в международных документах, вопросы ответственности университетов, преподавателей и научных работников, так же как и обучающихся всех уровней, не только непременно обсуждаются в связи с автономией университетов и академической свободой, но и обсуждаются со значительной степенью конкретности. Показательными в этом отношении является и Рекомендация ЮНЕСКО [6, 54–55].

Тема ответственности преподавателей и исследователей в контексте автономии университетов и академической свободы имеет несколько аспектов. Это ответственность университета перед обществом; администрации университета – перед преподавателями, научными сотрудниками и студентами; преподавателей – друг перед другом, перед студентами и за студентов.

Как это не покажется странным, тема ответственности в контексте обсуждения вопросов автономии и академической свободы была поднята относительно поздно. Поначалу эти вопросы ставились с целью привлечения внимания к необходимости защиты преподавателей и исследователей от рестриктивных воздействий, прежде всего извне – обскурантистского или политически-ретроградного толка, но также и изнутри университета, со стороны администрации – дисциплинарного характера. Долгое время академическая свобода

рассматривалась скорее как *свобода от* ограничений, нежели *свобода для* обеспечения высокого качества образования [12,4]. Это проявлялось в том, что университетские преподаватели – сильные профессионалы и знатоки в своей дисциплинарной области – не придавали значения ничему за пределами своей кафедры, а то и своей дисциплины [Там же]. Будучи чувствительными к своей академической свободе, они не считали, что происходящее в университете, – проводимая им образовательная политика и то, с чем студенты покидают *almamater* после нескольких лет обучения, – входит в их компетенцию.

Между тем один из основных фокусов академической ответственности – обеспечение достойного качества исполнения университетом своих функций, будь то преподавание или исследования. Ответственность за это несет администрация университета: от нее зависит создание на институциональном уровне таких условий, которые бы побуждали заботиться о поддержании высоких стандартов во всех видах академической активности; от нее ожидается всяческое содействие педагогической и исследовательской активности преподавателей, создание материальных, организационных, нормативных и других предпосылок для успеха образовательного процесса и исследовательской деятельности. Это касается обновления фондов библиотек и обеспечения максимально возможного доступа к современным учебным, научным и информационным ресурсам преподавателей и студентов, предоставления в пределах имеющихся средств преподавателям и студентам возможностей академической мобильности, профессиональной коммуникации, проведения научных собраний, – иными словами, всего того, без чего невозможна образовательная и научно-исследовательская деятельность на современном уровне. При этом финансовая и организационная поддержка преподавателей и исследователей со стороны университетской администрации или университета со стороны государственных органов и общественных попечительских советов не должны становиться средством давления на преподавателей и исследователей или на университеты ради навязывания им задач, идущих вразрез с миссией университета. Вместе с тем, насколько предоставляемые администрацией условия и возможности реализуются практически зависит от каждого члена университета. Это – важный аспект академической ответственности.

На администрацию университета также возложена задача обеспечения безопасности и комфортных психологических условий работы для преподавателей, исследователей и их ассистентов. Решение этой задачи напрямую вытекает из обязанности поддержи-

вать институциональную независимость университета, что способствует активному поддержанию иммунитета членов университета к возможным преследованиям со стороны государственных учреждений и частных организаций (легитимных или нелегитимных) за их профессиональную деятельность или гражданскую активность. В не меньшей степени преподаватели и их ассистенты должны быть защищены от возможного негативного и корыстного давления со стороны студентов и тех, кто с ними заодно. Свобода преподавания включает в себя и свободу оценки результатов проверки освоенных студентами по итогам обучения компетенций. Адекватная, независимая и беспристрастная их оценка – одно из проявлений качества образования.

Свободно исполняя свои профессиональные обязанности, преподаватели и исследователи должны быть чувствительны к потребностям общества как на национальном, так региональном и локальном уровнях, чтобы максимально способствовать решению проблем, с которыми сталкиваются люди и сообщества. Открытость учебных программ новациям позволяет соединять содержание обучения с текущими и перспективными запросами общества с тем, чтобы достижения науки и техники можно было использовать для блага общества, благополучия и развития человека.

Академическая свобода распространяется на студентов: им гарантируется «беспристрастное, справедливое, недискриминационное отношение со стороны преподавателей и администрации университета» [6, 54]. Вместе с тем и от студентов ожидается добросовестное отношение к учебе и внутреннее сохранение свободы в своей образовательной активности, что предполагает, как и в исследовательской деятельности вообще, недопущение ими фальсификации, фабрикация и плагиата в своих контрольных, экзаменационных и исследовательских работах. Ответственность университетской администрации и преподавателей за студентов проявляется в создании режима нулевой толерантности к любым формам недобросовестности студентов.

3

Этот вынужденно беглый отбор идей, связанных главным образом с нормативным содержанием концепта автономии университета и академической свободы, дает возможность трезво оценить состояние института академической свободы в России. Здесь можно выделить три аспекта. Первый – связан с тенденциями, касающимися социально-экономической ситуации учреждений высшего образования. Одна из них выражается в недостаточности, а на отдельных участках скудости государственного финансирования как в части оплаты тру-

да преподавателей, проведения педагогических и научных исследований, академической мобильности, так и в части поддержания университетов в качестве образовательных учреждений. Другая тенденция – изменение принципов регулирования системы высшего образования, а говоря точнее, в терминах современных реалий – «рынка высшего образования». Как отмечают Я.И. Кузьминов и М.М. Юдкевич, «новая парадигма управления подразумевает создание конкурентных механизмов распределения государственного субсидирования между вузами и, значит, их ориентацию на измеримые результаты деятельности... Вузы теряют свою автономию в том смысле, что они вынуждены ориентироваться на внешне оцениваемые параметры, искать пути экономии средств и выстраивать более жесткую систему управления и контроля» [4, 260]. В той или иной мере эти тенденции характерны для большинства университетов всего мира.

Второй аспект связан с профессиональной ситуацией самих преподавателей и исследователей. У современных российских преподавателей изнурительно высокий уровень педагогической нагрузки, большая часть которой приходится на аудиторские часы. Нормы необходимой внеаудиторной работы за последнюю четверть века значительно сократились при сохранении реального объема работы, который не поддается сокращению, адекватному засчитываемому по этим видам работы нормативного времени и соответствующей оплаты. Подавляющее большинство современных российских преподавателей не обладает достаточным досугом для проведения даже педагогических исследований, не говоря уже о научных. Регулярные в прежние времена, хотя бы раз в пять лет, академические отпуска (семестровые, а то и годовые) заменяются на курсы профессиональной переподготовки (не всегда востребованные самими преподавателями), а то и просто оказываются сведенными на нет. Гонка вузовских руководителей за выполнением навязанных федеральным министерством науки и высшего образования количественных показателей научно-исследовательской работы ведет к снижению критериев научной активности. Падение уровня образования, произошедшее в 1990-е годы и продолжившееся впоследствии, уже дает свои «плоды» на теоретическом уровне профессоров нового поколения. Все это вместе взятое сужает пространство академической свободы: не могут быть академически свободными преподаватели и исследователи, не получившие хорошего базового образования, не имеющие времени и достаточных финансовых средств для ведения систематической исследовательской работы, плохо представляющие себе, в чем выражается научная и педагогическая добросовестность.

Третий аспект связан с институциональной ситуацией препода-

вателей и исследователей – их реальным статусом в университетах; профессиональными и институциональными полномочиями, которыми они наделены; бытующим профессиональным и институциональным этосом; общественными и политическими традициями. На протяжении всей, не такой уж длительной, истории высшего образования в России признание властью автономии университетов и академической свободы профессоров циклически колебалось, причем периоды властного признания академической свободы отрицательным образом не сбалансированы по сравнению с периодами ее властного отрицания. В XX веке эта несбалансированность достигла крайности. Автономия и академическая свобода университетам была возвращена царским указом в 1905 г. на волне революции, укреплена и расширена первыми решениями Временного правительства в 1917 г. и фактически полностью упразднена в первые годы большевистского правления, вплоть до конца века [15, 2–16, 56–60].

За долгие десятилетия советской власти возможности для индивидуального и профессионального самоопределения, личной самобытности и неподражательности оказались почти нивелированными повторяющимися, вплоть до середины века, кампаниями политических репрессий и существовавшей, на протяжении всего советского периода, жесткой политической цензурой. Для многих (хотя далеко не всех) советских интеллектуалов, а среди них исследователей и в особенности вузовских преподавателей, чувство свободы редуцировалось к ощущению личной самости; покорная склоненность которой перед суровым режимом уже просто не замечалась⁴.

Автономия университетов и академическая свобода стали появляться в российском высшем образовании с начала 1990-х годов; а вскоре они были закреплены законодательно [8]. Однако это проходило на фоне ощутимого ослабления университетов (в первую очередь финансового), понижения уровня преподавания, профессиональной растерянности ряда преподавателей. За полтора десятка, в каком-то смысле либеральных постсоветских лет, не успели

⁴ Говорю об этом, в частности, под впечатлением от бесед с уважаемыми мною старшими коллегами – философами. Умницы, профессионалы, остроумные собеседники, некоторые из них яркие ораторы, они с непрекращаемой убежденностью уверяли меня, что никогда не сталкивались ни с какими ограничениями и всегда чувствовали себя свободными. Эти беседы проходили в 1990-е годы, когда мои собеседники были в преклонном возрасте и не всегда в бодром здравии, а вспоминали они годы, когда советский режим уже стал старше и мягче, они же были молоды и полны жизненных сил, их самость бурлила. Свобода воспринималась ими как возможность самореализации.

сложиться институты, которые бы поддерживали автономию университетов и режим академической свободы в них. Укрепление же государства, причем отнюдь не в демократическом формате, уже не способствует институтам такого рода. Как показывает опыт разных стран, и это хорошо видно по России, ограничения в области гражданских прав неминуемо сказываются на ограничении академических свобод. Особенно, когда ректоры назначаются федеральным министерством. В таких условиях они воображают себя не представителями университетов в обществе, а представителями государственных органов в университетах, призванными присматривать за преподавателями и поддерживать надежный уровень дисциплины у студентов. Практические проявления таких установок руководителей университетов можно было хорошо видеть в общественных процессах России, проходивших на протяжении всего 2019 года.

Социально-политические и социально-психологические условия университетской независимости и академической свободы важно иметь в виду при разработке образовательной политики. С этического прикладной точки зрения, и академическая свобода, и автономия университета (в указанном внутри институциональном аспекте) – предмет ответственности и заботы, а в конечном счете дело профессиональной чести самих членов университета – преподавателей и исследователей.

За проведенным сопоставлением автономии и академической свободы, с одной стороны, и академической ответственности – с другой, явственно просматривается нормативная динамика от автономии и свободы к ответственности, от ответственности к автономии и свободе. основополагающий момент в корреляции ответственности с автономией и свободой заключается в том, что последние рассматриваются в качестве не привилегии, но важного условия осуществления университетом и его членами своей общественной и культурной миссии. Точнее, автономия и академическая свобода, исторически первоначально воспринимавшиеся как привилегия, со временем начинают осознаваться как условие академической ответственности.

Специально не проговариваемая, но предполагаемая дифференциация агентов, реципиентов и предмета ответственности является важным дискурсивным средством операционализации морального и профессионального предназначения университета, конвертации, говоря в терминах М.М. Бахтина «общей ответственности» в «специальную ответственность» (2, 8–9). Автономия и академическая свобода, воспринятые сквозь призму академической ответственно-

сти, становятся системообразующим фактором профессиональной этики университета, или академической этики, а в контексте самой этой этики – ее ключевым принципом.

Список литературы

1. *Абрамов Р.Н.* Трансформации академической автономии // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 75–92.
2. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Бахтин М.М. Собр. соч. в семи томах. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов / Ред. С.Г. Бочаров, Н.И. Николаев. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. С. 7–68.
3. *Волосникова Л.М.* О принципе академической автономии // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 5. С. 44–49.
4. *Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М.* Академическая свобода и стандарты поведения // VIII Международная научная конференция. Модернизация экономики и общественное развитие : в 3 кн. Кн. 3 / Отв. ред.: Е.Г. Ясин. М. : Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2007. С. 255–264.
5. *Леонтьев А.А.* История образования в России от древней Руси до конца XX века // Русский язык. 2001. № 33. url.: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200103304>. (Дата просмотра 23.11.2019).
6. Рекомендация ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г.: Руководство для пользователей. [Б.м.]: UNESCO, 2008. 72 p.
7. 1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure with 1970 Interpretive Comments // AAUP, Policy Documents & Reports. Url: <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/contents/1940statement.htm>. (Просмотр 11.11.2019).
8. *Bain O.B.* University Autonomy in the Russian Federation Since Perestroika. New York, NY [u.a.]: RoutledgeFalmer, 2003. 243 p.
9. Best universities in the UK 2020 Url: <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-uk>. (Просмотр 05.11.2019).
10. Foundation for Individual Rights in Education (FIRE) 10 Worst Colleges for Free Speech: 2019, Url: <https://www.thefire.org/10-worst-colleges-for-free-speech-2019/>. (Просмотр 05.11.2019).
11. Free Speech University Rankings(FSUR)2018, Url: spiked-online.com/free-speech-university-rankings. (Просмотр 05.11.2019).

12. *Gaff J.G.* Academic Freedom for a New Age (2015).
Url:https://www.aacu.org/sites/default/files/Gaff_AcademicFreedom.pdf.
(Просмотр 05.11.2019).
13. *Johansen B.E.* Silenced! Academic Freedom, Scientific Inquiry, and the First Amendment under Siege in America. Westport, Conn.: Praeger, 2007. 185 p.
14. PASE Recommendation 1762 (2006) Academic Freedom and University Autonomy. Url: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/XrefXML-2HTML-en.asp?fileid=17469&lang=en> (Просмотр 11.11.2019).
15. *Polanyi M.* The Contempt of Freedom: The Russian Experiment and After. London: C. A. Watts & Co., 1940. 116 p.
16. Recommendation 1762 (2006) of the Council of Europe Parliamentary Assembly on Academic freedom and university autonomy // Parliamentary Assembly – Texts adopted – 2006 Ordinary Session (First part) 23–27 January 2006. P. 57–58.
17. *Russell C.* Academic Freedom. London; New York: Routledge, 1993. 120 p.

УДК 17,378

**Трансформация этоса профессуры:
цифровизация как контекст кризиса***

Аннотация. Трансформацию этики профессора можно понять только с учетом общего контекста изменений, в которые погружена профессура вместе с системой высшего образования. Таким цивилизационным контекстом является цифровизация, которая порождает весьма неоднозначные последствия: технологические, антропологические, социальные. Учет этих последствий стимулирует поиски нового позиционирования российских университетов в качестве реальных генераторов реальных знаний и умений. Результатом чего и может стать реальный этос профессора – востребованного авторитетного специалиста, морального лидера, воплощающего авторитет научного знания.

Ключевые слова: гуманитарная экспертиза, профессура, университет, цифровизация, этика.

Данный выпуск журнала собирался редакцией вокруг темы «Кризис этики профессора в трансформируемом университете». Авторы проекта исходят из представления о том, что в наше время в трансформируемом (или трансформирующемся?) университете классическая миссия профессорства маргинализируется. При этом, под классической миссией профессорства имеется в виду, во-первых, триада производства, воспроизводства и внедрения научного знания, а во-вторых, моральное лидерство профессора как следствие авторитета научного знания.

Думается, что поиски ответов на вопросы о квалификации и оценке происходящего, о возможности поддержки и удержания «этики профессора» или каких-то ее компонентов, о потенциале такого удержания мерами типа консультирования и разработки неких деклараций – стоит начинать с определения общего контекста социальных изменений, в которые погружена профессура вместе с высшей школой.

* Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ №18-18-00442 «Механизмы смыслообразования и текстуализации в социальных нарративных и перформативных дискурсах и практиках» в Балтийском федеральном университете им. И. Канта.

Этот контекст во многом, если не полностью, определяется цифровизацией – разработкой и использованием технологий, основанных на идеях дискретности, алгоритмичности, вычислимости, программируемости. Цифровизация – то, что определяет облик современной цивилизации как (в духе Э.Торффлера [4]) «4-й цивилизационной волны»: компьютерные технологии, информационно-коммуникативные технологии, их применения. Прежде всего, это медиализация в цифровом формате, пронизывающая все сферы современного социума – от бизнеса и политики до искусства и личной жизни, в сочетании с развитием искусственного интеллекта и интернета вещей.

Первоначальная эйфория по поводу «открытого общества», «электронного правительства и гражданского участия», онлайн-образования, возможностей личностной самореализации – довольно быстро сменилась алармом с элементами хорроризации. Как у любого достижения цивилизации, у цифровизации обнаружились неоднозначные последствия, широко обсуждаемые на различном уровне.

В данной работе предлагается попытка систематизация таких негативных следствий и возможностей высшей школы в расширении контекста их осмысления. Задача, как представляется, заключается в том, чтобы «не плакать и не смеяться, а понимать» эти следствия, учитывать их и, расширяя горизонт осмысления перспектив образования, пользуясь потрясающими возможностями цифровизации, идти дальше.

Начнем с главного, весьма неоднозначного общечеловеческого следствия – у нас на глазах формируется, фактически, новая антропология, и это происходит в силу ряда причин. Так, при работе с экраном (монитора, гаджета и т.п.), даже при работе с клавиатурой – активируются только зрительные центры мозга. Префронтальные зоны долей мозга не активируются, что приводит к нарушениям памяти, связности речи и всему тому, что отвечает за наррацию, формирование самосознания. Поэтому и настоятельные рекомендации нейропсихологов – в процессе обучения (и не только!) – почаще читать вслух, писать от руки. В ряде ведущих университетов и в бизнес-тренингах вводятся специальные программы по каллиграфии, игре на музыкальных инструментах, лепке, рисованию. Важны мелкая моторика, писание от руки, устное общение.

Дело усугубляется и тем, что в настоящее время знание все больше (в том числе – в системе образования) понимается как просто информация, данные, а не как информация осмысленная. Нужно же отличать информацию как некую меру разнообразия и знание как осмысленную информацию, что предполагает достаточно серьезную работу с интерпретацией данных. Онлайн-образование, например,

практически сводит все «знание» к обладанию некими навыками по поводу доступа к определенным данным, то есть к какой-то информации. И – не более. Задача не только студента, но и ученого – сформировать или получить доступ к неким данным и воспользоваться алгоритмом их обработки.

Кроме того, дело еще и в скорости, с которой представляются и обрабатываются огромные массивы информации. Эти скорости мозга не доступны. То, что происходит в цифре, те скорости обработки массивов данных информации – мозгу не доступны.

Раньше много шумели по поводу мозаичного, нелинейного, войлочного сознания. Но у нас на глазах происходит более глубокая трансформация: сознание и самосознание, которое формируется благодаря наррации, рассказам, в том числе о самом себе в первом лице, описаниям переживаний, опыта, заменяется фактически сознанием геймерским. Речь идет о навыках нажимания необходимых опций, то есть: кликать, лайкать, банить, покупать. От человека требуется просто реакция на стимулы. Фактически это новая «животность»: от человека не требуется рефлексия, рассуждение, осмысление, надо уметь нажимать на необходимые опции с нужной скоростью и делать это правильно по алгоритмам, которые даже не им самим и разработаны. Называть это «новой животностью» можно, хотя и с некоторыми оговорками. Не исключено, что это какая-то новая форма осмысления. Но и она не предполагает рассуждения и рефлексии. Это и есть первое и главное следствие цифровизации. Мы имеем дело с новой антропологией новых поколений, а значит – необходимостью фактически уже идущими трансформациями технологии образования.

Непродуманное увлечение цифровыми технологиями вымывает из обучения живое общение, обмен мнениями, обсуждение, обоснование позиции, аргументацию – всего того, что составляет «технологическое» обеспечение этоса профессуры. Овладению алгоритмами и «геймерским» навыком пользования ими обучают не только университеты. С не меньшим успехом, за более короткие сроки, эти навыки приобретаются на различных бизнес-курсах и тренингах, выдающих сертификаты, что весьма устраивает работодателей. Тогда возникает вопрос: нужен ли университет с его растянутой социализацией?

Социальный контекст важен по ряду причин. Прежде всего, это вопросы занятости, профессиональной деятельности, к которой готовят университеты. Роботизация, автоматизация, искусственный интеллект, Интернет вещей радикально трансформируют занятость. К 2025 году исчезнет более пяти миллионов рабочих мест, 40% спи-

ска Fortune-500 прекратит свое существование. К 2030 году официально перестанут существовать 57 ныне популярных профессий [3]. Занятость выдавливается в сферу свободного времени, о котором классики марксизма говорили как о мериле расцвета сущностных сил человека [2, 186]. Однако на деле, похоже, реализуется не столько марксова утопия, сколько – новая рента свободного времени, благодаря прекарному труду, фрилансу, когда ты сам за все отвечаешь: и за свою переподготовку, и за повышение квалификации, и за охрану труда... При этом ты как, например, в «Орифлейм» работаешь днем, ночью, сидя в кафе, готовишься, ищешь клиентов, заключаешь сделки... Получается, что свободное время втягивается в зону эксплуатации и снятия с тебя дополнительной ренты. А работодатель не отвечает за все то, за что боролись профсоюзы: за охрану труда, гарантии, социальный пакет... Все это, практически, обесмысливается. Вся стрелка ответственности переводится на самого работника. И рента берется с тебя уже как с человека вообще, просто как с такового. Это очень похоже на следующую стадию развития капитализма – бесчеловечной и античеловечной схемы самовозрастания капитала. А благодаря цифровизации и Интернету вещей владельцу капитала абсолютно все равно кто выполняет работу – человек, машина или какая-то система. Поэтому бесчеловечная и античеловечная система капитализма получает цифровое воплощение. А норма эксплуатации возрастает и возрастает.

На этом фоне возникают новые неравенства – не только в плане компетентности в информационных технологиях или доступа к данным, по степени включенности в сети. Во-первых, это простые пользователи, нажимающие на опции, алгоритмов не ими разработанных, о которых шла речь ранее. Во-вторых, это разработчики. Недаром Борис Гройс заговорил о революции сисадминов [1]. Действительно, появились странные люди типа Ассанжа, Сноудена, хакеры с непонятной политической мотивацией. Однако, в-третьих, кто бы эти программы и алгоритмы ни создавал, за ними стоят собственники – те, для кого они были разработаны, кто будет снимать обременяющую сетевую ренту.

Поэтому, в сочетании с упоминавшимся фактором изменения занятости, происходит вымывание среднего класса – оплота буржуазного общества модерна. И по этому поводу за рубежом уже ситуация, близкая к панике [5].

В эту же систему по полной программе вписывается и профессура, во все большем масштабе переводимая на годовой режим найма. При этом оценка труда научно-педагогических работников делается по данным наукометрии их публикационной активности: коли-

чество публикаций в высокорейтинговых научных журналах, индексируемых в международных базах данных, квартиль этих изданий, индекс цитируемости автора и т.п. Содержание публикаций не интересует никого. Главное – наукометрия и формальные реквизиты публикаций. Возник и бурно развивается коммерческий рынок соответствующих услуг – платных публикаций в изданиях, формально отвечающих наукометрическим требованиям. В результате, нарастает вал мусорных, никому не нужных публикаций, девальвируется собственно научная деятельность, ее авторитет. Мемами стали выражения типа «британские ученые», «эксперты Вышки».

А еще преподаватель должен привести в родной университет гранты и хоздоговорные работы на сумму не ниже оговариваемого уровня. И это в сочетании с все возрастающей учебной нагрузкой и запредельным валом бюрократических инноваций, связанных с той же цифровизацией: введением учебных программ в постоянно изменяющиеся форматы, введением данных по читаемым курсам в электронные системы и т.п., что отнимает уйму времени и сил. Профессор превращается в придаток к этой системе – того же «нажимателя» опций.

Таким образом, приходится признать, что в современном социуме радикально меняется позиционирование профессуры. И в этой трансформации доминирует тенденция снижения социальной значимости, признания и уважения. Есть ли возможности сменить тренд девальвации на хотя бы кризисный, т.е. очищающий, дающий новые возможности развития?

Постепенно, но все более отчетливо становится ясным, что специфической особенностью человеческого вида *Homo sapiens* является не просто сознание, как способность мыслить, осознать себя и Другого – качество, формируемое вследствие социального взаимодействия и программирования (социализации). Такой процесс инсталляции алгоритмов моделируем в искусственных системах. Моделируем и воспроизводим. Хотя бы потому, что в этом случае речь идет о сознании «в третьем лице».

Однако, похоже, главное – не просто феномен сознания, а наличие субъективности, которая сопровождает сознательное содержание субъекта, другими словами – контент самой субъективности «в первом лице», эмоционально окрашенные переживания. Вероятно, что именно это выделяет человека среди других субъектов деятельности, которые могут появиться в будущем (андроиды, репликаны, и т. д.).

Во все времена личность могла быть недовольна своим местом в мире, стремилась к его изменению, смене своей социальной пози-

ции. В традиционном обществе средства для решения этой задачи были довольно ограничены: это могла быть узурпация чужой позиции, ее маркировка именем с целью изменить к себе отношение окружающих; затем изменение социального статуса, а потом – и роли. В наши дни подобное стремление предполагает изменение себя, своей собственной самоидентификации, построение себя-другого. В настоящее же время активно формируется новая персонология, в которой, как уже было сказано, личность во все большей степени предстает как проект, или даже – как серия проектов.

Преимущество человека видится в его слабости. Он устает. Конечен в пространстве и времени, и осознает это... Эмоции, которые выступают не просто и не только источником смыслообразования. Человек может быть доволен, но чаще – не доволен. Он привыкает к рутине, но при этом – все время хочется «чего-нибудь такого». Это не просто цели – машина может формулировать цели на какой-то ценностной шкале. Но выйти за пределы шкалы для машины – это сбой в программе. У человека сбой – постоянно, хотя бы в воображении, хотя бы из рессентимента. «Когда б вы знали из какого сора...».

Это как в менеджменте – надо уметь из минусов делать плюсы. Так, кризис создает исключительные возможности реорганизации, нововведений. Чрезвычайное происшествие – при достойном поведении – работает на позитивное общественное мнение, репутацию. Скандальная ситуация – опять же при достойном поведении – способствует известности, узнаваемости, позитивному имиджу. Так и человеческие, вроде бы, слабости дают некоторые преимущества перед оцифрованным искусственным интеллектом. По крайней мере до тех пор, пока не будет создана система автономная, конечная в своем существовании, осознающая это, переживающая это, стремящаяся и способная выйти за горизонт сущего.

Пока же таким существом способен быть только человек, живущий в обществе – в качестве личности, которая есть центр, в котором реализуется, находит себя социальный опыт, а поступки личности в конечном итоге есть единственный путь реализации и развития этого опыта. Самореализация человека социальна, а социальное прорастает и реализуется только через самореализацию личности. Иначе говоря, социальное прорастает и реализуется только через действия членов социума. С точки зрения общего социально-культурного развития личностный аспект можно рассматривать как индивидуально реализуемую, но социально значимую пробу возможных вариантов самоизменения человеческого опыта. Все лично-

стное служит, в итоге, практической пробой социального на его состоятельность.

И этот личностный аспект, роль самосознания, осмысления «от первого лица» выходит на первый план. Пока отечественные университеты занимаются форсированной цифровой дрессурой студентов и преподавателей, натаскивая их на «геймерские» навыки, в серьезных университетах и в серьезных аналитиках делают акцент на *soft skills* – на критическое мышление, размышления, рефлекссию, способность к развернутой дискуссии, аргументации, постановке и решению проблем в коллективе. Все больше и больше внимание в бизнес-школах уделяется активной коммуникации офлайн, общению глаза в глаза, обсуждению реальных проблем, способности к переговорам, ведению диалогов, креативности, нестандартности в принятии решения. Конечно же, необходимы и технологические навыки, но обязательны и открытость мышления, способность понимать и адаптироваться к другим людям. В продвинутых компаниях, занимающихся электронной коммерцией, в IT-компаниях ищут людей, которые обладают не только и даже не столько *hard skills* (AI, BD, IoT, blockchain), которым можно научить, а именно тех, кто способен к выходу в контекст, в некую новую позицию. Без этого креативность и развитие невозможны.

Другими словами, перспективы для самосознания в первом лице существуют, а в чем-то и выходят на передний план. Это ставит задачу институционализации гуманитарной экспертизы не только последствий цифровизации, но и разработок новых технологий, а также хода их реализации, внедрения. На всех этих этапах человеческий капитал становится ведущим фактором.

Но в такой ситуации должен меняться формат университета. Образование должно вестись на фронтире научных разработок фундаментального и прикладного характера, в которых профессора вместе со студентами решают реальные проблемы в проектах как инициативных, или по заказам бизнеса, государства. Наверное, для этого назрело и объединение университетов с академической наукой, зависшей этаким облаком. Собственно, именно в такой модели интеграции науки и образования давно работают ведущие университеты мира. Да и все равно такая интеграция осуществляется де факто в «ползучем режиме» – российские «академические» ученые совмещают в университетах. А университетская профессура конкурирует с ними за гранты на близкой тематике и за гроши подрабатывает в других, иногда весьма странных вузах.

«Этика профессора» нуждается не в декларациях, а в реальном позиционировании профессуры в российском обществе. Изму-

ченый оцифрованным бюрократическим контролем, мечущийся в поисках источников существования профессор не может вызывать уважения у студентов, понимающих, что их будущее никак не зависит от получаемого ими «образования», и уже со второго года обучения ориентируются не столько на формальное пребывание в стенах университета, сколько на поиски работы и саму реальную работу.

Поэтому – вопрос не только в социальном, социально-экономическом позиционировании профессуры, но и позиционировании высшей школы как таковой, если не образования в целом. И – спасибо цифровизации! Ее неоднозначные последствия вынуждают поиски нового формата высшей школы, позиционирующего университет как реальный генератор реальных знаний и умений. Результатом чего и может стать реальный этос профессора – востребованного авторитетного специалиста, морального лидера, воплощающего авторитет научного знания.

Список литературы

1. Гройс Б. О новом. Опыт экономики культуры. М.: Ад Маргинем пресс, 2015. – 240 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 2. М.: Политиздат, 1955. – 652 с.
3. Петрова Ю. В ближайшие десять лет лишними на работе станут 400 млн человек. // <https://future.vedomosti.ru/job/v-blizhaishie-desyat-let-lishnimi-na-rabote-stanut-400-mln-chelovek> (Дата доступа 06.09.2019)
4. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004. — 781 с.
5. Under Pressure: The Squeezed Middle Class. Paris: OECD-Publishing, 2019. – 41 p.

Е.В. Беляева

УДК 172

Этика профессора в Белорусском государственном университете

Аннотация. Статья написана на основе интервью, проведенных с профессорами на факультете философии и социальных наук Белорусского государственного университета. Они характеризуют состояние морального сознания современного профессора, который привержен профессиональному долгу, академической добросовестности, ответственности за свою научную и педагогическую работу, но не ощущает ответственности за изменения в системе высшего образования. Моральный кодекс в университете воспринимается как формализм. Миссия профессора состоит в воспитании учеников, последователей. Академическая среда представляется лишенной моральных конфликтов.

Ключевые слова: этика профессора, академическая этика, этический кодекс, миссия профессии.

Содержание этой статьи составлено на основе серии интервью, проведенных с профессорами факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета; среди них – доктора философских, социологических, психологических и исторических наук. Было опрошено 8 из 16 преподавателей, работающих на факультете в должности профессора. Цель бесед – выявление их нравственных представлений, обнаружение в нравственном опыте тех коллизий и ситуаций нравственного выбора, которые не раз обсуждались на страницах нашего журнала. Данный текст является собой самопрезентацию их морального сознания. Прямая речь участников интервью взята в кавычки, но принадлежность реплик не обозначена. Более того, мне представлялось важным говорить от имени коллег, представить их суждения как связный нарратив, описывающий состояние морального сознания современного профессора.

Все участники интервью в полной мере привержены именно к профессиональной этике профессора, имеют личностное заинтересованное отношение к моральным проблемам, не занимают нейтральной позиции относительно деформированной моральной практики. Что касается организационной, корпоративной этики, то они ее как будто вообще её не замечают. Все проявления её воспринимаются за пределами морали, любое внешнеорганизационное упорядо-

чивание университетской жизни представляется чуждым духу и смыслу университета и отвергается как безнравственное.

При этом нельзя сказать, чтобы представители профессорского корпуса были людьми преклонных лет, замшелых взглядов, не вовлеченными в активную научную деятельность. Не приходится думать, что их нравственное самоопределение обусловлено консервативной жизненной позицией. Перемены в университете, связанные с системой менеджмента качества, требованиями университета 3.0, Болонской системой и проч., принимаются во внимание, но по большому счету игнорируются. Массовизация, коммерциализация и бюрократизация системы образования раздражают, но как будто не затрагивают ядро нравственной жизни профессора как морального субъекта. Эти люди продолжают верить в свои нравственные идеалы и жить сообразно им. Мораль по-прежнему функционирует как самоорганизация морального субъекта, в относительной независимости от социальной среды. Так что ни о каком «подрыве этической полноценности профессии» или «деформации самосознания профессии», «девальвации профессионально-нравственных ориентиров научно-образовательной деятельности» говорить не приходится.

Другое дело, профессора считают: поскольку они выполняют *высокую* миссию профессии, у них нет алиби в преподавательской и научной деятельности, но есть алиби в отношении того, как организована и куда развивается система образования в целом. Все преобразования воспринимаются как «приходящие сверху», как решения, в принятии которых профессор не принимает участия, а потому не несет за них ответственности. Он имеет с ними дело, как с явлениями природы, которые бесполезно расценивать как нравственные или безнравственные.

В целом профессора привержены академической добросовестности, провозглашенной Бухарестской декларацией, не принимая на себя ответственности за обозначившийся конфликт между корпоративной и профессиональной этикой. Зато они отчетливо заинтересованы в мировоззренческом ярусе этики, осознанно относятся к сложившимся нравам, «лично привержены ценностям своей профессии и не делегируют персональный профессионально-нравственный выбор своей организации». А вот осуществлять нравственный выбор в ситуации конфликта не желают. Более того, отрицают конфликтность в университетской среде, не замечают противоречия профессиональной и корпоративной этики как нравственного конфликта, так как не видят в последней этики вообще, считают ее чисто формальной организационной рамкой, не имеющей значения, ни на что не влияющей. Провозглашать корпоративную этику могут управленцы и бюро-

краты от образования, но реально эти декларации на нравственность не влияют.

Важнейшей темой интервью, акцентированной самими респондентами, оказались отношения ученик-учитель, более того, они стали основой понимания миссии профессора: профессор – это тот, кто воспитывает учеников, вернее тот, у кого есть последователи. В первую очередь профессор – это преподаватель, он учит студентов, однако эта функция с очевидностью является нравственно нагруженной, что и выявилось в высказываниях респондентов. Профессор – «не тот, кто просто занимается преподаванием, но и тот, кто задает образцы отношений, поведения, чувствования мира, ценностей»; «чаще всего он интересен, обладает знанием в определенной области и несет культуру взаимоотношений»; «он несёт мудрость, помноженную на опыт, имеет право иметь и нести эту позицию»; «учит не только профессии, но и моральным качествам в соответствии с духом времени»; «я оказываюсь учителем для того, кто сам меня выбрал, да и то не сразу, а после того, как показал себя в опыте совместной деятельности». Соответственно, предательство в отношении ученика (в чем оно может заключаться, не раскрывается, но) расценивается как самый непростительный грех преподавателя.

Нравственная роль профессора в отношении учеников стала ключевой при обсуждении вопроса о миссии профессора. Тут, как сговорившись, участники бесед уверяли в необходимости «иметь последователей, учеников, которые разделяют его образ, его понимание науки».

«Миссия как раз и состоит в том, чтобы иметь своих последователей, чтобы ученики развивали дальше эту область научного знания. Необходимо создать команду единомышленников, “паплэчнікаў” (очень ёмкое белорусское слово, означающее людей, *стоящих плечо к плечу*). Учитель и ученик должны смотреть в одну сторону, в одном направлении. Не одинаково, но в одном направлении».

Миссия в том, чтобы «передавать знания студентам и при этом уметь слушать; работа должна идти во взаимосвязи преподавателя и студента, где преподаватель выступает как советчик и консультант».

«Миссия профессора – чтобы ученик пошёл дальше него и сделал больше».

«Миссия в том, чтобы создать вокруг себя пространство научного творчества, увлечь за собой студентов и честно работать».

Миссия в том, чтобы «сохранить научное сообщество, семью в науке, чтобы они могли поддерживать друг друга, братство, способ-

ность *стать плечом к плечу*, невзирая на личные разногласия. Наука – это семья и дом, жизнь вместе».

Для того чтобы выполнить свою миссию, профессор должен выполнять нравственные обязанности. К ним относится уже упомянутая добросовестность – научная и преподавательская. Профессор существует для студента, «надо стремиться понять студента, склонять студента к развитию, оказывать помощь студентам». «Для меня главное – суметь выстроить диалогические отношения со студентом. Чтобы он смог максимально раскрыться. Не ставить его в унижительное положение». Профессор – это центральная фигура образовательного процесса, его обязанность – «сохранить островок живой мысли в эпоху технологий, инструментария, методик, техник». «Профессор – островок стабильности, если он таким *сохранится*. Даже проигрывая, профессор несет чистоту и достоинство».

В этом контексте профессора напрочь отрицали наличие между ними и студентами нравственных проблем. В текучке учебного процесса все жалуются на неподготовленность студентов, на их низкий образовательный и моральный уровень. «Есть ощущение, что “ушёл” этикет. Присутствует неуместность одежды, низкий уровень воспитанности, общей культуры общения, эмоциональная неадекватность. Сегодняшние студенты редко способны адекватно оценить свой уровень знаний, нет самокритичности, и в целом складывается ощущение, что не умеют себя организовывать, нет навыков обучения. Большая проблема с ответственностью как умением оценивать последствия своих действий». Однако при этической постановке вопроса оказывается, что нравственного конфликта нет, так как по большому счету нет разницы в моральных представлениях поколений, из-за которых могли бы возникать проблемы. «Между профессором и студентами нет серьезного конфликта ценностей. Как показывают социологические исследования, базовые ценности, вообще не меняются. Кроме того, если студент озабочен получением научной квалификации, то конфликта не будет». Ценностные ориентации людей университета едины, просто одни люди (студенты и преподаватели) их выполняют, а другие – нет. Бывает психологическое недопонимание, однако «профессор всегда старше и опытнее любого студента. Если и возникают нравственные проблемы, то виноват сам профессор». Эта патерналистская установка в контексте общей миссии профессора, состоящей в воспитании учеников, сохраняется.

Что касается конфликтов с коллегами, то их наличие тоже отвергается всеми респондентами. «Если уже быть совсем откровенным, то в коллективе не должно быть ни врагов, ни друзей. Вас должны связывать профессиональные отношения»; «среди профес-

сионалов есть установка на то, чтобы в трудной ситуации подставить плечо, невзирая даже на личную неприязнь». Возможно сама ситуация интервью порождает стремление говорить правильные вещи, давать ожидаемые ответы. Несмотря на то, что в любом коллективе есть объективные источники конфликтности, эти противоречия чаще всего не носят морального характера. Это психологические межличностные конфликты, а не разногласия по поводу норм и ценностей. «С коллегами могут возникать отношения симпатии – антипатии, но не нравственные конфликты». Кроме того, конкурентная среда, которую современный менеджмент пытается навязать преподавательской среде, не формируется. Требования, которые предъявляются руководством университета (статьи в журналах, входящих в Scopus, получение грантов от международных фондов, участие в выполнении хоздоговорных работ), невыполнимы для большинства преподавателей. Те, кто всё-таки соответствует этим критериям, не воспринимаются как образец для подражания или объект для соперничества. Кроме того, на деле функционирование университетской среды по-прежнему опирается на корпус профессоров, средний возраст которых переходит пенсионный, а заслуги определяются докторской степенью и выполнением функций представительства во множестве научных советов и прочих структур. Между этой «старой гвардией» и молодыми учеными, ориентированными на получение научных грантов, иностранные стажировки, публикации в иностранных журналах, способными привлечь внешнее финансирование на факультет, конкуренции не возникает, так как они вращаются в разных сферах, у них несопоставимые критерии научного и жизненного успеха. Еще одной предпосылкой отсутствия нравственных конфликтов является всеобщее отторжение современных методов управления высшим образованием и наукой, которое сплачивает работников всех поколений и статусов на основе негативных нравственных оценок происходящего.

Однако на вопрос о нравственных конфликтах с администрацией и менеджментом университета профессора тоже не отозвались. «Кафедра – это научное подразделение, поэтому заведующий кафедрой не воспринимается как администратор, отношения с ним складываются профессионально-личностные». Декан тоже слишком близок к профессорам, он один из них. Ректор же, напротив – фигура слишком отдаленная, чтобы вступить с ним в непосредственный конфликт. Хотя, естественно, и личные качества ректора, и характер его решений может подвергаться нравственной критике, но опять-таки, это не создает ситуацию конфликта. Главной мишенью критики, в том числе морального плана, оказываются отдаленные и анонимные

«люди в министерстве», «руководство», «начальство». Конкретные люди и ситуации в памяти не всплывают.

Нравственные взаимоотношения профессора со своим университетом были осмыслены в терминах «ответственности за...». Об ответственности *перед* университетом как институцией или неким «духом университета» участники интервью не говорили. «Профессор несёт ответственность за репутацию университета». «Профессор несёт ответственность за имидж университета. БГУ – лучший вуз страны, и хотелось бы, чтобы он таковым оставался». «Мы несем ответственность за того, кого мы приручили, ответственность за тот уровень знаний и компетенций, которые ему должны обеспечить». «Профессор несет ответственность за то, каким университет становится. Но ответственность эта ограниченная, ведь профессор – не единственное исполнительное лицо».

По вопросу о том, может ли способствовать урегулированию нравственных отношений в университете принятие этического кодекса, мнения разделились поровну. «В своё время я пытался донести до университета, что это крайне необходимо, более того, в мире это уже всё давно сделано». «В принципе идея неплохая. Кодексы должны помочь нам определиться: даём мы диплом, чтобы выпускник мог в результате соотнести в своём Я ипостаси профессионала, человека, гражданина и семьянина; или же мы предлагаем образовательную услугу и не отвечаем за её результат». Кодексы «нужны, чтобы по форме и содержанию структурировать жизнь университета; дисциплина ведёт к эффективности. Речь ещё и о том, чтобы данные кодексы работали, а не просто были». В это последнее соображение многое упирается. «Дело не в том, есть кодекс или нет, а в том, руководствуются им или нет. В условиях административного стиля управления утверждается формальный характер кодекса».

Альтернативное отношение к этическому кодексу в университете исходит из представлений о неинституциональной природе моральной регуляции. «Негативно отношусь к этическим кодексам. У взрослого человека этика уже внутри должна быть, а если начнут ее как-то извне прививать, это ни к чему хорошему не приведет. Кроме того, любое этическое правило требует довольно творческого применения в разных ситуациях. Не может быть этической инструкции, как есть инструкция по применению пылесоса». «Это уже проявление какой-то цензуры, внешнего регулирования. Если профессор не знает, что такое этично, а что нет, то ему надо искать другое место работы». «Кодекс ничего не дает, это пустая декларация».

В скобках можно добавить: в этом году на расширенном заседании совета университета ректор объявил, что в БГУ создан этиче-

ский кодекс и этическая комиссия по его поддержанию. Однако на сайте БГУ такой документ не появился, до факультетов он ни в какой форме не дошёл, ни один преподаватель этики в комиссию не вошёл и в разработке кодекса участия не принимал.

Среди вопросов, которые мог бы регулировать этический кодекс, весьма злободневным является вопрос о плагиате в научных работах. В Республике Беларусь на всех уровнях оценки качества научных работ, начиная с дипломной, введена их проверка на наличие заимствований в информационной системе «Антиплагиат». Отношение к этой практике двойственное, что и отразилось в ответах респондентов.

Сам по себе плагиат – это зло в науке, несовместимое с предназначением научного знания. «Это в принципе неприемлемо». «Это не только безнравственно, но и опасно в эпоху Интернета. Запрет на плагиат – один из главных принципов, как и установка на новизну». «Это выявляет непорядочных авторов, крадущих чужие тексты». В то же время высказываются сомнения – стоит ли слепо доверять именно технической проверке. «Технические средства подобных проверок несовершенны, и потому такая система на настоящий момент не работает». «Квалифицированный эксперт сам найдет плагиат». «Для научных работ есть требование, что должен быть новый компонент, что-то совершенно уникально новое. Определить этот компонент машина не может». «Есть люди, которые заказывают работы за деньги, хотя те и не являются плагиатом». «Эта тема на уровне технологий приняла одиозный характер. Например, автоплагиат. По требованию ВАК результаты исследования должны быть опубликованы, причем, чем престижнее журнал, тем лучше. Но крупные журналы вывешивают статьи в Интернете. Получается, что чем лучше журнал, в котором ты опубликован, тем больше будет процентов автоплагиата в диссертации. Должен ли я переформулировать свой оптимальный вариант текста чисто ради новизны – это еще большой вопрос? Это хорошая стимуляция к ерунде». «Нормальный ученый не может не повторять свои мысли в разных текстах».

Не все белорусские профессора знакомы с деятельностью российского сообщества «Диссернет», но те, кто знает, относятся к нему без энтузиазма. «Обвинение в плагиате может предъявить только суд». «Там есть много наносного». «Видимо, действительно, их деятельность позволяет держаться в тонусе и меньше мухлевать. Но я слабо представляю, полезно ли это? Вопрос, в чьих оно руках, чьи интересы эта организация будет преследовать». «Поиск плагиата не должен быть кампанией по шантажу и дискредитации». «Мне кажет-

ся, что это носит избыточный и субъективный характер. Эта деятельность часто имеет не очень здоровые мотивы».

В целом нравственные обязанности профессора в представлении носителей этого звания, представляют собой аппликацию общих норм морали к профессиональной области. Сформулированы они в терминах долженствования: профессор – это человек долга. В плане этических образцов, на которые ссылались респонденты при обосновании своей моральной позиции, была этика Канта. «Если ты читаешь моральную философию Канта, а в жизни придерживаешься совершенно противоположных принципов, то нужно быть очень наивным, чтобы этого не видеть. Студенты все прекрасно видят».

Итак, профессор «должен быть всегда честным, правдивым, справедливым, добросовестным, обладать внутренним долженствованием и быть человеком в широком смысле слова», «следовать всем христианским заповедям», «не должно быть разногласия между словом и делом». Он «должен нести элементы справедливости, быть внимательным к другой точке зрения и отстаивать аргументы своей точки зрения». Профессор «должен держать лицо, задавать профессиональные образцы и им соответствовать», «быть примером поведения для других», «задавать образцы отношений и поведения». «Профессор должен иметь мужество публично отстаивать правое дело, статус и авторитет в обществе должен подтверждаться не лояльностью или холуйством, а жертвенной правдивостью». Профессор должен «не изменять своим принципам, не поступаться верой в себя как человека и учёного, не ронять своё достоинство. Сохранять чувство гордости “быть профессором”».

А.А. Гусейнов

УДК 171.0

Золотое правило: мусульманская традиция

Аннотация. Статья продолжает серию очерков по истории Золотого правила и посвящена мусульманской традиции. Своеобразие которой, как показано, состоит в том, что Золотое правило органично вписано в мусульманскую религиозность и совпадает с ее этическим аспектом. Хотя в Коране нет его строгой формулировки, в нем представлены идеи и темы, которые подводят к нему; рассмотрена наиболее близкая сура «Обвешивающие». Собственно мусульманская версия Золотого правила дана в хадисе Мухаммада: «Не уверует из вас никто до тех пор, пока не станет желать своему брату (в исламе) того же, чего пожелает самому себе», который представлен и занимает важное место в наиболее авторитетных Суннах. Обозначены две традиции, которые восходят к Анасу ибн Малику и Али Абу ибн Талибу и дают представление о диапазоне различий в понимании данного правила. Основное своеобразие Золотого правила в контексте мусульманской этики усматривается в том, что в нем акцент с идеи взаимности переносится на идею благожелательности по формуле: желать другому больше блага/меньше зла, чем самому себе.

Ключевые слова: Золотое правило, мусульманская этика, Коран, Сунна, Мухаммад, Анас ибн Малик, Али Абу ибн Талиб.

Говоря о Золотом правиле в мусульманской традиции, следует иметь в виду, что мусульмане, как иудеи и христиане, являются людьми писания. Они соединены в духовную общность Кораном – книгой, являющейся, как они верят, священной, заключающей слова Бога, доведенные до людей через араба из племени курайшитов по имени Мухаммад, самого мудрого из людей, которого Бог (Аллах) избрал в качестве своего последнего посланника и пророка. Мусульман соединяет, прежде всего, сам факт наличия Корана, который они считают сакральной книгой, заключающей всю полноту знаний и обладающей абсолютной ценностью. Подобно тому, как ученые верят в разумность природы и видят свою задачу только в том, чтобы познавать истинность ее закономерной устроенности, так и верующие мусульмане изначально верят в безусловную истинность Корана. Соответственно: истинным признается все, о чем сказано в Коране, и задача состоит только в том, чтобы стараться понять это, тянуться к этому. В сознании мусульманина содержание Корана включает в себе не только одну истину, а истину во всей возможной полноте. Ничто, о чем бы, в том числе о каких бы новейших предметах и открытиях, ни шла речь, может получить место в сознании правоверного мусульманина только в том случае, если оно уходит своими исто-

ками в содержание священного Корана, было уже заключено в нем и подтверждается им. Это, разумеется, нельзя понимать так, будто по логике мусульманской мысли все открытия в науке и жизни выводятся из Корана (такой взгляд, будучи догматическим, является еще темным и самонадеянным, ибо предполагает со стороны того, кто утверждает подобное, исчерпывающее знание Корана). Но это означает, что все они позволяют по-новому взглянуть, глубже и лучше понять неисчерпаемое в своей истинности содержание священной книги. Для правоверного мусульманина не существует истин, которые не были бы явно или скрыто представлены в Коране; поэтому для него все сами по себе необходимые научные аргументы и доказательства истинности тех или иных суждений и действий должны получать продолжение, дополнение, завершение еще и соответствием Корану. Иного пути войти, вписаться в мусульманскую традицию и закрепиться в ней, не существует. Это относится и к Золотому правилу.

В Коране какая-либо строгая формула самого Золотого правила, из известных нам по другим культурным традициям, отсутствует. Наиболее близким считается осуждение нечестности в торговых сделках, содержащееся в суре «Обвешивающие»: «Горе обвешивающим, которые, когда отмеривают себе у людей, берут полностью, когда мерят им или вешают, сбавляют!» (83:1–3). Здесь нечестность в торговых сделках очевидным образом рассматривается как показатель того, как строятся отношения и действия между людьми, более конкретно, как человек распределяет (взвешивает) блага и ущербы между собой и другими – отношения и действия, которые составляют собственный предмет Золотого правила.

Эта сура, по мнению некоторых исследователей относится к периоду переселения мусульман из Мекки в Медину и непосредственно направлена против практики обвешивания, с которой мухаджиры там столкнулись. Ее следует рассматривать в контексте нового понимания гуманности, справедливости и персональной ответственности перед Богом, которое несла с собой проповедь Мухаммада. Весы являются в Коране символом честности и справедливой меры. Они прямо связываются с верой в Бога, его заботой о принципах правильного устройства человеческой жизни («Пришло к вам ясное знамение от вашего Господа. Полностью соблюдайте меру и вес» – 7:83; «Мы послали наших посланников с ясными знаменами и низвели вместе с ними писание и весы, чтобы люди стояли в справедливости...» – 57:25). Более того, они соотнесены с установленным Аллахом космическим порядком («И небо Он установил и весы» – 55:7). Правильное обращение с весами выражает гуманность намерений человека («И не приближайтесь к имуществу сироты, иначе

как с тем, что лучше...выполняйте меру и вес по справедливости» – 6:153). Обвешивающие являются распутниками и им предсказано, что «потом они ведь будут гореть в огне» (83:16). Люди, вступающие в деловые отношения, пользуются весами не только как механическим устройством, стержнем и двумя чашами, на которых взвешиваются товары, серебро и золото, они вместе с этим кладут на них, «взвешивают» своё благочестие и правдивость. За чашами весов стоят не абстрактные индивиды, один из которых является продавцом, а другой покупателем, за ними стоят два мусульманина. Они, оставаясь продавцом и покупателем, являются еще – и даже в первую очередь – мусульманами. Если продавцу и покупателю надо одному – что-то продать, а второму – купить, и поведение их определяется желанием выгадать и не прогадать в этих сугубо земных отношениях, то их желания и стремления как мусульман – иные. Во-первых, за каждым из них стоит Бог, чтобы он ни подумал и ни сделал: «Он о всякой вещи сведущ» (57:3), «И Он – с вами, где бы вы ни были» (57:4). Во-вторых, мусульманин знает, что земным существованием жизнь не заканчивается, оно не является последним, за ним начинается вечная потусторонняя жизнь («и здешняя близкая жизнь – только забава и игра, а обиталище последнее – оно жизнь» – 29:64), и с каждого из них в тот великий день, «когда люди встанут перед Господом миров» (83:6), спросится за все, что они делали, в том числе и за то, как они совершают свою данную конкретную продажу и покупку.

Хотя в Коране нет буквальной формулы Золотого правила, тем не менее, задаваемая им общая ценностная перспектива жизни верующего вся выдержана в духе правила. Этот вектор состоит в том, что он всецело и полностью, без каких-либо оговорок, изъятий и исключений направлен на волю Аллаха, господина обоих миров. Отношения верующего мусульманина и Аллаха суть отношения слуги и господина. И не в каком-то переносном или символическом значении, а в прямом буквальном смысле: слуга желает, говорит и делает только то, чего от него хочет и желает господин; он живет, если господин говорит: «живи» и умирает, если господин говорит: «умри». Это нельзя понимать так, будто правоверный мусульманин в жизни лишен автономности, своей собственной свободной и доброй воли, это лишь значит, что его автономная, свободная и добрая воля состоит именно в вере, в безусловном подчинении Аллаху. Аллах является абсолютной величиной, на которую ориентирует верующий свою жизнь в стремлении придать ей нравственную полноту. При этом Аллах не связан добром, так как он сам является его источником, «Не спрашивают Его о том, что Он делает» (21:23). Один из са-

мых авторитетных толкователей Корана Аль-Газали (ум. 1111г.) пишет, что «действия рабов сотворены Богом и что они, даже если и приобретаются рабами Божьими, совершаются в согласии с Его волей, ... что Он может возложить на людей то, что не под силу им, что Он волен обрекать на страдания и муки невинного, что Он не обязан соблюдать более пригодное, лучшее для рабов» [6,324]. «Если бы Аллах пожелал, то повел бы прямым путем всех людей» (13:31). Если Он «сбивает с пути, кого желает» (13:27), то это его тайна, сам же он ничего не делает по обязанности и остается безусловно знающим во всем, явном и скрытом. Дело верующего – подчиняться воле своего господина, которая выражена им в Коране; стремиться постичь и следовать этой священной книге, заключающей высшую и исчерпывающую истину бытия; и само постижение, и следование ей рассматривать как выражение разумной и правильной жизни.

Говоря об общей нравственной программе Корана под углом зрения того, в какой мере она подводит к Золотому правилу и может быть резюмирована в нем, следует отметить три ее принципиальных основоположения.

Во-первых, осознание верующим самого себя как верующего в Бога состоит в низведении себя до уровня слуги и вознесении Бога до уровня господина. Речь идет о том, чтобы рассматривать эту диспозицию слуги по отношению к Богу как назначение, как благо, адекватное, разумное, правильное понимание собственной жизни; притом такое, которое пронизывает все ее проявления, является первичным и базовым по отношению ко всему остальному, что он делает. Ведь Бог есть «творец всякой вещи» (13:17), «Он – первый и последний, явный и тайный, и Он о всякой вещи знающ» (57:3), от Него ничего, ни одна пылинка не утаится, «лист падает только с Его ведома» (6:59), «и Он – с вами, где бы вы ни были» (57:4). Быть верующим – не отдельный единовременный акт и не некая особая совокупность действий, а форма жизни, когда индивид существует именно и исключительно в качестве слуги Бога, находится в постоянной и непрерывной связанности с ним, когда он находит себя, свое достоинство в том, что он живет не для себя и не своей жизнью, а тем и для того, чтобы быть в постоянном услужении Богу. Индивид в качестве верующего мусульманина теряет свою субъектность, перестает быть причиной своих действий, он становится посредником, проводником воли Аллаха, его слугой. В этом состоит его благо, его добро. Соответственно вся несправедливость, корень всех зол, из-за которого человеку лучше было бы вообще не родиться, состоит в многобожии; в том, что он, уподобляясь неразумным существам, служит не своему единственному Богу, а служит многим господам. Отношение к

Богу как к единственному господину и осознание себя, своей жизни как исключительного служения ему является красной линией, отделяющей добро от зла, праведную жизнь от неправедной.

Показателем внутреннего состояния верующего и органичности его зависимости от Бога является то, что без Бога, без его желания, решения и участия, он, в частности, не может ступить даже одного шага: «Не говори ни о чем: "Я это сделаю завтра" без того, что пожелает Аллах» (23:23). А воля Аллаха, указания, которые он дает своим слугам, направляя их желания и действия, даны, изложены в Коране, притом, изложены с исчерпывающей полнотой: «Мы не упустили в книге ничего» (6:38). Если отношение к Богу как к господину составляет нравственный первопринцип, всеобщую нравственную форму, организующее и направляющее начало жизнедеятельности верующего, и все, что он делает, он делает «во имя Аллаха милостивого, милосердного!», начиная любое дело, именно с этого предваряющего суры Корана посвящения, то само содержание всех 114 сур и более 6000 аятов составляет нравственную конкретику, материю тех дел, которые делает верующий.

Во-вторых, отношение человека к Богу как слуги к Единственному господину получает продолжение в его отношении к другим людям (верующим), поскольку они также служат тому же Богу и несут на себе его отсвет. Единственность Бога соединяет воедино всех верующих, которые признают его в этом качестве и следуют его истинам и предписаниям. Отношение индивида (верующего) к другим людям (верующим) опосредовано их отношением к Аллаху и его книге. Оно определяется качествами самого Аллаха и тем, какое содержание этих отношений он описывает в качестве истинных, предписывает, поощряет и наказывает, в своей книге.

Что касается качеств Аллаха, то самая частая его характеристика, сросшаяся в сознании верующего мусульманина с его именем, состоит в том, что он является милостивым, милосердным. «Он – милостивейший из милосердных» (12:92), «и Он – прощающ и любвеобилен» (85:14). Все 99 имен Аллаха говорят о его всестороннем, в том числе и нравственном, совершенстве. Он предстаёт как щедрый, дарующий мир, терпеливый, снисходительный, добродетельный и, конечно же, как справедливый: «Ведь Аллах любит справедливых» (60:8); «Будьте справедливы, это – ближе к богобоязненности» (5:8).

Правильный образ жизни мусульманина в его отношении к Аллаху и к братьям по вере определяется сознанием того, что свое собственное земное существование он не считает ни единственным, ни подлинным. Земное существование человека, согласно логике

Корана, имеет брентную природу, носит временный, предварительный, подготовительный характер. В нем добро соединено со злом; замыслам Бога противостоят козни злого духа Иблиса. За кратким, полным горя и страданий, земным существованием, которое завершается смертью, через неопределенное – одному Аллаху известное время – наступит другая, истинная и вечная жизнь, в которой одни будут блаженствовать в райских куцах, другие же – гореть в огне. «И здешняя близкая жизнь – только забава, а обиталище последнее – оно жизнь, если бы они это знали!» (29:64). Правильная, задаваемая Аллахом и его книгой, линия поведения верующего состоит в том, чтобы смотреть на свою брентную земную жизнь в перспективе того, что произойдет после смерти, и рассматривать ее как подготовительный этап к тому последнему часу, когда будет окончательно решена его посмертная судьба. Правильное отношение к земной жизни заключается в том, чтобы не придавать ей самоцельного значения: «Жизнь ближайшая в отношении к будущей – только временное пользование» (13:26). Это значит – не стремиться к собственной выгоде за счет выгоды другого «и пусть одни из вас не поносят за глаза других» (49:12). «Не следуйте же страсти, чтобы не нарушить справедливости» (4:135).

Возвращаясь к суре «Обвешивающие», следует сказать, что в ней говорится об очевидном случае близорукого отношения к жизненным ценностям, непонимании того, что на весах взвешиваются не только товары, но и честность в отношениях людей друг с другом. Обвешивание состоит в том, что тот, кто взвешивает, стремится приобрести себе больше выгоды (благ) по сравнению с тем, кому он взвешивает. Именно так ведут себя язычники, люди ограниченные, невежественные, люди, не ведающие о Боге и его Книге. На самом же деле миром правит Бог, люди только соучаствуют в его делах, и жизнь не кончается земными пределами, она имеет потустороннее продолжение, которое уже будет зависеть от того, что и как человек делал, как он соучаствовал в выпавших на его долю делах Бога. Бог установил весы как меру упорядоченности мира и, поскольку речь идет о деловых отношениях, как меру правильного отношения к другим людям. Обвешивающие обманывают себя дважды, полагая, что их обман останется скрытым и безответным (безнаказанным). От Бога нельзя ничего скрыть и никто не может избежать его справедливого суда. Если обвешивание является неправильным, ошибочным и порочным способом поведения, то логично предположить, что правильное, истинное и добродетельное поведение имеет противоположную направленность и заключается в том, чтобы отмеривать другим полностью, а себе сбавлять.

В-третьих, верующий несет ответственность перед Аллахом индивидуально, в персональном качестве, представляя перед ним в день последнего суда (окончательного расчета) один на один. Подобно тому, как домохозяин, уходя в путешествие, дает поручения своему слуге и через определенное время, возвратившись назад, проверяет, как слуга их исполнил, и в зависимости от этого решает его судьбу. Так и Бог, заключив с человеком завет, приняв его в услужение, дал ему книгу праведной жизни и тщательно следит за тем, как он выполняет его предписания, чтобы в судный час подвести баланс его добрых и злых дел и принять окончательное решение о его судьбе. Как сказано в Коране, «и устроим Мы весы верные для воскресения. Не будет обижена душа ни в чем; хотя было бы это весом горчичного зерна. Мы принесем и его» (21:47). На одну чашу весов будут сложены все добрые дела, на другой – все грехи. «Вес в тот день – истина: у кого весы тяжелы, те будут счастливы» (7:8). Оставим богословам вопрос о том, как будет устанавливаться истина, баланс добрых и злых поступков в день последнего суда, не будем также рассматривать вопрос о том, каков, в целом, разумный смысл самой этой идеи. Нам важно подчеркнуть лишь тот момент, что в рамках мусульманской этики отношения верующего к Аллаху имеют персональный характер: он предстает перед ним в своей единственности и несет ответственность самой жизнью во всей полноте совершенных поступков.

Мусульмане верят, что Коран передан людям Аллахом через Мухаммада (570–632), который специально с этой целью был избран им в качестве своего посланника. Мухаммад – не Бог. Бог (Аллах) – один, с ним не может сравниться никто, он единственный господин обоих миров. Мухаммад остается человеком, а человек не может стать Богу товарищем, и предположение, что такое возможно, в исламе абсолютно недопустимо. Однако он является лучшим среди людей: «Был для вас в посланнике Аллаха хороший пример тем, кто надеется на Аллаха и последний день и поминает Аллаха много» (33:21). Мухаммад является лучшим учителем веры и толкователем Корана, на все времена остается совершенным человеческим образцом. Его слова, действия, привычки, собранные вместе, составляют второй по значимости (после Корана) источник исламской веры и называется Сунна (отсюда происходит слово «сунниты» как обозначение самой большой ветви в мусульманстве). Сунна разъясняет общую направленность исламской веры, подводящую к Золотому правилу, и дает ее строгую лаконичную формулировку, которая вошла в их классический ряд, и заложила гуманистическую традицию исламской этики. Формулировку соответствующего хадиса (сообще-

ния) традиция возводит к нескольким источникам и сопровождается множеством примеров. Сам термин «Золотое правило» в исламской традиции не используется, он обозначается там как один из хадисов пророка Мухаммада.

Одним из самых авторитетных и общепризнанных свидетельств является сообщение Анаса ибн Малика (ум. 709г.), который молодым человеком служил Мухаммаду и был столь прилежен, что не вызвал никакого упрека, даже вздоха неудовольствия; был вхож в его дом, знал повседневные его привычки и оставил обширные описания. Переданный им хадис с формулировкой Золотого правила был включен в наиболее авторитетные собрания хадисов аль-Бухари (ум. 870г.) и Муслима ибн аль-Хайя (ум. 875г.). И в том, и в другом случае он расположен во вводной части в разделе, посвященном вере, что подчеркивало программный характер данного хадиса. В последующей богатой традиции комментирования сохранилось понимание Золотого правила как универсального этического принципа, хотя имелась и более узкая его интерпретация как добродетельной манеры общения.

«Передают со слов Анаса, да будет доволен им Аллах, что пророк, да благословит его Аллах и приветствует, сказал: *«Не уверует из вас никто до тех пор, пока не станет желать своему брату (в исламе) того же, чего пожелает самому себе»* [8, 8].

Иллюстрируя свое понимание этой мысли, он воспроизводит следующий диалог между продавцом и покупателем. Продавец просит за товар 30 монет. Покупатель, подумав про себя, говорит, что он купит за 40 монет. Продавец, удивленный, спрашивает, почему он предлагает более высокую цену. Тогда покупатель, еще подумав, уточняет, что он готов уплатить 50 монет. Продавец, недоумевая, интересуется, чем вызвано его желание уплатить больше, хотя его цена меньше. Покупатель сослался на слова посланника Бога, сказавшего, что верующий должен желать своему брату то же, что желал бы себе; и он думает, что продающему брату будет лучше, если он заплатит 50 монет.

Здесь речь идет о таком понимании братского отношения, когда оно не ограничивается тем, чтобы желать другому того же блага, что себе, а идет дальше, до стремления желать другому *больше*, чем себе. Золотое правило рассматривается не только как приложение веры, а как ее существенное обогащение и расширение в соответствии с духом известного стиха из второй Суры, произнесенным после смены киблы: «Не в том благочестие, чтобы вам обращать свои лица в сторону востока и запада, а благочестие – кто уверовал в Аллаха, и в последний день, и в ангелов, и в писание, и в пророков, и давал

имущество, несмотря на любовь к нему, близким и сиротам, и беднякам, и путникам, и просящим, и на рабов, и выстаивая молитву, и давая очищение, – и выполняющие свои заветы, когда заключат, и терпеливые в несчастии и в бедствии и во время беды – это те, которые были правдивы, это они – богобоязненные» (2:177).

Еще одна традиция Золотого правила в исламе связана с Али ибн Абу Талибом (ум. 660г.). Она не получила такого же сильного влияния и распространения, как традиция Анаса ибн Малика, что не связано с личностью самого Али, который занимает выдающееся место в иерархии мусульманских авторитетов, является сакральной фигурой для шиитского направления в Исламе: он был двоюродным братом Пророка, вырос в его доме, женился на его дочери Фатиме, воспитывался им и стал его ближайшим соратником, был четвертым (последним) из числа праведных халифов, отличался необычайной преданностью Мухаммаду, известен как толкователь Корана и передатчик хадисов Пророка, обладал высокой ученостью и сильным характером. Али включает хадис о Золотом правиле в перечень обязанностей хорошего поведения мусульманина, тем самым специфицируя (сужая) область его непосредственного применения. Он говорит, что хороший мусульманин имеет по отношению к своему брату-мусульманину следующие обязанности: 1) приветствовать его с миром; 2) отвечать на его приглашения; 3) благословлять, когда чихает; 4) навещать, когда болеет; 5) совершать заупокойную молитву, когда он умрет; 6) желать ему того, что он желает себе [4, 49]. Завершающее место Золотого правила в этом ряду говорит о его особой роли в нем. Оно может означать, что данное шестое правило: а) выражает осмысленную основу первых пяти, б) является еще одним наряду с ними, в) представляет собой их завершение, кульминацию. В любом случае, очевидно, что между ними есть нечто общее и различие. Общее состоит в том, что во всех правилах речь идет об одинаковой схеме отношений, которые регулируют (упорядочивают) отношения между индивидами в обществе и входят в понятие хорошего поведения; это – схема взаимности. Различие же между ними заключается в том, что первые пять правил имеют внешний характер, они основаны на опыте, очевидности, разумности; шестое же правило имеет религиозный характер, опирается на веру и воспроизводит предписание Пророка. Золотое правило, рассмотренное в контексте хорошего поведения в обществе, остается, конечно, для мусульманина религиозным предписанием, но, тем не менее, является одновременно общественным обычаем, разумно обоснованной мерой справедливого отношения человека к другим людям. Оно понимается в этом случае как правило взаимности. Следует заметить, что первые

пять правил, выделяемых Али, имеют особенность – они функционируют в правильной норме именно как взаимные и фиксируют отношения между индивидами в тех точках, когда они просто не могут состояться, если не будут взаимными, не будут получать зеркальный ответ: в них недостаток и избыток являются очевидными деформациями, разрушениями самих отношений.

Отмеченные две традиции толкования не исчерпывают, разумеется, богатства мнений исламской этики в понимании Золотого правила, но они показывают диапазон различий, имеющих в ней по данному вопросу. Превалирующей в исламе является традиция, придающая Золотому правилу универсальный характер. Оно обращено к верующему, но при этом вера берется в аспекте ее нравственной нацеленности, и в этом смысле понятие верующего тождественно понятию правильного, нравственного; начальные слова соответствующего хадиса «не уверует ...» означают, что вера не будет совершенной без того, чтобы следовать данному правилу. Оно обращено к брату своему: под братом понимается не только мусульманин, но также представители других верований, а в современном мире, все ближние, вообще другие люди в широком смысле. Наконец, включенное в контекст мусульманской этики, Золотое правило выходит за преобладающее в западной литературе представление о нем как о правиле взаимности и понимается, если воспользоваться термином отечественного исследователя А.В.Смирнова, как правило «перевешивающего баланса» [9, 6]. «Перевешивающий баланс» в отношениях человека к другим людям достигается тогда, когда другому отдается больше благ и меньше зол, чем самому себе. Тогда желать/не желать другому того, чего желаешь/не желаешь себе, на самом деле будет означать: желать/не желать другому больше, чем желаешь/не желаешь себе.

Список литературы

1. Коран. Перевод и комментарии И.Ю. Крачковского. М.:Наука, 1990.
2. *Bauschke M.* Die Goldene Regel: Stauen – Verstehen – Handeln. Berlin, 2010.
3. *Goodman Lenn E.* Islamic Humanism. Oxford, 2003.
4. *Justin Parrott.* The Golden Rule in Islam. Ethics of Reciprocity in Islamic Traditions. University of Wales Trinity Saint David. 2018.
5. *Neusner J. and Bruce Ch.* The Golden Rule. London, 2008.
6. Возрождение религиозных наук Абу Хамид Мухаммад аль-Газали ат-Туси. Том 1, 2-е изд. Махачкала: Нуруль иршад, 2011.

7. Гусейнов А.А. Великие пророки и мыслители. Нравственные учения от Моисея до наших дней. М.: Вече, 2009.
8. Сахих аль-Бухари Мухтасир. Перевод М.М.Нирша. М.: Умма, 2003.
9. Смирнов А.В. Мусульманская этика. Москва, 2004.

А.Ю. Согомонов

УДК 174 + 159.955

**«Этика профессора» между академическим служением
и локальной гражданственностью**

*Под здравым смыслом всякий понимает
только свой собственный.*

В.О. Ключевский

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы истории и актуального транзита профессорского этоса. Классическая модель профессурата сегодня подвергается обсуждению под давлением множества факторов. В том числе и под влиянием идеи пострационального знания и университетского служения. Эти перемены столь масштабны и настолько глубоко затрагивают основы классической модели университета, что неизбежно обращают нас к антропологическим и нравственно-культурным основаниям современного «общества знаний». Вузы мира поляризуются и образуют сложный континуум, полюсы которого представляют университеты совершенно различных типов. С одной стороны, мы имеем высоко рейтинговые и ориентированные на мировую науку университеты, исповедующие академизм и ответственность перед истиной, с другой – вузы, укорененные в локальных контекстах и практикующие местную гражданскую ответственность. Единая социальная политика в отношении их всех существовать не может. Но и профессорская этика в них также неоднородна. Если в первом случае мы наблюдаем этику служения, то во втором – скорее разновидность этики гражданского общества.

Ключевые слова: профессорат, этика профессора, знаниевая ответственность, локальная ответственность.

Не стоит обманываться: профессор – и только он – всегда был и по-прежнему остается центральной фигурой в любом университете. Сколько бы при этом ни говорили о массовизации и коммерциализации вузов, цифровизации высшего образования, о переводе на предпринимательские рельсы вузов, их клиентоориентированности. Ни администрация, которая в последнее время захватила непомерно много власти в вузах, ни студенчество, ни потенциальные работодатели – никто не сравнится с символической значимостью профессора. И поскольку университеты исторически и модельно видоизменялись, как институты и сообщества, и продолжают меняться (порой весьма кардинально), – постольку фигура профессора в каждую эпоху с нашей эпохой институциональных перемен выходила на пе-

редний план и становилась объектом политической критики, публичных нападок. Соответственно, именно *профессор остается поныне главным героем* в общественном дискурсе университетских трансформаций, модернизации высшего образования и науки в целом.

Современному профессорату чуть менее тысячи лет, и это не могло не сказаться на его амбивалентной природе, особенно в системе разделения труда в обществах современного типа. В самом деле, профессор не есть «профессия» в классическом смысле понятия, несмотря на их удивительное однокоренное сходство. Профессор – и не специальность, этому же никто никого не учит. Да и по формальному признаку профессор – всего лишь звание, которое достается человеку за определенные заслуги, которые в разных условиях и культурах зарабатываются разными путями. Впрочем, при двух общих для всех вузовских профессоров жанровых обстоятельствах, отвечающих двум главным миссиям университетов: а) длительное служение в качестве вузовского преподавателя и б) объективно измеряемых и тестируемых научных достижениях.

В то же время очевидно, что профессорство не исчерпывается лишь университетским преподаванием и наукой, то есть, если сформулировать этот тезис в обратном порядке, производством и репродукцией знания. Профессор безусловно – весьма заметная и значимая фигура в местных сообществах, прежде всего, в локальном гражданском обществе. Участвуя в публичной сфере и придерживаясь ценностей активной гражданской жизни, он задает важную социокультурную «планку», некий стандарт общественного служения. Во-первых, потому что профессорат сам по себе автономный «игрок» на поле гражданственности; во-вторых, потому что его слово – будь то письменное или устное – имеет совершенно несопоставимый с суждениями, мнениями и оценками рядовых граждан символический вес. Истоки этого различия надлежит искать не столько в конкретных заслугах конкретного профессора, сколько принимать их в силу статусной атрибуции профессора. Кроме того с осознанием третьей миссии университетом – вовлеченность в локальную жизнь – символический вес профессората начинает постепенно конвертироваться в социальный капитал. Однако профессорское звание за особые заслуги перед местным сообществом пока нигде не присуждается. А зря, похоже, и здесь нас ждут в будущем удивительные перемены.

Ученый, университетский преподаватель и локальный активист могут быть узко поняты как разновидности современных профессий. И, соответственно, могут обладать присущей только им профессиональной культурой и цеховой этикой. Отчасти это допущение может распространяться на университетского профессора, по крайней ме-

ре, применительно к трем его ипостасям – «дидакт», «академик» и «гражданский протагонист». Но в первых двух амплуа профессор играет на общем для них профессионально-этическом поле. В то время как в своей регионально-публичной деятельности он подчиняется иным «правилам игры», а именно этике гражданского общества.

В этом смысле словосочетание «этика профессора», как может показаться, вроде бы и не отражает аутентичной нравственной семантики профессора, автономного морального субъекта. Но это суждение представляется мне некорректным и даже опасным заблуждением. Хотя внешне оно выглядит вполне логичным. Дело в том, что этика профессора – это многослойный «пирог», составленный из самых разных, порой даже противоречащих друг другу, культурно-нравственных ингредиентов. И эта этика явлена обществу, скорее, как воображаемый конструкт, но с очень серьезными и долгосрочными последствиями для мира социокультурной практики.

Гибридный характер этики профессора имеет давнюю предысторию и свою идентичную современную историю. Каждый исследователь найдет в ней такое сочетание компонентов, которое позволит ему смонтировать свой аутентичный и вполне содержательный образ «этики профессора». Вспомним, что более столетия назад Макс Вебер представил «занятие наукой» в современном обществе как профессию и одновременно призвание, имеющих отчетливые религиозные корни. Все последующие философские перепевы на эту тему, так или иначе, восходили к веберовской трактовке. А ведь он отнес глубинные и, прежде всего, этические смыслы этого «занятия» к ряду трансцендентальных сущностей.

И профессорам именно так представляется их нравственная идентичность. Они, а вслед за ними и мы, действительно, верим в свое особенное призвание и, более того, в его «небесное» обоснование. Но разве устойчивые идиомы «учитель от бога» или «ученый от бога» исчерпывают всю семантику современного профессората? Конечно же, нет. Ведь, в фордистской по сути университетской индустрии можно оставаться вполне «ординарным» профессором, «рядовым» исследователем, «апатичным» гражданином и довольствоваться этими абсолютно приземленными статусными идентичностями. Значит, дело не только в трансцендентальном призвании профессората.

Предтечи

В классической Греции фигура «мудреца» воплощала в себе синтез знания, памяти и статуса. Мудрец – не совсем педагог, хотя воспитывает подрастающие поколения и прививает молодым людям вкус к самостоятельной мысли. Мудрец – вовсе не ученый, хотя

страсть к истине сближает его с современным академизмом. Мудрец – отнюдь не политик, хотя разделяет с политиками и активными «политиками» гражданские ценности и бережное отношение к традициям. Соответственно, древнегреческое мудрствование не исчерпывалось производством и распространением смыслов. А было особым и открытым для подражания образом жизни и стилем мышления.

Но везде ли в древнем мире были такие же мудрецы? Отнюдь нет. Древнегреческий мудрец, в отличие от его восточных медитативных визави, своим мировоззрением и деятельностью был обращен в этот мир и его активное настоящее. Для него красота, истина и польза были неразлучными ипостасями мудрости, которая, казалось бы, могла оставаться вне времени. Напротив, двумя координатами мудрости были именно *hic et nunc* (здесь и сейчас – лат.), обосновывающими мудрость как общественное благо.

В лице софистов древние Афины располагали «сословием» профессиональных мудрецов, превративших «мудрость» в завершенный знаниевый и образовательный продукт. До будущих университетских профессоров им было, конечно, еще очень далеко, но этос и пафос софистов не только близки университетскому профессорату, но и выступали идейными провозвестниками рождения этики профессора в ее современном понимании. Сократ и Платон отвергли софистику и вместо расплывчатого по смыслам и деятельности «мудреца» учредили в этой синкретической роли «философа». В сократическом Философе мы живо распознаем вполне узнаваемый образ профессора «с большой буквы» – широкого энциклопедиста и гражданского мыслителя, ответственного перед истиной и одновременно перед всем гражданским сообществом, виртуозного, популярного и эффективного воспитателя.

В начале эллинистического времени ситуация кардинальным образом меняется. Древнегреческие общества переживают кризис, Александр Македонский создает громадную империю, её унаследуют диадохи и эпигоны, разорвавшие традиционные связи. Власть повсеместно становится деспотической, демократические институты корродируют и предаются забвению, самоуправляющиеся религиозно-гражданские общины (полисы) разрушаются. Человек все больше предоставлен самому себе. Оправданная ранее забота об общем благе, как условие счастья личного, перестает восприниматься человеком как адекватная и, тем более, надлежащая жизненная стратегия. Новое поколение философствующих мудрецов, прежде всего, в лице киников, эпикурейцев и стоиков, чутко уловив «дух» времени, начинает исповедовать контрастные смысложизненные концепции оторванности человека от старого и общинного уклада жизни. Осно-

вызывают авторские школы, закладывают перспективные тренды в нравственном воспитании, философском образовании и интеллектуальной мысли в целом.

Пожалуй, именно они в гораздо большей степени, чем все их предшественники, напоминают нам современную профессуру. Они вещают публике новые учения от своего первого лица, взимают плату за образование, заботятся о своей «учительской» репутации, дискутируют со своими оппонентами, зачастую предпочтение отдают только устной речи, хотя многим из них Диоген Лаэртский приписывает десятки, а то и сотни философских сочинений.

Но самое главное, пожалуй, заключается в том, что они начинают восприниматься публикой как абсолютно «профессиональные» гражданские пропедевтики. Их миссия – не только репродукция знания (этим занимались дидаскалы низшего уровня), а именно его конструирование, на что отныне, кстати, распространялось и их авторское право. Они формировали внушительные сообщества своих сторонников и последователей, предлагая при этом широкой общественности не простую совокупность абстрактных истин, а прежде всего стиль мышления и связанное с ним систематическое искусство жизни. Стоики первыми развели теоретическую и практическую этику, обучая молодые поколения и тому, и другому одновременно.

С торжеством Рима, как единственной супердержавы в пределах всей обозримой ойкумены, философское мудрствование стало неотделимым от развития античной гражданской этики. Если раннеэллинистические учителя еще придерживались позиции собственной оторванности от жизни, то римские стоики отталкивались уже от понятия гражданского долга (*officium*). Они не только не поощряли уход человека из сферы гражданской жизни, а напротив, переносили этот долг в самый центр своего социально-этического учения. Сенатор Брут, знаменитый цареубийца Цезаря, был последовательным стоиком. Его понимание нравственности вытекало из глубокого гражданского чувства, что, впрочем, не мешало ему быть последовательным индивидуалистом, а не только охранителем староримских «правил игры», на защиту которых он все же встал.

Профессиональных наставников-философов в императорском Риме было невероятное множество. Почти все они отстаивали принципы смешанного учения, в котором идеи и подходы «больших» философов эллинистическо-римского времени были тщательно перемешаны. Авторство проявлялось лишь в том, как приготовить эту самую «смесь» и искусно преподнести ее воспитанникам, а не самому пытаться выразить аутентичную и самостоятельную мысль. В этом – особенная идентичность философского наставничества того

времени. Поражает удивительное сходство с тем, как сегодняшняя университетская профессура, препарирует учения и мысли «больших» авторов и приготавливает из разных источников свое «авторское» меню, транслируя «чужое» знание и не гнушаясь жизненным наставничеством, как способом зарабатывания денег. Иными словами, интересующая нас университетская научно-образовательная традиция имеет весьма долгую яркую предысторию.

Хотя от античного наставничества к современному систематическому высшему образованию путь долгий, но центральной фигурой на всей его продолжительности всегда выступал Учитель. Ему вовсе необязательно быть философом в классическом смысле слова, более того, он мог быть носителем очень узкоспециализированного знания, но его миссия никогда не ограничивалась только обучением. Он формирует мировоззрение, учит самостоятельному мышлению, совершает необходимую ценностную прививку, создает, в конце концов, уникальный социокультурный контекст, внутри которого рождаются новые поколения свободных граждан. Это богатство мыслительной прагматики наставника-профессора, с одной стороны, – его великое преимущество, но одновременно и колоссальное препятствие на пути к прозрачности его же общественно-символической роли и этики.

Этика профессора – ахиллесова пята современного университета

Университеты и профессорат суть близкородственные, но при этом вполне автономные субъекты высшего образования. Их коэволюция за последние два-три столетия демонстрирует как множественные пересечения, так и немалые расхождения в путях развития. Институционально и содержательно университеты претерпели за это время гораздо более серьезные перемены и по-прежнему находятся в состоянии перманентного транзита. Профессорат в меньшей степени менялся, как статусно, так и с точки зрения ролевого функционирования.

Казалось бы, находясь на передовой знаниевого прогресса, профессорат, тем не менее, очень консервативен как один из базовых акторов в «обществе знания». Этот парадоксальный консерватизм вполне понятен в ситуации неуклонного снижения символического веса профессората в современном обществе. Профессор вопреки самому факту своего существования перестал быть и, соответственно, считаться лидером мнения. Перестал восприниматься единственным и легитимным носителем «истинного» знания, а по доходности и прочим видам капитализации давно не является частью высшего «среднего класса», как это было в обществах простого

модерна. В России он, скорее, примыкает к низшим социальным слоям среднего класса, при том, что с недавних пор образовалась – заслуженно или нет, сейчас не суть важно – численно небольшая группка высокорейтингового и материально обеспеченного, прежде всего, столичного профессората.

Справедливости ради следует заметить, что даже не институционально-экономический кризис, который переживает сегодня российская образовательная сфера, и не столкновение старых и новых социально-дидактических концепций и подходов, предопределяет судьбу отечественного профессората. Весь мир с громадным ускорением движется в сторону «новой» цивилизации. Но играть сегодня старые роли по правилам, когда-то и кем-то установленным, как и продолжать настаивать на своем монопольном праве на легитимацию истины, потеряло всякий смысл.

В условиях тотальной смены вузовской модели и миссий университетов корродирует, прежде всего, гибридная этика профессората. А ее перспективное развитие становится отныне многовекторным. Гармоничный баланс, который в прошлом установился между ее разными компонентами, нарушен и предсказать путь дальнейшей эволюции этики профессора уже не представляется возможным.

Профессорат, как мне кажется, становится более зависимым в будущем от конкретной институциональной модели того или иного университета. И поскольку вузовская вселенная всего мира будет представлена большим разнообразием институтов по целям, стратегиям и, не в последнюю очередь, по артикулированным миссиям, постольку и профессорат будет трансформироваться по-разному, ad hoc, от случая к случаю. Университеты подошли сегодня к развилке путей прогресса, и порой создается ложное впечатление, что выбор будущего будет реализовываться ими в свободном режиме. Мне думается, что многое в этом выборе и последующей эволюции университетов будет зависеть от этнокультурных и политических традиций, то есть от «колеи истории».

Российский профессорат и его этос

Университетское социальное моделирование в ареале западной цивилизации и в России шло и продолжает идти, пусть и не всегда явно, но все же разными путями, даже несмотря на то, что сама идея университета была заимствована нами из Европы. Начать хотя бы с того, что западные университеты гораздо автономнее и менее зависимы от государства (даже государственные!), что вполне исторически объяснимо. Русские же университеты с XVIII века основывались исключительно с государственного изволения (частные университеты появляются лишь к концу империи), подведомственно кон-

тролировались и управлялись, а поэтому всегда воспринимались объектами единой и централизованной социальной политики. Ситуация мало изменилась с тех незапамятных времен. И, несмотря на то, что российские (а позднее советские и постсоветские) вузовские «рулевые» и «кормчие» всегда внимательно вглядывались в западный университетский опыт, изучали его и стремились во всем подражать ему, тем не менее, практика реализации концептуально похожих идей философии высшего образования и институционального строительства была разительно отличной.

В данном контексте нам важно обратить внимание на ставшее уже аксиоматичным утверждение, что все университетское группобразование – в социологическом смысле – было отличным. Речь, разумеется, идет об истории последних двух-трех столетий. Профессорат западных университетов организовывался в форме профессиональных корпораций, где, в частности, степени и звания присуждались самими же корпорациями. Дореволюционный российский, а еще рельефнее советский, профессорат конструировался непосредственно государством как общественное сословие со всеми присущими этому единственному социальному статусу стандартами, символическими маркерами и поведенческим этосом. Выпадение из этапистски регламентируемых «правил игры» было чревато для любых профессорских карьер, научные или педагогические заслуги в этом случае в расчет не принимались, а в годы большевистского тоталитаризма вообще решался вопрос о жизни или смерти человека.

Западный профессорат репрезентировал собой корпорацию текста, сосредоточенной на поиске истины и автономности солидарного духа. Российский профессорат, вопреки редким исключениям из общего правила, все же был, прежде всего, служилым сословием, обеспечивающим реализацию государственных интересов и взамен обладавшим престижным статусом, а также многими другими привилегиями закрытой «касты» благоприобретателей.

Русское «профессорское сословие» (оно именовалось чаще именно таким образом, хотя также в обиходе использовались и другие атрибуты – «университетское» и «ученое» сословие) – весьма специфичный концепт, как с точки зрения солидарности, так и группобразования в целом [подробнее: 1]. Профессор поступал на государственную службу и был аффилирован к конкретному университету. При достаточно свободном выборе тем и объектов научных изысканий, относительной независимости в университетской дидактике профессорат был ограничен в своей автономности, даже с точки зрения географической мобильности. Более того, располагая всеми атрибутами автономного интеллектуального элитизма, профессорат

был все же классом государственных чиновников. Он модельно варьировался в зависимости от университета и в целом был довольно динамичным во времени и по форме. Однако государством он всегда воспринимался как базовый идеологический «проект», требовавший надлежащего контроля и внешнего управления. Реальная практика, как правило, не умещалась в границы этой идеальной схемы, но соблюдение некоторых принципов было незыблемым. Так, ведомства пристально следили за тем, чтобы члены профессорского сословия были обязательно русскими подданными, независимо от их происхождения и этнической принадлежности.

Старорежимный профессорский «регламент» не мог не сказаться на этосе русского профессората. Этикой и духом служения наполнялись студенческие аудитории и личные кабинеты. А каждый «выход» в публичное пространство становился действием подцензурным и довольно рискованным. Тем не менее, именно университетская профессура, судя по историческим источникам, стала «информационно зараженным» и самым активным слоем всего образованного класса империи, движущей силой ее модернизации [подробнее: 2]. Мы располагаем множеством примеров того, как гражданские высказывания или тексты «либеральной» профессуры оборачивались против нее же самой жесткими дисциплинарными санкциями. Увольнения свободолюбивых профессоров в цеху воспринимались болезненно и с начала XX века провоцировали «передовых» представителей профессорского сословия на открытые проявления солидарности, вплоть до массовых отказов от своих университетских постов. В любом случае эти примеры все же представляют собой единичные казусы «сословной солидарности», не столько спровоцированной консервативным наступлением на научные занятия и высшую педагогику со стороны властей, сколько проявлениями поправленной сословной чести и выраженным желанием большей автономии и бюрократического невмешательства в дела университетские и всего сословия в целом.

Сословная этика государственного служения профессората «расцвела» в советские времена, когда сословная лояльность к власти и официальной идеологии стала краеугольным камнем жизни всего сословия. Советскому профессорату в лучшем случае удавалось сохранять видимость свободы в выборе сферы научных изысканий, зато преподавание было стандартизировано и не мотивировало профессуру на групповую выработку и поддержание ценностей и норм профессорской этики ответственности. Служба затмевала все остальные биографические и карьерные стимулы.

Разумеется, этос советского профессората строго коррелировал с советской моралью и, в первую очередь, с ее официозным пафосом, но также и с этосом лицемерия и двоемыслия. Профессорское сословие в советском обществе стало еще более «служилым», чем ранее, и, соответственно, еще откровеннее обособлялось государством как важный «идеологический» проект. Профессор присягал государству, соглашаясь на роль идеологического «возничего», при этом время от времени не гнушаясь напрямую прислуживать тем или иным лидерам административных и партийных элит.

В постсоветское время после идеологического обрушения советского мироздания российские университеты семимильными шагами двинулись к краю институциональной пропасти. И двигало их туда не только безденежье, но и необходимость возрождения университетской автономности и перехода на универсальные корпоративные рельсы самоуправления. Брошенным на произвол судьбы в начале 1990-х гг., им пришлось активно коммерциализироваться, примеряя новые рыночные роли, модернизироваться технологически, чтобы не выпасть из мировых информационных трендов, в том числе и в плане цифровизации обучения и управления, и наконец, перестраиваться структурно, чтобы соответствовать стандартам и духу времени. Правда, отныне все это делалось уже не столько во имя интересов государства, сколько в целях повышения своей собственной конкурентоспособности и привлекательности.

Казалось бы, процесс реновации отечественного профессората и его этоса был запущен, но время показало, что вузы все равно движутся куда-то не туда, как было «задумано» более четверти века назад. Вузы сосредоточены на своих рейтингах и погружены в административные «игры». При этом внешние показатели, действительно, улучшились, хотя это утверждение может показаться кому-то спорным. Но внутреннее коллективное и солидарно разделяемое переживание российской профессуры о крахе эффективной и проверенной временем вузовской модели, распаде профессорского сословия и глубоком кризисе его этоса становится все более отчетливым и, поэтому, все чаще публично артикулируемым. Вырождение профессората стал секретом полишинеля.

Да, отечественные вузы, к сожалению, за последнее время так и не смогли сформировать у себя навыков стратегического мышления и планирования. Но нельзя при этом не увидеть прогресса в обретении ими новых институциональных компетенций. Как по части автономной работы на традиционных рынках (прежде всего, образовательных услуг и труда), так и инновационных (медиарынок, информационные и цифровые рынки). И все же самые существенные

сдвиги произошли в локальных тактиках вузов по линии реальной включенности их в региональные политики, девелоперские проекты, эвентуальную экономику и публичные пространства мест. Все это естественно тотчас же отразилось на социокультурной траектории профессорского сословия и его этоса.

Итог: относительно монолитное профессорское сословие распалось и рассыпалось на множественные сегменты. Они отличаются друг от друга по объективно-легальным критериям, так что эту разницу можно легко замерить. Скажем, размер заработной платы и доступы к грантам. Но также по неформальным и трудно измеряемым показателям, таким, как, к примеру, открытость административных рычагов и ресурсов, клановые связи с властью и большим бизнесом, коррупционные схемы в организации образовательного процесса, и т.д. Все эти сегменты исповедуют разные ценности, следуют разным нормам профессорской этики, живут своими «правилами игры». А следовательно, формируют разные субэтосы.

Откровенно криминальных и «серых» субэтосов не пересчитать, настолько они не похожи друг на друга, но их можно этически не рассматривать, поскольку они скорее подпадают под уголовную или административную юрисдикцию, чем профессионально-этическую. В отношении же всех остальных и, как говорил Остап Бендер, «относительно законных» субэтосов на повестке дня один фундаментальный вопрос: что их все-таки объединяет и каковым может быть их общее будущее? Парадоксальный ответ на этот вопрос полвека назад предложил крупнейший методолог науки Поль Фейерабенд.

Этика профессора в хаосе релятивизма знания

Господство науки – угроза демократии. Таков был вердикт Фейерабенда [3, 112-116]. И если слегка адаптировать это громкое заявление под цели нашего анализа, то оно может быть переформулировано следующим образом: распад профессорского сословия и кризис его этоса приводит к глобальным общественным, институциональным и социокультурным последствиям и необратимым переменам. И точка невозврата на этом пути, очевидно, уже пройдена.

Репутационный капитал российского профессората сегодня на минимуме за последние два столетия. Впрочем, это и не секрет. Однако происходит это не только по причине деликвентного поведения дискредитировавших все сословие его отдельных членов. А, вероятнее всего, в силу тотального сокращения в постсовременных обществах доверия к рациональному знанию. Люди усомнились в обоснованности научного рационализма и все чаще обращают свой взор и мысли в сторону альтернативных систем знания, в том числе тради-

ционных по происхождению и имеющих долгую историю. В то же время устаревание научного знания достигла такой скорости, что уверенность в том, что в университетах дается актуальное знание, заметно ослабла. Можно привести еще другие аргументы в пользу того, что вузы и их знаниевые лидеры теряют свой главный ресурс – опору на рациональное знание. А за утратой доверия к знанию, как главному ресурсу профессорского сословия для поддержания своего права на истину, неизбежно приходит глубокое разочарование и упадок публичного внимания как ко всему сословию, так и его устным и письменным текстам.

«Забыть профессоров» – слоган нашего времени. Пусть он и сформулирован нарочито эпатажно, но в нем есть свои «зерна» разумности. Согласно Фейерабенду, допущение о том, что научный рационализм превосходит альтернативные мировоззренческие традиции и по этой причине он должен быть признан в качестве основы общественной жизни и образования, не согласуется с фактами и современным пониманием природы знания [3, 115]. Отсюда собственно и вытекает его главный методологический посыл: необоснованное знание создает в первую очередь риски для гражданской жизни и демократии. Его полезность не только следует заново переосмыслить, но и просто вынести за скобки публичного обсуждения. Релятивизм, пусть даже и анархичный по сути своей, остается единственно приемлемой философией знания в XXI веке, но именно это никак не укладывается в классические рамки университетской доксы. И вряд ли сможет способствовать оздоровлению профессорской этики.

Этос профессора в ситуации актуального релятивизма знания и утраты монопольного права на легитимацию истины рухнет и постепенно перестраивается на новых основаниях. Пока можно говорить о наметившихся двух главных трендах.

1. Дифференциация университетов, в том числе и рейтинговая, привела к образованию нескольких вузовских макрокластеров. Пожалуй, можно говорить об их радикальной поляризации. Университеты, входящие в первые пять-шесть сотен мирового рейтинга, ориентированы на производство нового знания и предоставление высококонкурентных образовательных услуг для глобального обучения. Провинциальные, а они чаще всего и составляют массу низкорейтинговых вузов, сосредоточены на локальных потребностях и интересах. То есть на реализации своей третьей гражданской миссии после науки и обучения. Крайне редко им удается создать условия для функционирования внутри себя исследований мирового уровня. Как правило, их научная экспертиза отвечает на задачи местного развития и воспроизводства локального и «ординарного» человеческого

капитала. И если профессорский этос университетов первой категории сконцентрирован на выполнении задач и миссии ответственного служения глобальному знанию и его мировой репродукции, то профессорский этос низкорейтинговых вузов отличает ответственность локально-гражданского характера – «местнического» свойства, если позволительно будет так прямо сформулировать эту мысль. Первые – в ответе за все человечество и планету в целом, а посему их этика космополитическая по сути своей. Вторые – служат месту и его символической и социальной капитализации. Складывается впечатление, что текущая и вся последующая перегруппировка вузов мира будет происходить исключительно в континууме между этими полюсами с явным или латентным тяготением к крайним оппозициям.

2. Нечто похожее наблюдается и внутри вузов, а именно – поляризация внутри профессорского цеха. Передовые и «именитые» профессора все чаще свои жизненные стратегии выстраивают в логике медиаэтоса, заботятся о своей репутации, раскручивают самих себя как публичных фигур, следуют правилам персонального брендинга. «Рядовая» же профессура во избежание аутсайдерского исхода «напирает» на свои административно-коммерческие ресурсы, пытаясь извлечь максимум выгод и преференций в режиме «здесь» и «сейчас». Их этос подчинен преимущественно морально-этическим ценностям и нормам распределительно-бюрократической и только лишь отчасти бизнес-этики.

«Этика профессора», иными словами, сегодня становится не более чем красивым и сильно путающим наше понимание словосочетанием, за которым скрываются сложные процессы, конфликты, глубинные противоречия и столкновения интересов. Но, пожалуй, именно эта вывеска и есть то последнее, что еще удерживает нас в традиции классического понимания университета и его этоса. Обстоятельства жизни меняются с беспрецедентным ускорением, и недалек тот день, когда уже ничего привычного в вузах может и не остаться. «Искусственный» или, что еще хуже, «дистанционный» профессор сменил реального, близкого и «контактного». Словом, как только образовательный процесс лишится «животворящего» наставнического духа и внутренней воспитательной интенции, дискурс «этики профессора» непредсказуемого развернется в неведомую нам пока сторону.

Список литературы

1. *Вышленкова Е.А., Савельева И.М. (ред.) Сословие русских профессоров. Создатели статусов и смыслов.* М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013

2. Грибовский М.В., Фоминых С.Ф. (ред.) Профессорско-преподавательский корпус российских университетов. 1884-1917. Исследования и документы. Томск: Изд-во Томского университета, 2012.
3. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе. М.: АСТ, 2010.

В.И. Бахитановский, М.В. Богданова

УДК 174.7

Перспективы этики профессора в ситуации трансформирования университета

Аннотация. В статье представлены концептуализация и опыт гуманитарной рефлексии ситуации этики профессора в трансформируемом университете, предпринятой в формате ректорского семинара с участием профессоров Тюменского индустриального университета. Объектом анализа выступают этико-прикладная проблематизация ситуации, текстовая вербализация коммуникативного события, обозначившиеся возможные подходы для ее решения. Этико-прикладная проблематизация, намеренно выражающая скепсис относительно востребованности потенциала профессорства в трансформировании университета, активизировала обращение участников рефлексии к осмыслению опыта своей деятельности. Обнаружившиеся в ходе рефлексии расхождения позиций профессоров и администраторов в понимании миссии университета обозначили актуальность поиска возможностей, способствующих настройке коммуникации между членами одной корпорации.

Ключевые слова: гуманитарная рефлексия ситуации, этическая проблематизация, трансформируемый университет, профессор.

Кризис этики профессора: вводные замечания

Основная проблематизация 55-го выпуска журнала «Ведомости прикладной этики» определяет современную ситуацию этики профессора как кризисную. Такая характеристика акцентирует ее экстраординарный характер. При этом причины, природа и возможные последствия кризисной ситуации в полной мере еще не осмыслены. Многообразные дискуссии в отношении состояния и перспектив трансформирования отечественного высшего образования [11, 7, 5] определяют в той или иной степени контекст, в котором работает профессор, но не *ситуацию этики профессора*.

Сегодня для отечественного университета, как пять и пятьдесят лет назад, сохраняет значимость показатель наличия докторов наук и профессоров. В то же время предпринятая дифференциация отечественных университетов, запустившая глубинные структурные внутриуниверситетские преобразования, вольно или невольно продолжает оказывать партикуляристское воздействие на ключевые ценностные составляющие профессорского дела (прежде всего свя-

занные с производством научного знания, его воспроизводством и применением).

Определенным потенциалом для понимания причин, природы и последствий кризисной ситуации этики профессора в трансформируемом университете обладает гуманитарная рефлексия ситуации с различных исследовательских ракурсов. Так, в исследованиях трансформационных процессов американских университетов акцентированы проблемные аспекты ситуации профессорства, ценностей профессорского дела, подобные российским. Среди них: восприятие профессорами активного внедрения корпоративной культуры в университетах, (не)принятие ее ценностей¹; особенности преобразования университетского этоса в рыночный этос [16]; приближение эры постпрофессорского мира высшего образования, в котором профессорам будет отводиться роль обслуживающего персонала – профессиональных работников низкого уровня [14].

Активное встраивание отечественного высшего образования в складывающуюся экономику знаний, казалось бы, уже делает не столь актуальным (как на начальном этапе трансформирования) вопрос: для чего нужны университеты сегодня? И в отношении студентов внимание к вопросам: что дает высшее образование студентам? действительно ли им нужны сегодня только навыки для будущей работы? теряет свою значимость и актуальность на фоне декларируемой задачи «развития человеческого капитала». В повестке дня исследований, сосредоточенных на проблемах трансформирования университета (например, при анализе процессов изменений в университетах², или поколенческих конфликтов в университетском сообществе³) обнаруживаются некоторые аспекты этики профессора, но не как предмет специального анализа.

¹ В том числе, в журнале института перспективных исследований в области культуры университета Вирджинии (The Institute for Advanced Studies in Culture at the University of Virginia) представлена рефлексия феномена «корпоративный профессор», в которой выделен в том числе и такой аспект: с одной стороны, кто, как ни профессор способен противостоять бюрократизации «жизни ума» в университетах, а с другой – профессор сам находится внутри трансформируемой университетской корпорации-организации; иногда профессора стремятся очень активно соответствовать корпоративным нормам продуктивности и эффективности. [15].

² Например, в исследовании «причин возникновения сопротивления преподавателей изменениям» в качестве одной из них было выделено «несоответствие изменений академическим ценностям». [8].

³ В исследовании конфликта поколений традиционалистов и новаторов, разделяющего преподавательские сообщества в университетах, в качестве

На протяжении прошедшего десятилетия тема «Этика профессора» неоднократно выступала в качестве основной в выпусках журнала «Ведомости прикладной этики». Обращение к «Предисловию редактора» трех выпусков журнала прошедшего десятилетия [9, 12, 13] позволяет зафиксировать определенную динамику проблематизации темы. Сначала – обращение собственно к ценностям и нормам этики профессора, в том числе через конкретизацию: чем нельзя поступиться профессору ни при каких обстоятельствах [13]. Затем – проблематизация ценности успеха в этике профессора: обнаруживающаяся в условиях трансформирования университета потенциальная конфликтность ценности успеха с правилами честности перед профессией (академическая честность) [12]. Наконец – этическая рефлексия внедрения в университетскую сферу ценностей бизнескорпорации, проблематизирующей осуществление деятельности, ориентированной на ценности профессорского дела [9].

В теме 55-го выпуска – «Кризис этики профессора в ситуации трансформируемого университета» – в связи с характеристикой «кризис» усматривается некоторая амбивалентность, требующая уточнения при выборе ракурса ее осмысления: либо кризис обусловлен тем, что этика профессора «не пригодна» для трансформируемого университета, либо последний «не пригоден» для воплощения в нем этики профессора. Однако в том и другом случае кризисная ситуация (как граница между двумя состояниями), прежде всего этики профессора – с точки зрения возможностей ее осуществления в трансформируемом университете. Среди вероятных последствий такой ситуации в пределе: либо «демонтаж» этики профессора, либо солидаризация профессорства для поддержания репрезентативного качества [10] этических ценностей профессорского дела. Предполагается, что «демонтаж» этики профессора «запускается» когда, например, ориентация на коммерциализацию своих ноу-хау, изначально провозглашаемая университетами как третья (дополнительная, к развитию научных исследований и образованию) цель [6], перемещается по своей значимости на первое место.

Поддержание репрезентативного качества этических ценностей профессорского дела (то есть действенности таких ценностей в силу

основного противоречия выделяются различные парадигмы образования, которых придерживаются университетские преподаватели. Речь идет о традиционной парадигме образования, основу которой составляет ориентация на принципы служения обществу, государству, а также о «клиенто-ориентированной парадигме», основу которой составляют ценности менеджериализма [1].

их фактического признания, принятия и влияния на деятельность) является результатом выбора самого профессора. Возможно, солидаризация по этому основанию создаст шанс, во-первых, на минимальное ощущение стабильности (поскольку стать профессором, как и быть им, осуществимо лишь при движении по длинной дистанции) и, во-вторых, на развитие профессорского дела в атрибутивных ему ценностных координатах.

**Этика профессора в трансформируемом университете:
реинституционализация или «демонтаж»
(опыт коллективной рефлексии)**

Методология гуманитарной рефлексии в формате ректорского семинара. Одним из ресурсов понимания причин, природы и последствий кризисной ситуации этики профессора, переосмысления целей университетов (которые бы способствовали восприятию быстрых культурных изменений и, в то же время, препятствовали тотальной коммерциализации знаний) может быть гуманитарная рефлексия самими профессорами ситуации этики профессора. Обращение к методологии гуманитарной рефлексии обусловлено тем, что понимание такого рода проблемной ситуации, глубина противоречия и мера ответственности не «дается» накопленному опыту, веер же альтернатив трудно обозрим для привычной точки зрения [2].

Гуманитарная рефлексия ситуации ее субъектами атрибутивна природе этико-прикладного знания. Так, в инновационной парадигме прикладной этики, наряду с экспертным потенциалом специализированного этического знания, особое внимание уделяется процедуре самопознания, в том числе профессионального сообщества. В этически напряженных ситуациях «стрессоры» (Н.Талев) могут быть информативны. Рефлексия ситуации ее субъектами – в данном случае профессорами университета – способна проявить как наиболее острые ценностные конфликты, так и возможные польдеры (зоны или практики в пространстве конкретного университета, содействующие поддержанию института профессуры). В то же время такая рефлексия дает возможность обозначить наиболее четко альтернативы, провести границы морального выбора профессора в условиях современных трансформаций университетов. Помимо прочего, направленность дискурса в устной коммуникации, фиксируя обращение участников к различным аспектам их опыта в связи с обсуждаемой проблемой, позволяет увидеть ситуацию с различных позиций.

Определенный опыт такого рода рефлексии содержится в материалах *ректорского семинара*, проводимого в Тюменском индуст-

риальном университете⁴. В таком формате его удастся сочетать, с одной стороны, комплекс знаний о морали, в том числе о различных критериях целесообразности деятельности и их соподчинения нравственному критерию на этапе сценарной разработки семинара. С другой стороны – самопознание субъектами своей позиции в этически напряженной ситуации (рефлексия проблемной ситуации его участниками в ходе семинара).

Обращение к материалам ректорского семинара позволяет обнаружить конкретизацию альтернатив, границы морального выбора, этически напряженные моменты в коммуникациях субъектов – участников проблемной ситуации.

Опыт гуманитарной рефлексии ситуации этики профессора в трансформируемом университете. Рефлексия референтности становящейся идентичности трансформируемого университета ценностям этики профессора предпринята очередным ректорским семинаром в ноябре 2019 года. Основное внимание было сосредоточено на ситуации профессорства в конкретном университете. При этом некоторые аспекты коллективной рефлексии содержат проблематизации общие для трансформируемых отечественных университетов.

Представляемая далее характеристика идейного замысла семинара, концептуализации темы и ситуации ее рефлексии участниками его, включая разработчиков, демонстрируют опыт вербализации ценностных конфликтов ситуации этики профессора в трансформируемом университете.



Тема ректорского семинара, прошедшего в ноябре 2019 года наследовала проблематизации предшествующего семинара (январь 2019), предмет гуманитарной рефлексии которого образовывала

⁴ Ректорский семинар – рефлексивная площадка для обсуждения актуальных (как глобального, так и локального характера) вопросов ситуации университета. Участники – его ведущие профессора, директора институтов, проректоры, руководители структурных подразделений [4].

проблема миссии профессора, утрачивающей в условиях трансформирования университета статус, пафос, драйв [3].

На семинаре в ноябре предполагалось продолжить рефлексию, сосредоточившись на проблеме связи миссии профессора и миссии университета. Так, профессорство для университета гумбольдтовской модели являлось основой его идентичности, репутация профессоров – основным его активом. В условиях же современного трансформирования высшей школы, при все возрастающем внимании к прагматическим результатам деятельности, профессорство в университетах скорее рассматривается как «тормоз» трансформаций.

Участникам ректорского семинара была предложена гипотеза и вопросы для дискуссии.

ГИПОТЕЗА

В процессе интенсивной трансформации университета миссия профессорства вытесняется из университетской идеологии и практики.

Бескомпромиссное служение истине сегодня уже не является достаточным оправданием деятельности профессора. Прежде всего от него требуется деятельность прагматически полезная для общества – конвертируемая в деньги, в значимые для развития экономики ресурсы. Если этого не происходит – профессорство ждет «резервация».

Но и сам университет без профессорства превратится в профессиональное училище, которому профессор не нужен, нужен учитель.

Чтобы не допустить перехода университета на уровень ПТУ, требуются профилактические усилия для поддержания и развития института профессуры в конкретном университете. Если еще не поздно.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

- Может быть, поздно предпринимать специальные усилия для поддержания института профессуры в университете? Его уже не поддержать?
- Следует ли тратить на это усилия и ресурсы трансформируемого университета? Профессоров можно приглашать извне, и даже заменить их онлайн-лекциями?
- Как профессора определяют свою миссию в трансформируемом университете?
- Как определяет миссию профессора в трансформируемом университете его административный корпус?

Сценарная разработка семинара предусматривала конкретизацию гипотезы через рефлексию проблематизации, заложенной в теме семинара: «Профессорство – основа идентичности университета или “тормоз” трансформации»; позиция профессора как «слабого звена» в трансформируемом университете; перспективы института профессорства в изменяющемся университете.

В представляемом далее обзоре хода ректорского семинара отражены сложившиеся в этой связи направления дискурса.

ВЕДУЩАЯ СЕМИНАРА (ректор ТИУ Вероника Васильевна Ефремова) в своем вступительном слове напомнила, что на предшествующем семинаре коллективно было решено продолжить разговор о судьбе классической миссии профессора в трансформируемом университете. Далее она отметила: «Молодым аспирантам, приглашенным на ректорский семинар, нашей успешной талантливой молодежи, хотелось бы общими усилиями сделать своего рода прививку «мечты о профессорстве». Для них же необходимо дать пояснения об особенностях формата сегодняшней встречи. На ректорский семинар обычно приглашаются профессора. Обсуждение предложенных тем, гипотез происходит в свободной форме: обсуждается всё, что считается необходимым обсудить, критикуется все, что считается нужным подвергнуть критике – «без погон».

Итак, размышляя на предшествующем семинаре о том, кто такой профессор университета сегодня, мы вышли на одну предположительную характеристику ситуации, которая стала составной частью темы семинара.

Мы бы хотели попытаться понять: может ли существовать университет без профессорства? как современное профессорство ощущает себя в трансформируемых – новых-старых университетах? Исходя из такой установки определена тема сегодняшнего семинара: «Профессорство – основа идентичности университета или тормоз трансформации». (...)

КОНСУЛЬТАНТ СЕМИНАРА (директор НИИ прикладной этики Владимир Иосифович Бакштановский) в своем вступительном слове напомнил, что теме профессорства, этике профессора уже было посвящено несколько ректорских семинаров, три выпуска журнала «Ведомости прикладной этики». Казалось бы, что еще выяснять? «Однако, – сказал он далее, – полагаю, что выяснять необходимо. Тема семинара в некотором смысле адресует вопрос каждому из нас: я – профессор – тормоз сегодняшней трансформации университета или основа его идентичности?»

Приступая к обсуждению гипотезы, **КОНСУЛЬТАНТ** предложил некоторые аспекты рефлексии темы «Трансформируемый универси-

тет: судьба миссии профессорства (уходящая натура? заповедная зона/резервация? новая/старая миссия?)» предшествующего семинара, зафиксированные на слайдах.

О ситуации профессорства (суждения участников семинара)

«Раньше практически всех профессоров можно было отнести к категории “крупные ученые”. Сегодня появились профессора-бизнесмены, профессора-менеджеры и остались еще ученые. Вряд ли следует объяснять, насколько эти категории профессоров различны» (проф. Н.С.Захаров).

«Я не вижу, чтобы профессорами кто-то хотел стать. Может быть, сегодня в этом уже нет смысла? Если, например, появляются руководители образовательных программ даже не кандидаты наук? А что касается профессора, то сегодня вообще не понятно – кто он и зачем он в университете?» (проф. А.А. Серебренников).

«Я вижу проблему в том, чтобы профессорство было наполнено действительно профессорами. Каждый человек способен оценить – ощущает ли он себя полноценным профессором. Может быть, следует жестче мотивировать на развитие, если мы хотим сохранить профессорство как институт. Возможно, следует как-то разграничивать, дифференцировать профессорское сословие?» (проф. Л.Н.Руднева).

«Мне кажется, что профессор сам готовит для себя смерч. Прежде всего тем, что он постепенно становится все более толерантным, терпимым, в том числе к инакомыслию. И постепенно приуготовливает ситуацию, когда его слово становится невостребованным и незначимым в университете. Находятся люди более напористые, активные, а наработанные профессором профессиональные качества уходят на второй план» (проф. Ю.Д. Земенков).

КОНСУЛЬТАНТ продолжил свое выступление: «Позволю себе отнести к последнему на слайде суждению, в котором говорится о том, что профессор сам готовит для себя смерч. В каком смысле профессор готовит себе смерч? Возможно, чем более мы становимся профессорами в полном смысле этого слова, тем в большей степени мы теряем возможность быть востребованными и значимыми в быстро меняющемся университете».

В подтверждение того, что подобные вопросы являются актуальными и для зарубежных коллег, КОНСУЛЬТАНТ привел суждение редактора ведущего английского новостного журнала по проблемам высшего образования.

Профессор – это ..?

«Вопросы: что значит быть профессором (?) и что люди думают о том, что это значит(?) – остаются для нас непроясненными. Существует много рекомендаций, как попасть в профессуру, но очень мало – тем, кто уже достиг данной точки назначения».

Э. Мроц, редактор журнала
«Times Higher Education»

3

Проблематизация связи миссии профессора и миссии университета в условиях трансформирования университета была предложена участникам семинара, с одной стороны, через краткую характеристику миссии профессора в университете гумбольдтовской модели.

Профессор в университете ...

В профессорском деле концентрированно представлена суть университета, его миссия (производство-воспроизводство – внедрение научного знания).

Профессор – высококлассный специалист, имеющий право говорить от имени науки и образования.

Моральное лидерство профессора – следствие авторитета научного знания, умения профессора жить в культуре знания, а не только в сфере профессиональных навыков.

Профессор обеспечивает идентичность университета. Университета, который является не только «учреждением, предоставляющим услуги для получения высшего образования», а корпорацией ученых, вовлеченных в процесс открытия и распространения знания.



С другой стороны, поскольку от этой модели трансформируемый университет сегодня все более отходит, то все менее определенной оказывается позиция профессора, его статус, роль в университете. И все чаще создается впечатление, что ситуацию профессора в трансформируемом университете можно метафорично обозначить как «слабое звено».

Ситуация профессора в трансформируемом университете

Все громче провозглашается, что главное «препятствие» на пути развития университетов заключено внутри них, а именно – в традиционном для университетов профессорстве. Профессорство с его сложившейся ролью в университете считается, скорее, тормозом любых трансформаций.

И чтобы добиться успеха в трансформации университета – полагают некоторые эксперты – необходимо найти **«слабое звено»**, стоящее на пути успешного внедрения новаций. И совершить действие, подобно тому, как Александр Македонский поступил с гордиевым узлом.



ВОПРОС: Есть ли основания считать профессора «слабым звеном», тормозом модернизаций в трансформируемом университете?

ВЕДУЩАЯ предложила участникам семинара поразмышлять: возможно ли вообще определять профессорство «слабым звеном» в университете?

О.Ф. ДАНИЛОВ в своем выступлении обратил внимание на то, что участники сегодняшнего семинара представлены тремя субъектами. Первый – профессора, мнение которых по этому вопросу известно по предшествующим семинарам. Это мнение вполне определенное и, вероятно, профессора будут защищать свои позиции. Второй субъект – молодежь, которую Ведущая пригласила на семинар, хотелось бы услышать и её точку зрения на этот счет. Наконец, третий субъект – администрация. Их мнение тоже хотелось бы знать.

ВЕДУЩАЯ семинара уточнила: в первую очередь речь идет на семинаре о профессорстве в конкретном университете. При этом она заметила, что университет на общероссийском уровне признан трансформирующейся образовательной организацией: «Мы достигли некоторых положительных позиций относительно образовательного процесса, но не отличаемся успехами в научной деятельности. С чем это связано? Не стоит доказывать, что если в организации, реализующей образовательные программы, нет профессоров – это среднее профессиональное образовательное учреждение. Именно профессорами в университете сначала проводятся исследования, затем создается новое научное знание, которое развивается и передается студентам. Профессора, состоявшие в науке, понимают, что в научной деятельности торопиться следует медленно. Однако это часто не совпадает со скоростью трансформаций. Но я убеждена, что настоящие профессора не могут «тормозить» развитие собст-

венной организации. Поэтому заложенный в теме семинара вопрос о том, что профессора, возможно, являются “тормозом” трансформаций, выполняет скорее функцию настройки взаимоотношений в университете».

М.В. БОГДАНОВА в связи с обсуждением темы «Этика профессора» на предшествующих семинарах, отметила: «На прошлом семинаре мы говорили о судьбе профессорства, в качестве аргумента привлекательности профессорского статуса я привела небольшой сюжет из более раннего семинара, на котором, как и сегодня, присутствовала талантливая молодежь. На вопрос о том, что они, возможно, захотят стать профессорами, ответила утвердительно.

Некоторые профессора усомнились в том, что сегодня такой аргумент может быть убедительным относительно привлекательности для молодежи профессорского статуса. Действительно ли он теряет свою привлекательность? Ответ может быть и “да”, и “нет”. В этой связи выступающая привела два сюжета. Первый – данные ежегодного опроса, проводимого Левада-Центром. Один из вопросов, задаваемых родителям: «Хотели ли бы вы, чтобы ваши дети выбрали такую профессию?». Вопрос закрытый, на шкале предлагаемых вариантов ответа – позиция «профессор, преподаватель университета». В предшествующих опросах показатель положительных ответов по этой позиции занимал на шкале срединное положение. В 2018 году он сместился на позицию ниже срединной. Другой сюжет: «В Институте социологии РАН состоялась международная конференция (ноябрь 2019), посвященная 90-летию бывшего директора, профессора Владимира Александровича Ядова. В Программе конференции доклад, посвященный идентичности профессорства в современных условиях был определен в сессию “Идентичность политической научной элиты”. Социологами профессор идентифицируется как элита».

Далее выступающая высказала предположение: «Профессорство еще имеет высокий статус (идентифицируется как элита), но теряет свою привлекательность как перспективная профессия (прежде всего, с точки зрения родителей). А насколько в университетском сообществе позиция профессора привлекательна? Каковы возможности для развития научной элиты, в том числе института профессорства? Ранее на одном из ректорских семинаров профессор Владимир Николаевич Сызранцев задал вопрос о том, пополнится ли в университете сообщество профессоров? Если профессоров не будет, то и вопрос об этике профессора утратит свою актуальность. Сегодняшняя тенденция такова, что профессоров становится все меньше».

В заключение, выступающая отметила, что профессорство, возможно, становится «слабым звеном» в силу «истончения» корпуса профессоров в университете. Как сохранить институт профессорства? Наверное, этот вопрос может быть адресован, прежде всего, профессорскому корпусу.

В.Н. СЫЗРАНЦЕВ в своем выступлении отметил, что определять профессора «слабым звеном», не вполне корректно: «хотя бы в силу того, что Министерство науки и высшего образования Российской Федерации определило систему уровней образования университетов как бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. Подготовкой аспирантов занимается профессор, но если он будет “слабым звеном”, то не сможет подготовить ни кандидата наук, ни тем более доктора наук и профессора. Поэтому мы – профессора – не можем позволить себе быть “слабым звеном”. (Вспомним Табель о рангах 1912 года, в соответствии с классификацией которого профессор приравнивался к действительному советнику, генерал-майору.) Более того, если профессор является в университете “слабым звеном”, то не имеет смысла говорить о трансформации университета.

Однако условия работы сегодня делают профессоров в некотором смысле рабами, рабами высшего уровня. Например, за две с половиной недели октября мною было написано 427 страниц рабочих программ и КОС. Профессора, вынуждены заниматься этим бумаготворчеством, которое никак не улучшает учебный процесс. При этом над профессором довлеет огромное количество начальников, которые никогда не занимались учебным процессом, но именно они управляют деятельностью профессора. Некоторые профессора еще пытаются как-то заниматься наукой, но наука – это сосредоточенность на задаче, размышление над ней день и ночь пока не решится. Сегодня научные задачи для профессоров многообразны. И таких задач особенно много. Но мы – профессора – дико перегружены не тем, чем мы владеем. И не там, где мы можем решать задачи.

Отдельный вопрос о том, кого профессор готовит как кандидатов наук? Например, сегодня дается возможность молодым кандидатам готовить себе подобных. Однако наука (мой опыт: больше 20 кандидатов наук, 3 доктора наук, и я знаю, что это такое) всегда работает на стыке, а молодому кандидату работать с аспирантом на стыке наук не всегда под силу. Но если мы хотим, действительно, получить новый научный результат – необходимо работать именно так.

Конечно, важно, чтобы профессора активнее контактировали друг с другом, так они значительно быстрее смогут найти талантливую молодежь и позволят ей действительно быстрее продвигаться в своих исследованиях.

Но без внимание к профессуре – чтобы она готовила даже кандидатов наук – вряд ли в этом направлении будут успехи. Профессору за научное руководство оплачивается пятьдесят часов. Проще взять два-три дипломника и забыть нагрузку, связанную с руководством будущим кандидатом наук, в том числе с заполнением огромного количества бумаг для того, чтобы иметь право руководить. Поэтому, если будут созданы условия для профессуры в этом направлении, то какие-то шансы двигаться вперед еще есть.

В последнее время наблюдается, можно сказать, катастрофическая тенденция – уходят профессора. И трудно сказать, сколько потребуется времени, чтобы восстановить корпус профессоров.

И наконец, особая проблема, о которой надо думать и которую надо обсуждать: как растить докторов наук, когда молодые ребята не видят перспективы для себя на этом пути.

ВЕДУЩАЯ СЕМИНАРА акцентировала внимание на важности задачи: понять, почему кандидаты не хотят стать профессорами? По каким причинам статус профессора сегодня становится не столь привлекательным?

Л.Н. РУДНЕВА в своем выступлении высказала позицию по поводу того, что профессура сознательно не может быть «тормозом» модернизации университета. Такая постановка вопроса – своего рода оксюморон. И статус профессора для молодежи – отметила выступающая – привлекателен. Однако путь к этому статусу очень трудный, зачастую тернистый. Люди становятся на этот путь, но на каком-то этапе сходят с него. Хотя какая-то поддержка со стороны университета им оказывается, например, гранты. Возможно, стоит точнее прописывать условия гранта, с точки зрения результатов? А может быть, следует на каком-то этапе, когда соискателем уже пройдена часть пути, еще один грант выделить? Тем, кто реально работает и уже имеет результат, но он, например, еще не вполне оформлен, не обсужден. (...)

Р.Х.КАСИМОВ выразил критическое отношение к идее, что профессор может быть «тормозом» трансформации университета. В своем выступлении он сделал акцент на том, что институт профессуры, очевидно, является частью большой социальной системы. «Когда социальная система меняется, – отметил выступающий, – то, соответственно, и институт профессуры меняет свое назначение. (Например, если обратиться к двум типам культуры по Питириму Сорокину, то в рамках идеационного типа и в рамках чувственного типа профессура будет выполнять совершенно разные функции.) В целом, обсуждаемая проблема является совокупностью нескольких проблем, которые должны быть рассмотрены по отдельности. Про-

блема: профессура, которая объявляется «тормозом», не относится к профессуре вообще. Очень трудно представить университет, в котором отсутствуют профессора, доценты, ассистенты. В любом университете мира существует подобная иерархия. Речь скорее должна идти о различных системах, в которых существует профессура: о западной профессорской системе, так называемой Болонской, и о советской системе. Скорее всего, с точки зрения учредителя университета, советское профессорство – это рудимент советской системы, и поддержать его искусственным образом, без сохранения соответствующего более широкого контекста, чрезвычайно сложно.

Концепция миссии профессора возможна только в идеационной системе, где существует некая утопия образования. В такой системе профессорство, действительно, становится этически нагруженным персонажем. Но в нашей материалистической вселенной, этическая составляющая редуцируется фактически до нуля. Ведь если профессор является продавцом, какая у него может быть миссия? Продавец – это человек, который зарабатывает в первую очередь. Именно этот конфликт, который сегодня наблюдается, и в который вовлечены многие, возможно, следует обсуждать прежде всего».

В заключение выступающий дал свой комментарий к идее идентичности: «Идентичность – слово оборонительное, с моей точки зрения. Это своего рода попытка замкнуться на себе самом, отбросив внешнее. Я полагаю, что точнее будет использовать термин “интенция”, т.е. направленность: куда мы собираемся двигаться или куда мы движемся, а не где стоим и чем мы отличаемся от всего остального. И тогда от этой конечной точки – куда мы намереваемся двигаться – логично выстроится все остальное».

О.Ф.ДАНИЛОВ по ходу семинара задал вопрос методологического плана в отношении формата дискуссии: сегодня семинар носит метафизическую направленность или прагматическую?

КОНСУЛЬТАНТ, поблагодарив за такой важный, с его точки зрения, уточняющий вопрос, высказал в этой связи свою позицию: «Для меня этот семинар, как и все другие наши семинары, имеет метафизическую направленность. Но в процессе обсуждения мы вольно или невольно “сваливаемся” в прагматическую направленность. И это связано с различными подходами в понимании профессорства – например? администраторами и профессорами: прагматическое, скорее у администраторов, а метафизическое, вернее у самих профессоров».

М.В.БОГДАНОВА обратила внимание на такой аспект: у разных субъектов течение времени в университете различное, упомянув о том, что: «Не так давно в Центре университетских исследований

НИУ ВШЭ завершился проект, один из аспектов которого был связан с вопросом: почему ускорение времени мешает делать науку? Речь в нем шла о том, что время университетской жизни и время научной жизни не синхронизировано. В университетах время студента, преподавателя, университетского менеджмента различны. И согласовать в пространстве одного университета время его различных субъектов довольно сложно. И совершенно иные скорости времени, связанного с мышлением. Немецкими учеными был даже создан Манифест медленной науки, один из тезисов которого примерно такой: науке нужно время – «потерпите пока мы думаем».

Возможно, разное понимание миссии профессора в университете администраторами и самими профессорами обусловлено не столько тем, что администраторы координируют именно трансформации университета, а профессора не хотят меняться, сколько спецификой профессорского дела, которое имеет свои особенные временные координаты, об этом сегодня уже говорили. Как найти баланс: оставаться честным в науке и быть в русле трансформации? И как в рефлексии этих процессов сохранить метафизическую направленность и соблюсти определенную меру прагматичности?»

ВЕДУЩАЯ семинара, отметила, что требования к изменениям самого профессорства нигде не зафиксированы: требования модернизации образовательного процесса – есть; требования омолаживания профессорства – есть. Но нет требования модернизации профессорства. Высказав сомнение, что фактор «быстро или медленно думать» не всегда соотносится с понятием «тормоз», ВЕДУЩАЯ акцентировала внимание на том, что уже несколько раз в ходе обсуждения звучали слова о серьезном разрыве между администраторами и профессорами. И в этой связи возникают вопросы: В чем разрыв? Администраторы не разговаривают, не слушают профессоров? Поэтому, что они сами не профессора?

С точки зрения КОНСУЛЬТАНТА, разрыв между профессорами и администраторами метафизический: у администраторов и профессоров разные миссии, функции, задачи – объективно, а не потому что одни хорошие, а другие плохие. У них сегодня разные роли в университете.

Аспирант А. ПОНОМАРЕВ высказал категорическое несогласие с формулировкой «профессор – это слабое звено»: «У классического профессора накоплен колоссальный багаж знаний по определенному научному направлению. Этим багажом знаний в сотрудничестве с доцентами, аспирантами и студентами он должен и обязан делиться. Стык наук, о котором сегодня уже говорилось, возможен только тогда, когда в университете есть много профессоров, каждый из кото-

рых занимается своей темой. Когда появляется необходимость рассмотреть какую-то специфичную научную проблему, профессора собираются, разговаривают, делятся знаниями. И только таким образом совершаются научные открытия». В своем выступлении он также отметил, что в трудностях трансформации университетов, с его точки зрения, виноваты не профессора, а слабая коллаборация в создании условий для научной работы доцентов, аспирантов, молодых студентов, которые работают на кафедре.

И.М. КОВЕНСКИЙ в своем выступлении указал на различное содержание, вкладываемое в понятие «профессор» в разных странах: «В 1994 году я получил приглашение принять участие в международной конференции “Неделя материаловедения в Чикаго”. К моему удивлению, когда начал проходить регистрацию, выяснилось, что я везде именуюсь профессором, хотя на тот момент им не был. На мой вопрос ответили так: “В вузе работаете? Да. Лекции читаете? Да. Значит, вы профессор”. В России же профессор больше чем профессор. Я вспоминаю своих учителей. Один из них был, например, специалистом по исследованию творчества Паганини и даже доказал, что свои знаменитые каприччио он играл только потому, что каким-то образом вытягивал пальцы из суставов, хотя сейчас, насколько мне известно, уже окончивший музыкальную школу легко это делает. Другой – Александр Гуляев, учебником которого пользуются десятки поколений студентов – был гроссмейстером по шахматной композиции, из скромности публиковал свои задачи под псевдонимом Александр Грин.

«Складывается такое впечатление – продолжил выступающий – что мы, профессора, сегодня сами слегка не дотягиваем вообще. Однако самое главное для профессора – его профессиональная деятельность. Например, университет в Беркли позиционирует себя как университет, в котором работают 19 Нобелевских лауреатов. И ничего больше. Мы проводим специальные кампании по привлечению абитуриентов в университет, рекламируем направления, а там ничего этого нет. Потому что и так понятно, что вследствие профессиональной деятельности Нобелевских лауреатов в университете созданы прекрасные лаборатории, где работают классные специалисты, и студентам есть у кого поучиться.

Вопрос, который мы сегодня обсуждаем, носит скорее социальный характер, и вряд ли его можно разрешить простыми приемами. Но, вне всякого сомнения, профессора свое возьмут. Профессор будет центральной фигурой в университете, фактически он и сейчас ею является. А некоторые отклонения, которые сегодня имеют ме-

сто, – это проявление происходящих в нашем обществе социальных процессов».

Е.В. АРТАМОНОВ выразил несогласие с трактовкой идентичности, высказанной ранее доцентом Касимовым. В своем выступлении он отметил, что профессорство и профессор – это именно основа идентичности университета. Во все времена. Однако сегодняшние реалии университетской жизни этот аспект не вполне учитывают. «Например, сегодня мы – сотрудники университета – все находимся в грейдовой системе оплаты труда, предполагающей базовый, средний, высший уровень. И у профессора есть профессорская базовая, обязательная часть и вариативная часть.

Но что такое профессор? Хочу вспомнить своего учителя – профессора Утешева. Как он сумел зажечь в юноше, только-только вступающем в научную, аспирантскую жизнь, огонек, который сохранился у него на всю жизнь? Вероятно, профессору это дано от Бога? Это качество профессорского дела очень трудно, пожалуй, и невозможно формализовать. Причем одним профессорам оно дается в большей мере, а другим – в меньшей. Именно поэтому уровень профессора не измеряется только его деятельностью на рынке оказания образовательных услуг.

Если говорить о профессорах конкретного университета, то основная часть его профессорского состава соответствует не только уровням грейдовой системы, но способна зажечь огонек интереса к науке у молодежи». (....)

Ш.М. МЕРДАНОВ вновь обратившись к теме семинара, в том числе к тезису о профессоре как «тормозе» университетских трансформаций, привел пример: «Если аксакал в каждом случае будет говорить, что он аксакал, ему не будут доверять. Люди к нему не пойдут. Люди должны понимать, что он аксакал. Так же обстоит дело и с профессором. Профессор – это человек, который накапливает, производит знание, а затем его трансформирует в образовательный процесс и тем самым готовит себе замену.

Сегодня речь шла о понятии “тормоз” применительно к профессору – продолжил выступающий – но тормоз это плохо? Тормоз для того и создан, чтобы не заносило... (В технической сфере есть, как известно, нормальные разомкнутые, нормально замкнутые тормоза.) В гипотезе семинара профессорство обозначено как “тормоз” трансформаций. Логично спросить: трансформаций в каком направлении? К чему мы стремимся, предпринимая те или иные трансформации в университете?

Сейчас можно услышать, что для университета наступило такое время, в котором профессор вроде бы и не очень нужен. Но

профессорство – это стиль жизни. Профессор всю жизнь подтверждает свое профессорство. Именно поэтому ему дано право воспитывать через обучение, через свой пример. Называть его “слабым звеном” вообще неуместно». (...)

В продолжении дискуссии ВЕДУЩАЯ обратила внимание на вопрос о соотносимости понятий «трансформация» и «эволюция»: «Когда система эволюционирует, должна ли она трансформироваться? Или изменения произойдут естественным образом, пусть даже с разной скоростью: у старой гвардии университета и у молодого поколения по-разному скорости настроены».

«Иногда – заметила далее ВЕДУЩАЯ – от профессоров можно услышать: “нас плохо ценят, нас мало любят, нас перегрузили работой”, либо: “нас забыли и не догрузили той или иной работой”. И здесь основным является вопрос смыслов в каждой из этих фраз от каждого конкретного профессора. Возможно, в университете необходимы площадки для такого разговора».

С.В.ТОЛМАЧЕВА, предположила, продолжая тему, что представление профессоров будто их не ценят в университете связано с тем, что они сами не говорят о своих достижениях. В результате у администрации создается впечатление, что профессора ничего не делают. Время изменилось, все результаты деятельности должны быть в сети. Но в любом случае, профессора не «тормозят» трансформацию университета, они ее вытягивают своим трудом.

В.Г.ПОПОВ высказал свою точку зрения в связи с гипотезой семинара. «Профессор не может быть “тормозом” трансформации университета. Трудно представить вуз без нравственности, духовности, ориентированным лишь на доходы. Но когда в университете на первое место выходит зарабатывание денег для вуза, то естественно возникает вопрос: кто в вузе должен зарабатывать деньги: аспиранты, старшие преподаватели, доценты; молодые люди, или наиболее грамотные, знающие все нюансы в своих более узких секторах деятельности?»

И как в этой связи оценивать работу профессора? Бывает, что профессор прекрасно читает лекции, великолепно взаимодействует со студентами, но ему говорят: “Вы – хороший педагог, с блестящими показателями аттестационных рейтингов, но сколько денег Вы заработали для университета? Университет от ваших знаний ничего не получает, только благодарности от студентов”.

Другой случай, когда профессор занимается, преимущественно, наукой. Но чтобы заниматься наукой на мировом уровне, нужны лаборатории, инвестиции в лабораторные базы, а региональный вуз, как он ни старается, не сможет достичь такого уровня.

Или предлагают перевести образовательный процесс на дистанционное обучение, чтобы лекции читали профессора из-за границы или из Москвы, у которых лабораторные базы по два-три миллиарда долларов. Однако эти профессора не лучше наших, но в силу разных обстоятельств попали в лучшие условия. Бывая в зарубежных вузах, я убедился, что по нашему направлению, например мы, не уступаем мировым достижениям, но у нас нет возможности реализовывать наши идеи в полном объеме.

Сегодняшний семинар поднимает очень актуальные темы, возможно, сложится понимание о том, что на самом деле ожидается от профессора сегодня: наука, монетизация его деятельности или качественное преподавание».

ВЕДУЩАЯ семинара в продолжение разговора отметила, что может быть, стоит допустить все треки в одном университете? Есть профессора, стремящиеся больше времени уделять исследованиям. Есть профессора, которые хотят заниматься прикладными исследованиями, а есть профессора, готовые работать в аудитории со студентами, где, они могут выделить потенциальных аспирантов и, тем самым, поддерживать развитие своей научной школы.

Ю.Д. ЗЕМЕНКОВ в своем выступлении акцентировал внимание на вопросе востребованности участия профессуры в основных университетских советах: «В связи с сегодняшней дискуссией я вспоминаю, как молодым профессором попал в состав Научно-технического совета, который возглавлял Илья Моисеевич Ковенский. В составе совета были такие профессора-звезды, как Ромен Зеликович Магарил, Леонид Григорьевич Резник, Владимир Михайлович Матусевич. Я чувствовал себя мальчишкой рядом с ними, и мне хотелось стать таким же как они. Сегодня у руля Научно-технического совета находятся молодые люди без ученой степени. В учебно-методическом совете также нет профессоров. Вероятно, профессора не очень востребованы в этих структурах. Недавно в нашем университете открылась Высшая инженерная школа. Решил предложить свою кандидатуру в качестве лектора. После длительной паузы мне ответили, что у них своих преподавателей много. Но я знаю, что проведу занятия не хуже, а намного лучше, чем многие другие.

Эти примеры, с моей точки зрения, подтверждают, что профессор считается «тормозом» в университете.

И если говорить в целом по стране, мне представляется, что сегодняшним профессорам не удастся выращивать новое поколение профессоров – не получается, даже на уровне ВАКа. Поэтому трудно найти людей, которые могли бы экспертировать диссертационные работы. Да и создать диссертационный совет – проблема. Мы, на-

пример, года четыре искали профессоров, соответствующих специальностям совета, его профилю, требованиям.

За прошедшие четыре года на нашей кафедре четыре профессора ушли в мир иной. Воспроизводства нет. Сказать, что в этом полностью виноват заведующий кафедрой, наверное, будет неправильно. Он точно так же пишет по 400 страниц рабочих программ. Более того, у нас на кафедре число сотрудников недавно было 112 человек. Если 112 человек сотрудников кафедры, то выпуск – 1200 человек. Можно представить, кем в такой ситуации занимается заведующий кафедрой.

Однако в целом эта проблема вряд ли новая. Я помню, как Илья Моисеевич Ковенский, в пору, когда был проректором по научной деятельности, волевым решением заставил нас выступить на заседании областной Думы с тематикой – как нам реанимировать науку в регионе, как сделать ее более эффективной. И в принципе, члены Думы поддержали наши идеи: уже тогда речь шла о риске гибели науки в университетах в ближайшее время. Уже тогда ведущие предприятия вкладывали денежные средства, преимущественно, в Центр.

Возможно, “мягкотелость” наших профессоров проявляется, когда мы не можем пробиться к контрактам, а если можем, то с таким трудом, что начинаем задумываться, а стоит ли с таким трудом пробивать эту “стену”? И такая ситуация не только у нас в регионе.

Не созданы условия для того, чтобы профессор не стал “тормозом”. В силу своей внутренней культуры, образованности он все больше становится конформистом – профессор выбирает позицию отойти в сторонку, подождать.

И как долго придется ждать, когда он “нажмет на газ”? Скорее всего, “жить в эту пору прекрасную уже не придется ни мне, ни...”. Я пока не вижу реально, чтобы ситуация как-то менялась».

ВЕДУЩАЯ в связи с этим выступлением задала вопрос: «Означает ли это, что профессура, достигнув определенного статуса, выбирает позицию “теперь можно пожить” и не думает, о том что позади пустота»?

Ю.Д. ЗЕМЕНКОВ ответил отрицательно: «проблема преемственности очень остро ощущается, переживается сегодняшними состоявшимися профессорами».

Завершая свое выступление он отметил, что, с его точки зрения, «сегодня профессор в университете скорее является “тормозом”, но таким “тормозом”, который, выражаясь техническим языком, “придавили”. У самого профессора недостаточно сил, чтобы эту пружину отпустить. И хотя потенциал у профессора колоссальный, но в

сегодняшней ситуации должны быть созданы такие социальные условия, при которых это можно реализовать».

М.В. БОГДАНОВА в своем выступлении сосредоточила внимание на проблеме поддержания института профессуры в университете: «Ведущая семинара пригласила сегодня молодых перспективных аспирантов. У них уже интересные биографии, они имеют значительные достижения. Но как вписываются в их профессиональную и жизненную траекторию стратегии деятельности, ожидаемые от них университетом? Вероятно, для университета сегодня одним из актуальных становится вопрос о том, как создать некий баланс, чтобы талантливая, активная молодежь и своим делом занималась, и в университете им было интересно. Иными словами, речь идет о том, каковы в университете возможности для развития на своем интеллектуальном поле института профессуры.

В НИИ ПЭ реализуется исследовательский проект, который пока носит поисковый характер. В рамках этого проекта, в том числе предусматриваются интервью с руководителями образовательных программ с проектным методом обучения. Это относительно новая практика для университета. В самом общем виде такая образовательная программа, как известно, предполагает либо руководителя с Именем в науке, либо в ней делается акцент на базовом методе – проектном методе обучения. Мы беседовали как с теми, так и с другими. Тем участникам интервью, кто не является профессором, в том числе задавался вопрос: рассматривают ли руководители образовательных программ в качестве перспективы для себя достижение позиции профессора. Первые результаты таковы: руководители образовательных программ с проектным методом обучения в возрасте до сорока лет скорее не рассматривают для себя такую перспективу – «сейчас много других дел». Руководители в возрасте после сорока лет задумываются о такой перспективе – «все движется и хотелось бы тоже развиваться, а не стоять на месте, но не по формальным показателям, а по-настоящему».

Можно сказать, что среди сотрудников университета, включенных в относительно новые образовательные практики, есть те, кому перспектива стать и быть профессором представляется привлекательной.

Однако, чтобы эта тема вообще не исчезла из университетского дискурса, вероятно, важно попытаться понять, как поддерживать среду, «заражающую» духом академического развития. В последнем абзаце гипотезы есть фраза: «Усилия по поддержке и развитию института профессуры». Однако остается открытым вопрос о том, какие усилия нужно предпринять, или предпринимать, и как сегодня дол-

жен и может развиваться институт профессорства, что нового, в сравнении с прошлыми десятилетиями, следует привнести в его развитие?»?

О.Ф. ДАНИЛОВ в своем выступлении сосредоточил внимание на важности для университета задачи поиска компромисса и адекватных возможностей для академической коммуникации разных поколений исследователей – профессоров и аспирантов: «Для меня очевидно, что то, что предложено сегодня в качестве гипотезы – это не гипотеза, а утверждение, с которым я согласен, которое я принимаю. Действительно, вопрос о том, как сегодня найти себя профессору в вузе, остается открытым? Есть внешние вызовы – это требования регулятора, учредителя. Есть внутриуниверситетская обстановка, связанная с подготовкой к аттестации (всех это беспокоит, потому что основная часть заведующих кафедр, люди ответственные). Есть ощущение необходимости трансформационных процессов, которые назрели и которые воспринимаются людьми определенного возраста несколько консервативно.

Я согласен с позицией Консультанта и с позицией Ведущей – без профессора не может быть университета, ни в классическом понимании, ни в метафизическом смысле, ни даже в прагматическом плане. Я не могу представить университет, в котором профессор не обучил бы своим профессиональным знаниям, своим видом, своим отношением к профессии, своей интеллигентностью, наконец. Однако, сегодня, вероятно, необходимо искать какие-то компромиссы. Проведу аналогию со спортом. В спорте есть очевидные вещи, связанные, например, с тем, как стать чемпионом. Может ли команда молодых спортсменов победить? Нет – ввиду неразвитости стратегического мышления, тактики, техники. Может ли победить команда только пожилых спортсменов? Нет – ввиду физической невозможности. А симбиоз команд молодых и пожилых дает в спорте великолепный результат.

На мой взгляд, и в университете нужны компромиссы. С одной стороны, молодежь, которая обучилась методам проектного менеджмента, современным подходам к развитию трансформации университета. С другой стороны, профессура, которая, как мы сегодня слышали, почти 24 часа в сутки пишет и переписывает документацию. Есть некая рассогласованность в позициях: молодые сегодня – это двигатели, моторчики; они понимают, что трансформация университета нужна, они осваивают практические методы как это сделать (в основном бюрократически), а мы, профессура сегодня – “тормоз”: кто-то из нас воспринимает трансформацию, кто-то более консервативно к ней относится. В чем здесь может быть компро-

мисс? Компромисс может быть достигнут в формировании команды из тех и других, формировании ментальности в рамках такого рода метафизических споров, как, например: что представляет собой трансформация университета сегодня для университета? Куда и как должен двигаться университет? И тогда, на мой взгляд, не будут возникать вопросы о том, что представляет собой профессура для университета сегодня».

В своем заключительном слове КОНСУЛЬТАНТ сказал: «В начале семинара я предположил, что мы будем говорить на одном языке, обсуждать одни и те же проблемы с разных точек зрения. По моему мнению, не вышло. Возможно, это хорошо. Но остаются вопросы. Мне представляется, что трансформация нашего университета, как и многих других, поскольку мы по одной колее идем, осложняется тем, что недостаточно критически относимся к тому, что мы делаем в университете, когда он интенсивно меняется.

Еще несколько лет назад профессора и университет соответствовали друг другу. Сегодня преобразования университета семимильными шагами обгоняют профессоров. Профессора остаются на обочине, и некоторые вольно или невольно вынуждены «тормозить». Администраторы без профессоров обойдутся. Мы ничего не можем им предложить в понимании природы университета, идеи университета – это не очевидные вопросы и ответы. Но если мы – профессора – к таким словам как «дух университета», «миссия университета» относимся, по меньшей мере, нейтрально, или просто скептически, то мы не выполняем своего предназначения в университете, даже если научимся зарабатывать для университета деньги. Я пытаюсь объяснить тот пафос, который стоит за этой гипотезой, за этими разработками».

ВЕДУЩАЯ семинара в своем заключительном слове сказала: «Позиция, в которую я была поставлена консультантом, назвавшим меня администратором, вынуждает сказать следующее. Уважаемые коллеги, такого рода разговор, как у нас здесь сейчас состоялся, не может быть спором. В ходе такого разговора должно возникнуть понимание чего не достаёт действующему профессору университета для того, чтобы он не стесняясь мог говорить, что он профессор. Имеет ли смысл вообще обсуждать вопрос о том, можно ли развивать университет как организацию без профессоров?»

Сошлюсь уже на историю. Когда возникла ситуация создания образовательных программ – в том числе создания института руководителей образовательных программ, через конкурс, через публичное обсуждение идеи, с которой претендент должен был выходить один на один перед экспертами, чтобы заслужить такое право среди

таких же как он, я знала какие профессора пойдут. И они, действительно, пошли и выиграли. И это профессора старой, как здесь прозвучало, советской школы.

Лично для меня нет разграничения между администрацией вуза и профессорством. Почему? Мы говорим, что молодежь – двигатель. Но молодежь стоит на плечах великих, мне только кажется, что великие “подприсели”, не выталкивают вперед молодежь. Почему “подприсели”? Причин для этого масса. Для меня важно понять, какие причины можно устранить, для того чтобы распрямились плечи профессоров, и молодежь, таким образом, выскочила наверх. Возможно, это и есть миссия профессоров сегодня. Или только держать «сакрал» – что такое университет?

Что касается формата ректорского семинара, то он у нас существует в двух ипостасях: как возможность поговорить честно и как возможность как-то продвинуться в понимании. Я солидарна здесь с Николаем Николаевичем Карнауховым, когда он в пору своего ректорства такого рода диалогами пытался понять для себя, что такое университет, который он возглавляет. Университет – это, прежде всего, люди, и иногда не очень важно, профессора они или доценты, высшего грейда или среднего. Они тоже умеют работать. Однако почему без доцентов университет может быть, а без профессора – нет? Это важно понимать и нам, и молодежи. например Льву Максиму, участнику нашего сегодняшнего семинара. Этот молодой человек один из четырех российских молодых ученых пробился на IV Форум молодых учёных стран-участниц межгосударственного объединения стран БРИКС, который проходил в Бразилии, и взял там вторую премию. Я его пригласила к нам на семинар, чтобы он еще раз увидел профессоров нашего университета и не свернул с этого пути».

Аспирант Л. МАКСИМОВ в своем выступлении выделил несколько аспектов своего понимания профессорства: «Я аспирант кафедры “Водоснабжение и водоотведение” ТИУ, инженер и младший научный сотрудник “Центра перспективных исследований и разработок”. Когда я только соглашался на административную должность в ТюмГАСУ, то уже тогда знал, что хотел бы быть профессором. И я понимаю различие: быть профессором, актором, деятельным человеком и быть профессором – мудрым человеком.

Кратко я бы так определил для себя кто такой профессор: это эксперт, который за 20 минут разговора может выдать столько структурированной информации, сколько я бы самостоятельно изучал 20 лет. Это, действительно, эксперт в своей сфере. Я бы очень хотел быть таким человеком в будущем, однако, видя какие условия сей-

час выставляет ВАК для того, чтобы стать профессором, начинаю понимать, что это, скорее всего, не вполне мне подходит.

По моему мнению, сегодня многие выпускники университетов выпускаются с дипломом об образовании, но без самого образования. А в институте профессорства обратная ситуация: многие, кто заслуживает звание “профессор”, зачастую не проходят по формальным требованиям. Конечно, мы можем смотреть на зарубежные вузы, или на НИУ ВШЭ, Сколково, и частично копировать их действия в этом направлении, но вряд ли это будет в полной мере приемлемо.

Вопрос в том, смогут ли университеты регионального уровня в ближайшие, например, пять-десять лет, присваивать звание профессора? Возможно, если такой инструмент будет введен, то он может активизировать среду и даст определенный стимул развитию института профессорства.

За последние восемь лет инженерного образования на моем пути встречались люди, которые были умнее и талантливее меня, но они сошли с этого пути. Полагаю, в силу того, что у них не было устойчивости к бюрократическим проволочкам. Они продолжают заниматься наукой, инновациями, но их не видно, как бы и не существует – ситуация как в рекламе: «не “запостил”, значит, не было, увы».

И специальные разговоры о том, кто такой профессор, какова его роль в университете, о доцентах, аспирантах, на мой взгляд, в большинстве российских университетов, независимо от того, федеральные они или “5-100”, практически не ведутся. И уж тем более, скорее всего, нет четко выстроенной системы взаимодействия старших и младших исследователей. А это очень важно, что одно дело, коммуникация с научным руководителем, и совсем другое дело – когда проходят регулярные встречи, обсуждаются планы, с тобой делятся опытом, тебя наставляют». (...)

Заключительное слово ВЕДУЩЕЙ семинара: «Уважаемые профессора, без вас в нашем университете не было бы таких замечательных студентов и аспирантов. Перед нами стоит задача сохранить резервационное место, в хорошем смысле этого слова, под названием “профессор”, сохранить и уберечь в эпоху трансформации университета. Подумаем вместе, как это сделать.»

Заключительные замечания

В целом, концептуализация и технология ректорского семинара предусматривает, как уже отмечалось, гуманитарную рефлексию актуальных проблем развития университета. Концептуализация и технология такого рода предполагают: (а) этически проблематизированную характеристику актуальной для университета проблемы (подго-

товительный этап семинара); (б) диагностическую рефлексию вынесенной на семинар темы; (в) определение возможных подходов к разрешению проблемной ситуации.

На представленном семинаре были реализованы две задачи гуманитарной экспертизы, третья задача была лишь обозначена в репликах.

Можно выделить несколько аспектов предпринятой семинаром гуманитарной экспертизы.

(а) Проблематизация «Профессорство: основа идентичности университета или тормоз трансформации», намеренно выражающая модельно-игровой скепсис разработчиков семинара относительно позитивного потенциала профессорства в трансформировании университета, себя оправдала. Она была отрефлексирована, вербализована в конкретных рассуждениях участников семинара: либо как не вполне корректная; либо как отражающая социальную ситуацию профессорства «здесь и сейчас» (и не только в конкретном университете); либо как совсем неприемлемая в отношении профессорства. Следует отметить, что неприятие молодыми участниками семинара тезиса о профессорстве как «тормозе» трансформации носило категоричный характер. Их аргументация: у классического профессора накоплен колоссальный багаж знаний, который в коллаборации с доцентами, аспирантами и студентами порождает научные открытия.

(б) Позитивный эффект рефлексии был достигнут встречей «лицом к лицу» профессоров университета и условно говоря, будущих профессоров – успешных, талантливых аспирантов. Такая встреча на «площадке» ректорского семинара продемонстрировала свою востребованность.

При этом, возникший по ходу рефлексии вопрос о том, является ли миссией профессора поддерживать научную молодежь университета, или миссией профессора является лишь «держат сакрал» (понимание того, «что такое университет»), выводит на следующий вопрос: как возможно «удержать сакрал», если не передавать его следующим поколениям.

Возникла и тема возможной актуализации позиции профессорства в современных трансформациях – как внутреннего эксперта (в отношении того, что и как трансформируется «чтобы не заносило университет в процессе трансформаций»; «куда, в каком направлении мы трансформируемся, для чего»). И в этой связи были поставлены вопросы: в какой мере профессора готовы выступить в роли такого рода экспертов? в какой мере экспертные позиции профессоров будут восприняты трансформируемым университетом?

Обнаружившаяся в ходе семинара проблема «метафизических расхождений» между позициями профессоров и администраторов в университете была конкретизирована вопросом: «в чем состоит ценностный конфликт администраторов и профессоров?» Вопрос, ставящий задачу понять: какие ценностные позиции и на каких уровнях коммуникации в университете создают и усугубляют расхождения или, точнее, не способствуют настройке коммуникации между членами одной корпорации.

Список литературы

1. *Артамонова М.В.* Конфликт поколений: Университеты в поиске путей выхода из кризиса в условиях меняющегося мира // Межкультурный диалог и вызовы современности: дружба и инаковость в своём и родном. Орел: 2019. С. 396-403.
2. *Бакштановский В.И.* Прикладная этика: инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. (Часть вторая). Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2012. С. 184-195.
3. *Бакштановский В.И., Богданова М.В.* Судьба профессорства в трансформируемом университете // Прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практики трансформирования университета. Ведомости прикладной этики. Вып. 53 / Под ред. В.И.Бакштановского. Тюмень: НИИ ПЭ, 2019. С. 112-133. [Электронный ресурс]. URL: <<https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2019/03/s.112-133-V.I.Bakshtanovskij-M.V.Bogdanova.pdf>> (дата обращения 17 ноября 2019).
4. *Бакштановский В.И., Богданова М.В., Новоселов В.В.* Рефлексирующий университет: Рабочая книга ректорского семинара. Монография. –Тюмень: ТюмГНГУ, 2013.–249с.
5. Бизнес – ВУЗ – Власть: высшее образование и рынок труда // Санкт-Петербургский Международный форум Труда (28 февраля – 01 марта 2019 года) «Человеческий капитал и экономика роста». [Электронный ресурс]. URL: <<https://forum-truda.expoforum.ru/delovaya-programma?date=28.02.19&eventId=5c63f99960164f5d383216c9>>
6. *Виссема Йохан Г.* Университет третьего поколения. Управление университетом в переходный период. М.: «Олимп – Бизнес», 2016.
7. *Кузьминов Я.И., Песков Д.Н.* Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» // Вопросы образования. 2017. No 3. С. 202-233;
8. *Мкртычан Г.А., Петрова О.В.* Сопротивления преподавателей изменениям: анализ причин и факторов // Университетское

управление: практика и анализ. 2019. № 23 (4). С. 142-150. DOI: 10.15826/umpra.2019.04.035.

9. Прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практик трансформирования университета. Ведомости прикладной этики. Вып.53. Тюмень: НИИ ПЭ, 2019. – 186 с.

10. *Тенбрук Ф.* Репрезентативная культура // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12, № 3. С. 93-120.

11. Университеты в поиске баланса между новыми и старыми целями // IX Международная Российская конференция исследователей высшего образования (конференция ИВО). Москва, НИУ ВШЭ, 23-25 октября, 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <<https://edu-conf.hse.ru/2018/>> (дата обращения 10 декабря 2019 г.).

12. «Успешный профессор» vs «Честный профессор»? Ведомости прикладной этики. Вып. 49 / Под ред. В.И. Бакштановского, О.А. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. –230 с.

13. Этика профессора: «вне-алиби-бытие». Ведомости. Вып. 39 / Под ред. В.И. Бакштановского, В.В. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2011. – 280 с.

14. *Donoghue, Frank.* The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities. New York: Fordham University Press. 2008. 224 p.

15. The Corporate Professor. The Hedgehog Review. Critical Reflections on Contemporary Culture. Spring 2012. Volume 14. No. 1, <https://hedgehogreview.com/issues/the-corporate-professor>.

16. *Tuchman, Gaye.* Wannabe U: Inside the Corporate University. University of Chicago Press, 2009. 272 p.

Ю.Н. Москвич

УДК 177

Этика профессора в новом времени

Аннотация. В статье рассматривается возрастание роли научного знания для развития «экономики, основанной на знании». Отмечается повышение роли этики науки и этики профессора в «обществе знания». Проводится анализ причин, обуславливающих кризис этики профессоров в современных российских университетах. Представлены возникающие в новой социальной реальности новые этические принципы для людей науки.

Ключевые слова: экономика, основанная на знании, инновационная экономика, этика науки, университеты третьей волны, роль этики профессора в новом мире.

Введение

Образование и наука в современном мире испытывают сильные внешние воздействия. Образование, опирающееся на обязательное выполнение научных исследований в университетах второго поколения (университетах Гумбольдта) сыграло едва ли не главную роль в стремительном изменении мира в последнее столетие. Как заметил исследователь изменений Р. Кроуфорд, в современном мире сформировалась устойчивая связь между ростом знаний, технологий и изменениями окружающего нас мира: «новое знание приводит к возникновению новой технологии, что, в свою очередь, приводит к экономическим изменениям, что, в свою очередь, приводит к социальным политическим изменениям, что, в итоге, приводит к созданию новой парадигмы или нового видения мира» [15]. И в этом смысле многие имеющиеся проблемы развития современных университетов и возникшие вызовы этике профессора были созданы при активном участии людей науки, всего профессорского сообщества, посвятивших себя целенаправленному служению идеалам науки: накоплению и использованию знаний, поддержанию авторитета научного знания и ученых в обществе, в котором влияние науки и экономики изначально, к сожалению, было очень слабым. В настоящее время ситуация иная: доминирующим в экономике становятся знания, а сама экономика – «экономикой знаний».

Как известно, термин «экономика знаний» был введен в 1962 году Фрицем Махлупом, применившим его к возникающему новому сектору экономики. Он определил «экономику знаний» как один из секторов экономики, где знания играют решающую роль, а производ-

ство знаний является источником роста ВВП [17, 18]. Позднее, в начале 90-х годов, эта идея была расширена на всё общество. Появляется «общество знаний», основными создателями которого становятся «работники знаний» (knowledge workers) [16]. Позднее, в 2006 году основная цель «общества знаний» – создание всё более эффективной экономики – была перенесена на принципы формирования нового вида образования для «инновационных обществ XXI века» [9]. В соответствии с этим заявлением, образование в новом веке будет составлять «основу прогресса человечества», которое будет определяться «посредством развития и интеграции трех элементов “треугольника знаний” (образование, исследования и инновации)» и модернизации систем образования с тем, чтобы они «в большей степени соответствовали потребностям глобальной экономики, основанной на знаниях».

В настоящее время основы «общества знаний» уже реально заложены в США и в ряде стран Европейского союза. В России эти идеи только начинают применяться в виде ускоренного развития «цифровой экономики» и целенаправленной модернизации образования в последнем десятилетии в связи с принятым решением об обеспечении «присутствия Российской Федерации в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития» [10]. По этой причине развитие науки и университетов в РФ происходило гораздо медленнее, чем в других странах, и решения по их модернизации в последние годы для большого числа людей университетов оказались неожиданными, затрагивающими их интересы, статус и серьезно повлиявшими на традиционную этику ведущих людей университетов – профессоров. В этой связи заявленная новым выпуском журнала «Ведомости прикладной этики» тема «Кризис этики профессора в трансформируемом университете» является актуальной.

В данной статье делается попытка осветить некоторые, конкретизирующие эту проблематику вопросы. При этом отдельные аспекты этики профессора в меняющихся российских университетах уже рассматривались нами ранее [3, 7].

Новая ситуация для этики профессора

Следует отметить, что научная деятельность как профессиональный вид деятельности оформилась лишь к началу XIX века. Именно тогда этика науки (стремление к истине, добросовестность научных исследований) стала видом профессиональной этики, в том числе и как этика профессора. Этические ценности людей, успешно создавших условия для нарастающего объема новых знаний – про-

фессоров, в период становления университетов науки и образования (гумбольдтовская модель университета) в начале XIX века были адекватны времени. Они ориентировали, прежде всего, на результативность проводимых исследований, добросовестность исследований, самоорганизацию академического сообщества. Моральные принципы являлись основными принципами, которых придерживались ученые в проведении научных исследований, особую роль в них играли научная честность, сохранение «доброе имени».

Ситуация начала меняться по мере развития индустриального общества, в связи с растущим спросом бизнеса на результаты научных исследований, их истинность, достоверность, перспективность для практического использования. И, соответственно, возникла реальная потребность в минимизации любых возможных рисков недостоверности исследований при их использовании в реальной практике. Эти процессы неизбежно привели к расширению этики науки, в состав которой были введены и внешние, дополнительно к прежним моральным принципам, нормы регулирования научной деятельности. (В современной науке научная этика – это прежде всего «совокупность официально опубликованных правил, нарушение которых ведёт к административному разбирательству» [8].)

При этом изначальная миссия профессоров университета внешне остается прежней – приоритетна прежняя триада науки: производство (генерация) научных знаний, воспроизводство полученных результатов, внедрение научного знания в реальную жизнь; моральное лидерство профессора как наибольшего научного авторитета не уменьшается, а возрастает. Однако нарастает значение внешних требований к процессам и результатам труда профессора.

Помимо этого постоянно обновляются как критерии востребованности полученного знания (для развития науки или для возможных практических приложений), так и роль самого профессора в поиске и открытии нового знания. Меняется также и роль профессора в воспитании студентов (научной деятельности, культуре, социальной ответственности) и освоении новых норм этического поведения.

Все эти изменения этики профессора являются неизбежными в современном обществе «текучей модернити» (З. Бауман) [14]. По этой причине этика профессора переживает свою пограничную ситуацию, которая может привести к еще более значимым изменениям в наступающую эпоху Четвертой промышленной революции, которые, по мнению Клауса Шваба, будут более значимыми, чем изменения всех предыдущих промышленных революций [20].

Факторы кризиса этики профессора

Развитие кризиса этики профессора происходит одновременно с радикальным изменением университетов, в которых работают профессора. И это связано не только с растущими потребностями «экономики знаний» в особом креативном и деятельностном человеческом капитале. Большую роль в трансформациях играет и новая социальная среда, в которой находятся университеты. Большинство из них, особенно в странах опережающего, а не догоняющего развития, сейчас в совершенно иной социокультурной среде, чем в начале своего становления. Это значит, что университеты XXI века внезапно очутились в совсем незнакомой для себя социальной реальности, возникшей в результате стремительного «скачка» социально-экономического развития мира. Большинство населения в современном мире живет в городах, имеет высокий уровень образования, в той или иной степени являются представителями среднего класса и пользуется интернетом [19].

Такого рода революционные преобразования произошли и в России. Сейчас в российских городах живет уже около 75% населения. Численность среднего класса в стране, по версии Всемирного банка и Министерства экономического развития, составила в 2017 году большинство населения – 70%, по версии Института социологии РАН около половины населения – 47%, что на 45% выше чем в 2003 году (29%). В 2015 году 53% жителей России старше 25 лет окончили вуз, а 20% россиян имели за плечами ПТУ или техникум [1]. К началу 2019 года аудитория пользователей интернета в России среди населения старше 16 лет достигла отметки 75,4%, а среди молодежи и людей среднего возраста проникновение интернета уже близко к предельному уровню – около и выше 90% [12].

Очевидно, что достигнутый в последние десятилетия большой социальный прогресс во многом связан с успехами науки, по этой причине во многих странах авторитет науки очень высокий. Так, в США и Израиле абсолютное большинство жителей (80 и 77%, соответственно) поддержали бы своего ребенка в выборе научной карьеры, тогда как в России – лишь 32%. Профессия ученого среди российского населения в гораздо меньшей степени связывается с ростом социального благополучия и ролью науки в его достижении [11], что оказывает естественно свое воздействие на ощущение людьми науки кризисного её состояния, своего положения и перспектив своего будущего.

Кризис этики науки усугубляется также и другими процессами. Выделим наиболее значимые из них.

1. Массовая зависимость экономики от знаний и превращение экономики в ведущего заказчика, финансиста и потребителя новых знаний.

По этой причине на смену университетам гумбольдтовской модели приходят «университеты третьей волны» с новой обязательной миссией «служения обществу» [4]. Управление университетами все чаще становится похожим на управление крупной корпорацией, фирмой, которое, как предполагается, в состоянии решить как прежние задачи генерации и продвижения знания, так и воспроизводство востребованных временем культурных и социальных образцов. Для России таким наглядным примером является реформирование университетов для ускоренного создания и развития новой отрасли экономики – «цифровой экономики» [10]. Данный тип управления университетом требует принятия новых правил этики профессора, защищающих его особую роль в производстве новых знаний.

В принятой в 2005 году «Бухарестской декларации этических ценностей и принципов высшего образования в Европе» новая цель университетов сформулирована очень конкретно: «В развивающемся обществе знания задачи университетов не ограничиваются развитием и сохранением базовой науки; они активно участвуют в толковании, распространении и практическом применении новых знаний» [2]. И в этой связи меняющееся управление университетами в первую очередь должно стать важной опорой профессорского сообщества в укреплении этических норм добросовестной и успешной научной деятельности. Отсутствие такого подхода обостряет кризис этики профессора и не способствует успешной деятельности таких университетов.

2. Старение знаний и проблемы университетов с обновлением программ образования.

Ускорение и расширение фронта научных исследований в условиях обострившейся конкуренции инновационных экономик в мире неизбежно приводит к быстрому «старению» знаний, т.е. появлению более новых продвинутых знаний, что естественно обостряет вопрос о целесообразности преподавания в университетах дисциплин, основанных на уходящих знаниях. Университеты, реализуя свою образовательную программу с цикличностью 4-6 лет, неизбежно попадают в зону риска, поскольку зачастую они не успевают за знаниями, которые в конкретной области устаревают гораздо быстрее. По этой причине некоторые профессии и специальности могут стать невостребованными, профессора, не успевающие освоить и передать студентам новые знания, оказываются в очень сложной ситуации. Они, с одной стороны, несут этическую ответственность за медленный

темп обновления программ образования перед студентами, а с другой – реализовать необходимые изменения в образовательных программах они во многих случаях не могут без активной поддержки самих университетов.

Очевидно, что эта ситуация увеличивает конкуренцию университетов за финансовый ресурс развития, обрекая всё большее число профессорских сообществ на проблемное существование, смену приоритетов научных исследований и не определенное будущее, что многими из них воспринимается как не преодолеваемый кризис.

3. Неопределенность существования в массовом информационном мире.

Важным вопросом для многих современных людей становится: как жить и развиваться в мире доминирования доступных, удобных и массовых информационных технологий. В первую очередь они потенциально создают для людей университета совершенно новый вид конкуренции – различные цифровые и массовые онлайн-системы образования более успешных и активных университетов, ставящих вопросы о возможности быть им моральными лидерами в своих университетах. И здесь важна не только успешная адаптация профессоров к новым условиям (что в принципе возможно), но и нахождение ответов на меняющуюся информационную среду обучения, связанную с массовой доступностью информации и знаний для студентов за пределами университета. Облик университетов четвертого поколения [5] уже реально присутствует в сознании многих, порождая новые страхи и мифы. В принципе такие университеты в еще большей степени повышают роль профессоров и ученых в университетах и обществе. Но для многих профессоров сегодня они являются очередным фактором кризиса привычной для среды профессионального существования и новыми возможными рисками.

Этика профессора в развитии

Очевидно, что все указанные причины воспринимаются людьми университета и, прежде всего, его профессорами как факторы, угрожающие их традициям и вызывающие неприемлемый для них кризис, не позволяющий, как прежде, свободно определять тематику и время проведения исследований, минимально изменять программы образования, воспринимать новые требования с позиции «своего времени».

Более серьезное рассмотрение возникшего кризиса «этики профессора» современных университетов имеет и другую сторону: этот кризис обостряет необходимость осознанных шагов к обновлению своей деятельности, своего статуса и норм поведения в возникшей

новой реальности, которая не уменьшает, а повышает значимость научного труда в новое время.

Возникшая новая информационная ситуация необычна также для людей университетов и новым важным фактором – «новой общественной силой», возникающей в результате коллективных действий людей, массово использующих доступные цифровые технологии влияния на принятие тех или иных решений, в том числе и профессорами, бывшими авторитетами прежней традиционной «сильной власти» со всеми её сильными и слабыми сторонами [13]. Последствия этой поистине «революции участия» очень значимы. Они состоят в том, что фактически эти новые формы влияния приводят:

- к исчезновению особой избранности людей традиционно принимавших и еще принимающих решения;
- к нарастанию недоверия общества к прежним авторитетам;
- к увеличению роли интеллектуально значимых групп влияния в сетях;
- к нарастанию скорости «слома» процедур и схем привычных («классических») решений.

Для этики профессорского сообщества новые факторы влияния могут быть, как видим из приведенного выше списка, и положительными (например, способствующими более строгому этически научному поведению при выполнении своих обязанностей), и требующими их учета при принятии решений в более сложной, чем прежде, социальной среде.

Очевидно, что такие факторы влияния всё с большей силой начинают оказывать влияние на руководство и на людей университетов – профессоров и преподавателей. Коллективные влияния сети уже в состоянии осуществлять внешний контроль над людьми, их действиями и неэтичными поступками. Возникает своего рода распределенное влияние и поддержка для моральных лидеров образования и науки в соблюдении современных этических правил в их коллективах. Успешная работа вольного сетевого сообщества (<https://www.dissernet.org>), заблокировавшего при последних выборах 2019 года в академию наук России довольно большое число ученых, воспользовавшихся в своих трудах плагиатом, может служить свидетельством результативности такой работы, усиливающей основу этики ученого, её добросовестности и честности.

Таким образом, дальнейшее развитие этики науки и этики профессора возможно при обязательном сохранении всех её обязательных принципов. Переход экономики России на рельсы «экономики знаний» только повысит их роль и значение. В свою очередь сообщество людей науки и университетов объективно должно более ак-

тивно встраиваться в общий путь к более совершенной – чем нынешняя техногенная цивилизация – социогуманитарной цивилизации [6].

При этом принципами этики современных российских профессоров, наряду с прежними традиционными принципами – не навреди, стремлением к истине, высокой добросовестностью научных исследований – должны стать: *стремление к знаниям, востребованным экономикой знаний; повышенная социальная ответственность; усиление своего влияния на формирование общего для всех будущего и обретение своего значимого места в новой социальной реальности.*

Список литературы

1. Антонов Сергей. Средний класс в России. Сколько надо зарабатывать, чтобы в него попасть. [Электронный ресурс] URL: <https://journal.tinkoff.ru/middle-class/25.03.2019>.
2. «Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе». [Электронный ресурс] URL: <http://www.mperu.ni/university/documents/?id=1927&page=2>.
3. Викторук Е.Н., Москвич Ю.Н. Этика успеха людей университета сегодня. Монография. Красноярск, 2018.
4. Виссема Йохан Г. Университет третьего поколения: Управление университетом в переходный период / Йохан Г. Виссема: перевод с английского. М.: Издательство "Олимп-Бизнес", 2016. – 432 с.
5. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Университет 4.0: философско-методологический анализ. Университетское управление: практика и анализ. Т. 21, №1, 2017. С. 16-29. DOI 10.15826/umpra.2017.01. 002.
6. Лепский В.Е. Проблемы цивилизационного развития. Том 1. № 1., 2019. С. 33–48.
7. Москвич Ю.Н., Викторук Е.Н. Цели и задачи прикладной этики в турбулентном мире. Ведомости прикладной этики. 2018. № 52. С. 63-73.
8. Научная этика. [Электронный ресурс] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
9. Образование для инновационных обществ XXI века. Заявление руководителей восьми ведущих стран мира. Санкт-Петербург. 15 июля 2006 года. [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/3717>.
10. Указ Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 го-

да». 7 мая 2018 года. [Электронный ресурс] URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>.

11. Российская наука в цифрах. [Электронный ресурс] URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/215179745>.

12. *Сергеева Юлия*. Социальные сети в 2018 году: глобальное исследование. [Электронный ресурс] URL: <https://www.web-canare.ru/business/socialnye-seti-v-2018-godu-globalnoe-issledovanie/2019>.

13. *Хейманс Д., Тиммс Г.* Новая власть: Какие силы управляют миром – и как заставить их работать на вас. Перевод А. Капанадзе. ООО «Альпина Паблишер», 2019. – 504 с.

14. *Bauman, Z.* Liquid Modernity. Cambridge: Polity. Press. 2000.

15. *Crawford P.* In the era of Human capital: The Emergence of Talent, Intelligence, and Knowledge as the Worldwide Economic Force and What it means to Managers and Investors. New York: Harper Bussiness, 1991.

16. *Drucker, P.F.* Post-Capitalist society. Harper / HarperCollins Publishers. New York. 1994.

17. *Godin B.* The knowledge economy: Fritz Machlup's construction of a synthetic concept // Project of the history and sociology of S&T statistics working paper № 37, 2008. – 33 p.

18. *Machlup F.* The production and distribution of knowledge in the United States, 1962. P. 3-4.

19. *Moises, N.* The End of Power: From Boardrooms to Battlefields and Churches to States, Why Being in Charge. Isn't What It Used to Be. Basic books. New York. 2013.

20. *Schwab, K.* The Fourth Industrial Revolution, World Economic Forum. 2016.

В рубрике «Из истории инновационной парадигмы прикладной этики» 55-го выпуска «Ведомостей прикладной этики» предпринимается републикация статьи В.И. Бакштановского, опубликованной в препринте «Лаборатория в Храме Свободы. Аксиология и праксиология этических деловых игр», вышедшего в свет в 1990 г.¹ Републикация продолжает² представление концепции гуманитарной экспертизы и консультирования.

Создание ретроспективы конституирования концепции гуманитарной экспертизы и консультирования 90-х гг. XX в. предполагает обращение к текстам этапа становления отечественной прикладной этики. Для современной прикладной этики ценность представляют не только отраженные в текстах тридцатилетней давности отправные точки развития нового направления, но, прежде всего, обозначенные на этапе его становления исходные этические основания, специфический тезаурус, методология и методы.

В статье В.И. Бакштановского «Игра как модель освоения ситуации морального выбора» представлены теоретико-методологические и технологические основания этической деловой игры.

Автор полагает, что тайна морального выбора и тайна игрового космоса имеют много общего, и потому игровое моделирование свободы морального выбора оказывается адекватным предмету методом гуманитарной экспертно-консультативной деятельности в ее теоретическом и практическом аспектах.

Основное внимание в статье сосредоточено на задаче «перевода познания природы этических деловых игр как гуманитарной методологии освоения ситуации морального выбора на теоретико-прикладной уровень». Авторское понимание природы этической деловой игры раскрывается через последовательное обращение к вопросам о том, в каком смысле этическая деловая игра является: а) *игрой*, б) *игрой деловой* (этико-праксиологической), в) *деловой игрой этической*.

¹ Бакштановский В. И. Лаборатория в Храме Свободы (III). Аксиология и праксиология этических деловых игр. Тюменский научный центр Сибирского отделения АН СССР. Препр. Тюмень, 1990. 81 с.

² Бакштановский В.И. Понимающая этика: концепция гуманитарной экспертизы и консультирования // Этическое консультирование: скромная, но реалистичная амбиция прикладной этики. Ведомости прикладной этики. Вып. 54. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2019. С. 181-197.

В.И.Бакштановский

ИГРА КАК МОДЕЛЬ ОСВОЕНИЯ СИТУАЦИИ МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА³

*Дело в том, что «Жук» не детектив.
Это повесть о выборе. И выбор этот читатель
должен делать вполне серьезно вместе с героем.
Мы построили повесть таким образом, чтобы в
каждый момент времени читатель знал ровно
столько же, сколько знает герой. И вот на таком
основании изволь делать выбор... «Жук» – книжка,
оказавшаяся совершенно новой для нас
как раз в смысле установления равноправия между
читателем и героем.*

Аркадий и Борис Стругацкие

«Проникнуть в тайну» этических деловых игр – означает в нашем случае перевести познание природы этических деловых игр как гуманитарной методологии освоения ситуации морального выбора на *теоретико-прикладной* уровень. И даже неустрашимую самоироничность намерений автора, постоянные скептические интонации (и собственные, и оппонентов), заложенные и в эпиграфах, и в риторических вопросах, здесь придется проявлять в поиске решений прикладного уровня. Следует при этом трезво сказать (хотя бы самому себе), что приоритет в обосновании мотивов инициирования метода этических деловых игр (ЭДИ) метафизическим аргументам «этической людологии» не означает, что теоретико-прикладная аргументация может быть легко «пристроена» к ним, «конкретизируя», «уточняя», «доводя до...». Разумеется, не меньше трезвости потребуются, чтобы не потерять в процессе теоретико-прикладного развития собственно *этической* идеи метафизики игры: самооценности – в единстве нравственной и утилитарной автономии – игровой деятельности в нравственном развитии субъекта.

Основные теоретико-прикладные задачи данной статьи – показать, что, во-первых, метод ЭДИ является именно гуманитарной (адекватной

³ См.: Бакштановский В.И. Игра как модель освоения ситуации морального Выбора // Бакштановский В.И. Лаборатория в Храме Свободы (III). Аксиология и праксиология этических деловых игр. Тюменский научный центр Сибирского отделения АН СССР. Препр. Тюмень, 1990. С. 41-79.

природе морали) методологией освоения ситуаций морального выбора. Во-вторых, квалифицировать и аргументировать методологию такого рода освоения, как *этическую праксиологию*, которая, как не раз уже было показано в других моих публикациях [напр. 13, 16], наряду с аксиологической, является неотъемлемой – целесредственной – стороной целостного акта морального выбора. В этом смысле, *в-третьих*, этические деловые игры моделируют собственно этико-праксиологическую сторону любого Дела: борьбы, конкуренции, сотрудничества, кооперативных действий, успеха и поражения, победы и компромисса. И, тем самым, они концентрируют взятые из жизни «*homo morales*» все те аспекты, которые через потребность освоить ситуацию морального выбора – преодолеть конфликтующие обстоятельства, нормы, позиции, достичь достойной цели, решить благородную нравственную задачу, проявить нравственную инициативу, решиться на риск и т.п. – развивают его моральный потенциал.

Праксиологические аспекты морального выбора – не только «технология», «инструментарий», «средства». Они самоценны – именно в моральном смысле: в праксиологических гранях морального выбора, собственно, и сливаются, взаимопереходят черты «*homo morales*» и «*homo ludens*»: субъекты инициативные, предприимчивые, рискованные, находящие радость в погоне за Госпожой Удачей, получающие удовольствие от игры шансов, в борьбе и сотрудничестве, в счастье победы и мужестве поражения. Достойные успеха, они счастливы в игре жизни, сознают свои способности востребованными избранной ими самими судьбой. Бремя и счастье выбора – это и бремя, и счастье игры.

Метод ЭДИ здесь отнесен к гуманитарной методологии освоения ситуации морального выбора. Правда, ни достижения метафизики игры, по своей классической традиции чаще всего равнодушные праксиологической «прозе», ни различные ветви «древа» игрового движения, вполне лояльные к Делу, но не ставящие перед собой в качестве специальной проблемы познание диалектики аксиологического и праксиологического в принятии решения, не дают готовых ответов на вопрос о природе ЭДИ. Отсюда и несоответствие между желаемым результатом и результатом достигнутым: здесь представлены, скорее, зафиксированы моменты удачных находок и горьких неудач в поиске тайн природы ЭДИ (ЭПИ).

Исследование природы ЭДИ сопровождается «сопротивлением материала» в весьма высокой степени. Этот вывод подтверждается уже в процессе попытки определения самого понятия «этическая деловая игра». На сегодняшнем этапе разработки понятие ЭДИ как гуманитарной методологии, этико-прикладной деятельности и этико-прикладного знания, концентрирующих в себе специфику прикладной этики, все еще трудно вывести из статуса «размытого». Содержательная дефиниция пока еще «не дается» из-за недостаточной определенности соотносительных понятий и самого спо-

соба их соотношения, а операциональная дефиниция мало эффективна для поставленной цели.

При этом, в процессе методологической рефлексии можно – и необходимо – различить «составляющие», в том числе и модель Дела, реальной ситуации (исследовательской, предпринимательской, политической, учебной, воспитательной, управленческой и т.д.) в их праксиологическом аспекте, и нормы-ценности игрового сознания, способ его функционирования; образ этоса игры. Но опасно при этом потерять в аналитическом подходе ту тайну – метафизическую? праксиологическую? – игры, которая формируется, живет лишь в пограничных зонах взаимодействия «составляющих», в процессе их «искрящего контакта». Тайну, которая возникает в виде «вольтовой дуги» между потенциалами моделирования как способа познавательной деятельности (познавательная модель Дела) и игрового отношения к жизни как особой реальности, как особого способа отношения к самой познавательной модели, между потенциалами нравственных исканий и игрового самовыражения. Тайну, которая оформляется в особом сплаве «игрового моделирования» ситуаций морального выбора. Опасно потерять тайну этической деловой игры, не существующей вне целостности ее природы, особенно в тех точках пограничных зон, которые фиксируют максимальное приближение модели к самому объекту, а игры – к жизни, в точках «вживления» игровой модели в самую серьезную реальность.

Далее важно учесть, что в восприятии всех трех «составляющих» понятия «этическая деловая игра» и автора, и читателя, и конструктора, и участника ЭДИ до сих пор подстерегают стереотипы обыденного, интуитивно-очевидного «улавливания» содержания каждой из них и их сочетания. Не случайно многие конструкторы деловых игр и авторы соответствующих публикаций предупреждают о распространенном отторжении словосочетаний из «серьезных» и «несерьезных» понятий, характерном не только для здравого смысла, но и для профессионального компетентного мышления. А если уж эта трудность фиксируется в практике социального управления (92), то тем более она неизбежна в атмосфере традиционного морального сознания и этического мышления.

Итак, в попытке понять природу ЭДИ (ЭПИ) я сейчас ставлю вопрос о том, в каком смысле ЭДИ является: а) *игрой*, б) *игрой деловой* (этико-праксиологической), в) деловой игрой *этической*? Отвечая, я попытаюсь сначала дать краткую поочередную характеристику «составляющих», а затем приведу необходимую аргументацию. И, может быть, при этом рискованном – вследствие его аналитичности – подходе все же удастся выявить пограничные зоны, «поймать» моменты взаимоусиления познавательной и игровой деятельности?!

2.1. Игра?

*Наша жизнь – не игра,
Собираться пора,
Кант малинов и лошади серы
Господа юнкера, кем вы были вчера?
А сегодня вы все офицеры.*

Булат Окуджава.

Итак, ЭДИ (ЭПИ) имеет игровую «составляющую и относится к одному из видов игровой деятельности. На ЭДИ распространяется версия игры как варианта одного из видов многогранного игрового феномена в жизнедеятельности общества, группы, личности. Атрибутивной чертой игры как целостного феномена является способность воспроизводить все другие виды человеческой деятельности, интегрируя при этом самооценку процесса игры, самовыражение внутренних сил личности – и результативность игровой деятельности, «условность» – и «серьезность», правила – и свободу, импровизацию – и организованное поведение.

Не трудно обнаружить, что речь идет о чертах ЭДИ, вводящих ее в игровое движение, об инвариантных признаках игровой деятельности. Как вид игровой деятельности ЭДИ характеризуется моделированием ситуаций *морального* выбора, возникающих при этом альтернатив и соответствующих позиций, оценок, решений, поступков. Являясь видом игровой деятельности, ЭДИ в этом случае несет в себе игровое поведение с точки зрения требуемых ситуаций и закладываемых в игровой сценарий ролей. Исполнение ролей как способ представления себя «со стороны», действие по набору принимаемых – и осваиваемых – участником игры правил, характеризуется воспроизведением и импровизацией моделируемой деятельности под влиянием соревновательных стимулов и т.п. Как и другие виды игровой деятельности, ЭДИ и, прежде всего, ее игровая «составляющая» характеризуются вариабельностью условий, правил, оценок и решений; предлагают участникам игрового моделирования уже акцентированную выше условную реальность как способ прожить все возможные в данной ситуации «сценарии» нравственной жизни. На этом основании, которое еще будет развернуто при анализе собственно этической «составляющей», игра обладает потенциалом развития морального творчества, формирования культуры морального выбора, «воспитания выбором».

Приступая к развернутому анализу этого краткого представления об общих чертах игровой деятельности, видом которых и является *игровая* «составляющая» ЭДИ, приходится начинать с констатации того обстоятельства, что сегодняшнему исследователю ЭДИ, работающему на теоретико-прикладном уровне, при всем богатстве исследований по метафизике

игры и общей теории игровой деятельности более всего необходимо заботиться о поиске собственно этико-прикладных подходов к игровой деятельности, которые «этическая людология» могла бы освоить, опираясь на достижения различных видов игрового движения, и связать с ними собственные теоретические и эмпирические находки.

Характерно, что большинство современных исследователей фиксируют «игровой бум» в теории и практике и отмечают конституирование понятия «игра» в качестве одной из наиболее емких и эвристически богатых категорий универсального, общенаучного плана. В то же время ряд работ пронизан скепсисом по поводу возможности однозначного определения игрового феномена и создания общей теории игры (не говоря уже об общей «метафизике» или, наоборот, инвариантной прикладной теории). Этот скепсис подкрепляется указаниями на разнообразие конкретных проявлений игрового феномена и одновременно его сложность (48, 17). Авторы одной из самых последних монографий вопрошают: «Стоит ли за всем этим многообразием какое-либо реальное единство, какая-либо специфика деловой игры как таковой?» [62, 7].

Действительно, сложность определения понятия «игра» велика: в гнезде признаков, прямо или косвенно характеризующих данный феномен, кроме указанных ранее (условность, самовыражение, двуплановость, внеутилитарность, освоение мира, самоутверждение, имитация, моделирование, импровизация, конкуренция, риск, испытание потенциалов, роль, эмоциональность, самообновление и т.п.), игра определяется как непреднамеренное самообучение, функциональное упражнение, способ становления новых форм деятельности, умение уметь, эвристическая деятельность, эвристическое мироотношение, производственная деятельность, метод решения реальных проблем, моделирование действительной ситуации и т. д.

Легче всего абсолютизировать расплывчатость самого феномена и чрезмерную многогранность выражающих эту расплывчатость характеристик, уклонившись на таком основании от попыток теоретизирования в сфере игровой деятельности. Разумнее пойти путем освоения достигнутых в науке результатов, отбирая их по критерию, вытекающему из задач выяснения природы *этических* деловых игр.

Эффективным способом анализа результатов, полученных в комплексе наук об игре, может быть «классификация классификаций» – сравнительный анализ предложенных различными теориями попыток классифицировать все многообразие игрового феномена. Сегодня можно опереться уже на ряд работ, построивших разнообразные классификации направлений игрового подхода [83, 80, 38 и др.].

В рамках такого анализа хочу вновь обратить внимание на выделение игр «естественных» и «искусственных». Дело в том, что, даже различаясь в трактовке разных исследователей [11, 51, 99] по конкретным деталям – од-

на из привлекательных версий выражена в названиях основных типов игр как «импровизированных» и «организованных» [100] – разделение игр на «естественные» и «искусственные» вносит определенный порядок в хаос «игрового космоса», организует чаши представления о сферах проявления «homo ludens».

Конечно, внимательный анализ схемы [11, 55], на которой к «естественным» отнесены игры животных и игры детей, а к «искусственным» – игры результативные и игры детские, сразу же обнаружит условность такой классификации: ведь искусственные игры развились из естественных. Однако в определенном интервале такое разделение весьма плодотворно, ибо отражает действительную специфику связи каждого из этих типов игр с культурой общества: часть игр, такие как детские и спортивные, имеют длительную историческую традицию и уже стали элементами культуры, а игры, например, управленческие созданы искусственно, конкретными авторами и сегодня еще не вошли в культуру общества как неотъемлемый ее признак [11, 56].

Полагаю, что эффект классификации по типам «естественные» и «искусственные» обогащается при ее совмещении с классификацией игр «импровизированных», когда речь идет об играх свободных, не связанных никакими условиями и правилами (ограничения, присущие серьезной жизни, в такой игре могут легко преодолеваться, как в играх детских, например), и игр «организованных», игр по правилам, когда игра внутренне организована гораздо более, чем сама жизнь, ценна же не свобода самовыражения, а выигрыш – спортивные игры, например [100, 247]. С помощью признаков, конкретизирующих эту кросс-классификацию, можно дать более полную характеристику признаков «искусственных» игр, выявляя в них элементы игр «естественных».

Если бы здесь стояла задача продолжать обзор классификаций, хотя бы внутри самих деловых игр, то речь пошла бы о таких видах деловых игр, которые выделяются, например, по характеру моделируемых ситуаций, по природе игрового процесса, по способам передачи и обработки игровой информации, по динамике моделируемых процессов [11, 51-52]. Ограничусь, однако, замечанием по поводу классификаций: во-первых, не следует «упиваться» их «простотой», во-вторых, целесообразнее отнестись к ним как к средству приближения к до сих пор не разгаданным тайнам природы феномена игры. Не забывая этого замечания, учтем и следующее. При освоении всего многообразия классификаций нельзя упустить сверхзадачу: определение координат для метода этических деловых игр. Что для этого требуется? Выделение для этических деловых игр особого и самостоятельного места на «древе» игр? Дополнение «древа» новой ветвью?..

В поиске ответа на эти вопросы попытаюсь ориентироваться на трактовку игры как деятельности, выделить наиболее значимые для познания

природы ЭДИ черты *игровой деятельности*. Увы, это далеко не просто, ибо современная литература, посвященная игровому феномену, не дает единого решения вопроса о деятельностной природе игры.

Наиболее заинтересованные читатели имеют возможность самостоятельного освоения специальной литературы [46, 8, 11, 57] и др. рассматривающей вопросы: структуры и функции игровой деятельности, от решения которых зависит характеристика игры и как формы жизнедеятельности, и как средства развития; представления о связи игры с другими видами деятельности; особые контакты игрового ареала с общением и творчеством и т. п. Я ограничусь разбором наиболее перспективных моментов, обеспечивающих эвристический результат деятельностного подхода к исследованию природы игры.

В ряду видов человеческой деятельности игра будет представлена здесь прежде всего с точки зрения ее интенсивного воздействия – прямого и косвенного – на формирование сознания свободы выбора. Эта ведущая черта игровой деятельности базируется – *кроме собственного вариативного потенциала игры*, т. е. особых отношений игрового феномена с «возможностями», отношений, обоснованных уже метафизикой игры, – на способности игры *воспроизводить все другие виды человеческой деятельности* и достигаемой в процессе реализации такой способности цели «умение уметь» (67, 93). Все эти моменты имеют самое непосредственное отношение к процессу возникновения, конституирования и развития метода этических деловых игр, ибо в свернутом виде содержат совокупный потенциал данного метода.

Однако «непосредственное отношение» – это еще не прямое приложение: само освоение результатов общеделятельного подхода к игровому феномену, достигнутого на сегодня уровня моно- и междисциплинарного познания сущностных черт игры не может быть прямо использовано для развития этических деловых игр из-за неразработанности представлений о наиболее значимых для приложения к моральному выбору атрибутов игровой деятельности.

Можно предположить, что среди множества разноплановых аргументов в пользу *свободоразвивающего* потенциала игровой деятельности в нравственном формировании личности приоритетное место занимает, например, способность игры драматизировать диалог конфликтующих структур (позиций, норм, смыслов, правил и т. п.), задать соперничеству-сотрудничеству участников диалога ситуацию экстремальной борьбы с задачей (и, конечно, с условными носителями тех или иных способов ее решения). Важна также и способность игры организовывать особые испытания разных версий *праксиологии свободы*, ставить участников в обстоятельства, когда проверяются декларируемые цели предъявляемыми для реализации этих целей средствами (социальными технологиями, например).

Однако важнее выделить интегрирующий момент потенциала игровой деятельности, формирующего сознание (и поведение) свободного выбора. Таковым, на мой взгляд, является аргумент *двуплановости* игровой деятельности, синтезирующий, сплавливающий «условное» и «серьезное» в сознании и поведении участника игры.

Высказанная в культурологических публикациях идея двуплановости игры наиболее известна в советской литературе в версии Ю.М. Лотмана: «Игра подразумевает одновременную реализацию (а не последовательную смену во времени) практического и условного поведения. Играющий должен одновременно и помнить, что он участвует в условной (не подлинной) ситуации, и не помнить этого» [66, 80].

Исследование соотношения условного и серьезного в самой жизни, соотнесение серьезного и условного в процессе игровой деятельности, разумеется, явились предметом интересов многих классиков философской мысли вообще, метафизики игры – особенно. Будущим классикам они оставили вполне достаточно простора для исследовательского поиска. Так, например, Х.-Г. Гадамер определяет взаимопереход условного и серьезного как двуплановость поведения игроков через следующую характеристику: «В игре заложена ее собственная и даже священная серьезность» [33, 147]. По мнению классика герменевтики, эта характеристика может быть развернута: «В поведении играющего всякая целевая соотнесенность, определяющая бытие с его деятельностью и заботами, не то, чтобы исчезает, но своеобразно витает в воздухе. Сам играющий знает, что игра – это только игра, и она происходит в мире, определяемом серьезностью цели. Но он знает это не так, как если бы он сам, будучи играющим, все еще подразумевал эту соотнесенность с серьезностью цели. ...Весь процесс игры только тогда удовлетворяет своей цели, когда играющий в него погружается. Игру делает игрой в полном смысле слова не вытекающая из нее соотнесенность с серьезным во вне, а только серьезность при самой игре. Тот, кто не принимает игру всерьез, портит ее. Способ бытия игры не допускает отношения играющего к ней как к предмету. Играющий знает достаточно хорошо, что такое игра и что то, что он делает – это “только игра”, но он не знает того, что именно при этом “знает”», – заключает Гадамер [33, 147-148].

Перекличка этого рассуждения с высказываниями Е.Финка об игре, дающей человечеству «возможность самопредставления и самосозерцания в зеркале чистой видимости» [95, 392], очевидна. При этом для нашей темы значима характеристика подлинности – неподлинности игрового мира. Напоминая, что игра – один из пяти основных феноменов человеческого бытия, автор пишет: «Игра охватывает не только себя, но и четыре других феномена. Содержание нашего существования вновь обнаруживается в игре: играют в смерть, похороны, поминовение мертвых, играют в любовь, борьбу, труд». Однако автор предупреждает: «Здесь мы имеем дело вовсе не с

какими-то искаженными, неподлинными формами данных феноменов человеческого бытия, их розыгрыш – вовсе не обманчивое действие, с помощью которого человек вводит других в заблуждение, притворяется, будто на самом деле трудится, борется, любит. Эту неподлинную модификацию, лицемерную симуляцию подлинных экзистенциальных актов часто, но неправомерно зовут «игрой». В столь же малой мере это игра, в какой ложь является поэзией. Ведь произвольным все это оказывается только для обманывающих, но не для обманутых. В игре не бывает лживой подтасовки с намерением обмануть», – убеждает Е. Финк и заключает мыслью, имеющей прямое значение для понимания темы «условное» – «серьезное» в игре. «Игрок и зритель игрового представления знают о фиктивности игрового мира. Об игре в строгом смысле слова можно говорить лишь там, где воображаемое осознано и открыто признано как таковое». И «это не противоречит тому, что игроки иногда попадают под чары собственной игры, перестают видеть реальность, в которой они играют...» [там же, 391].

Однако теоретико-прикладной уровень исследования игры еще только предстоит развить и потому соблазнительно либо «впасть» в «философию игры» либо в фиксацию накопленного эмпирического материала. Но, может быть, приведенные ранее рассуждения о философском уровне проблемы «условного»-«серьезного» имеют хотя бы какое-то *приложение* к определенным видам игровой деятельности, в том числе и к ЭДИ?!

В специальных исследованиях образности деловой игры выдвинута версия, согласно которой идея двуплановости игры не является атрибутивной хотя бы потому, что само понятие двуплановости «до сих пор не удавалось практически применить» [62, 15]. Авторы этого суждения полагают, что прикладной статус рассматриваемой проблемы «обеспечивается» представлением об игре как «процессе имманентного преодоления добровольно принятых правил» [там же, 12]. Они считают, что этот подход предпочтительнее для построения и проведения игр, тем более, что, с их точки зрения, «принципы двуплановости и имманентного преодоления почти равносильны».

Каковы аргументы? – Трактовка правил как основного источника игровой условности. Авторам представляется очевидным, что пребывание одновременно в двух сферах означает... пребывание на их границе. Из того, что двуплановость – это особая установка сознания (помнить... и не помнить), задающая внешнее поведение, вытекает наличие внутреннего самоограничения и самоопределения. Отсюда следуют остальные особенности преодоления правил (двуплановость – принцип отношения к правилам, ибо они – единственный источник условной сферы в игре [62, 14].

Собственный прикладной опыт авторов этой монографии по разработке экономических деловых игр дает основания доверять избранному ими предпочтению. Именно прикладная ориентированность их версии со-

близнает и к заимствованию в концепцию ЭДИ. Однако природа этических деловых игр – как я ее понимаю на основании опыта практического и попыток теоретического осмысливания – не позволяет простого «заимствования».

Прежде всего, проблема «условного»-«серьезного» в ее метафизическом «измерении» не сводится (независимо от того, хорошо это или плохо) к проблеме преодоления правил. Кстати, в играх типа «плэй» (об их особенностях по сравнению с типом «гэйм» речь еще впереди) самой проблемы «правил» не возникает. Но дело не столько в этом. С каждой попыткой хотя бы еще на шаг приблизиться к тайнам природы ЭДИ, сформулировать ее основные загадки, я убеждаюсь, что ориентир поиска – в разрешении проблемы «условного»-«серьезного». Считаю, что, назвав эту проблему стержнем потенциала игровой деятельности, я могу предположить, что в этической деловой игре «серьезный» элемент – не то или иное Дело (моделируется ли, например, политический конфликт или этническая ситуация, или моральные проблемы предпринимательства). Само это Дело становится серьезным – морально-серьезным – лишь в том случае, если игра содержала экзистенциальный контекст, т.е. не сводилась лишь к функции «допинга» или к развлекательно-динамизирующему фактору, а создавала контекст человеческой Свободы как экзистенциальный фундамент, смысл Дела.

Тем самым здесь я могу уже с большим основанием повторить заявленную в предшествующих параграфах гипотезу: особенность ЭДИ (ЭПИ) заключается в сочетании экспериментальных и экзистенциальных аспектов моделирования, сочетании, которое и позволяет «*homo ludens*» стать субъектом *духовно-практического* освоения мира. *Этическая* деловая игра не тождественна любому подвиду деловых игр, потому что, выполняя свою экспериментальную роль (в этом, как уже говорил ранее, все деловые игры имеют общее назначение – подготовку к реальному освоению ситуации, решению проблемы), ЭДИ приносит пользу лишь в том смысле, что помогает осваивающему конкретный вид человеческой деятельности субъекту освоить тем самым и смысл этой деятельности – развить себя нравственно, продвинуть себя к свободе. Но именно такое сочетание аксиологии с практикой, как специфика ЭДИ, становится возможным благодаря двуплановости игровой деятельности.

Попытаюсь предложить для дальнейших исследований этой проблемы ряд следующих соображений и связанных с ними материалов, анализ которых незаметно переведет характеристику игровой составляющей понятия ЭДИ в характеристику составляющей «деловая».

Проблема соотношения «условного»-«серьезного» возвратила нас уже к знакомому измерению игр по критерию «естественное» – «искусственное». А здесь в явной или неявной форме и скрывается вопрос о гуманитарности (негуманитарности) потенциала методов игрового моделирования.

Гуманитарна ли «игра в бисер»? Гуманитарна ли игра типа «гэйм», т. е. игра по правилам, которые служат лишь нейтральной технологией, пригодной для любых целей? Может, гуманитарна лишь игра типа «плэй» – как «чистая радость»? И как избежать дилеммы морального утопизма и прагматизма?

«Хитрее» всего было бы сконструировать игру, синтезирующую «плэй» и «гэйм»? Но где критерии, мера и способы такого «синтеза»?

Принципиальность того или иного подхода к соотношению «естественного» и «искусственного» в игре обнаруживается, например, при анализе идеологии организационно-деятельностных игр. Безоглядное использование идей этого направления, по-моему, имеет тенденцию рождать «инженеров человеческих душ» среди активных последователей и тем самым – среди самих участников. Своеобразная абсолютизация одиннадцатого тезиса К. Маркса о Фейербахе создает предпосылки для манипулятивных отношений авторов игры с ее участниками.

Скорее всего, эта критика – самокритика для моих собственных представлений о роли ЭДИ в нравственном развитии личности, о возможности доведения экспертно-консультативной роли прикладной этики до конструктивно-проектной. Наивно-утопичны надежды сохранить «чисто» естественнический подход в гуманитарном *моделировании* – конструктивная майевтика уже есть естественно-искусственная деятельность.

Гуманитарная методология как особое сочетание естественного и искусственного, в котором «понимание» не исключает конструктивизма, придает диалогу проектировочно-инновационную функцию, выращающую новую реальность. Все дело в том, как этот потенциал направить на содействие развитию морального творчества, а не подменить его.

Тайна ЭДИ и скрывается именно в соперничестве-сотрудничестве идеологии самоопределения «естественников» и идеологии интенсивной подготовки к выбору посредством игрового моделирования у сторонников «искусственного». Тайна, о которой сегодня можно лишь сказать, что ЭДИ в противоречивом воздействии «естественного» и «искусственного» видит возможность проектировать *ситуацию* свободы, конструировать *экологию морали*, доверяя моральному субъекту собственно процесс суверенности.

2.2. Игра праксиологическая?

Во всех книгах о преуспевании – а перед читателем новейшая и лучшая из них – слово «успех» толкуется примерно одинаково. Бытовое выражение «жить хорошо» не объясняет никаких философских или этических загадок (да и не претендует на это), но оно, по крайней мере, всем понятно.

С. Паркинсон. Законы Паркинсона

«Деловая», а точнее, *праксиологическая* «составляющая», казалось бы, самая легкая в общей задаче характеристики метода ЭДИ. И действительно, она может быть очень легкой, если, исключив любые попытки проблематизировать отношение «игры» и «серьезного», воспользоваться заголовками репортажей о деловых играх: «Игра в рабочее время», «Игра в жизнь», «Деловые игры в деле», «Игровая работа» и т.п. Игра здесь считается деловой в том смысле, что – в отличие от игр спортивных, карнаваловых, учебных, досуговых и т.д. – ориентирована прагматически на «игру взрослых в свою работу», на приложение игрового подхода к производственной деятельности.

Однако для ЭДИ такая «простота» в определении деловой «составляющей» сегодня уже не подходит. Очевидны нетождественность характеристик «деловая» и «этико-праксиологическая» и особые отношения игровой культуры и прикладной этики именно в этой «составляющей».

Тем не менее сначала попытаюсь вписать «деловую» составляющую ЭДИ в общее направление *деловых* игр – именно в этом процессе возникает возможность выделения специфического этико-праксиологического направления деловых игр. И начну с общего для различных видов деловых игр противоречия: как «приложение» к делу совмещается с основной идеологией метафизики игры о свободном характере игровой деятельности, ее ценности как деятельности развивающей, а не производящей? Это противоречие давно уже сформулировано, например, в специальной литературе по педагогическим играм в виде дилеммы: «Либо дать ребенку возможность играть свободно – и он не научится тому, чему хотим мы его научить, либо вмешиваться в его игру, ставя перед ним цель, – и мы тем самым испортим игру, а ребенок перестанет учиться. Камо-Кру сформулировал это довольно четко: «Игрой нельзя манипулировать, так как она не готовит ребенка к выполнению какой-либо конкретной задачи, а обеспечивает общее развитие человека», – цитировал М. М. Буске [28, 90].

Противоречие это богато смыслами. Их анализ может вернуть к вопросу о соотношении естественного и искусственного; возможен поворот к теме свободы субъекта осуществлять выбор между участием в игре или отказом от нее. Но здесь важнее тема *полезности* игры, *эффективности* ее результатов с точки зрения «дела», ради которого развивается такого рода направление игры.

Является ли игра деловой, если «на выходе» не планируется какой-либо предметный продукт (проект, программа, решение и т. п.)? А если итогом игры окажется лишь формирование культуры «ноу-хау»? Становится ли игра деловой лишь в том случае, если ее участники исполняют те же самые роли, что и в реальной деятельности, или это не обязательное условие? Вопросы эти – в таком общем виде – для современной литературы по

игровому движению звучат достаточно риторически. Ну, например, после публикации уже цитированной книги Э. Берна «Игры, в которые играют люди...», кажется, совсем легко выделить именно деловую «составляющую» – через противопоставление игрового моделирования реальных проблем не только «играм в бисер», но и фальшивым имитациям, лицемерным контактам, неискренним манипуляциям и прочим суррогатам. Но, во-первых, кто доказал безопасность деловых игр с точки зрения именно манипуляторства, и, во-вторых, «игре в бисер» противоположны весьма разные *виды* Дела и *смыслы* Дела. Поэтому установка на необходимость характеристики именно *этических* деловых игр требует подчинить анализ всего многообразия деловых игр двум следующим критериям.

Первый из них: предмет моделирования – ожидаемый результат игры.

Пытаясь классифицировать цели деловых игр различного типа, В. Розин отмечает три ведущих типа. «В первом случае деловая игра используется главным образом с целью изменения “профессионального сознания и понимания” участников деловой игры. Предполагается, что в ходе игры играющие начнут по-новому видеть и понимать интересующие их и организаторов игры проблемы и затруднения, способы и пути их решения, отношения с другими специалистами и т.п. Тем самым деловая игра выступает как инструмент (способ) выявления границ существования профессионального сознания» [82, 86], – заключает автор. «Во втором случае деловая игра используется с целью исследования в широком смысле тех или иных объектов и систем. Важно подчеркнуть, что подобное исследование может проводиться как в рамках научного познания, так и с другой целью – для проектирования, инженерной деятельности, управления, обучения, художественного конструирования и т.п.» (там же). И, наконец, «в третьем случае деловая игра используется с целью решения в игровой форме собственно деловых профессиональных задач, стоящих в различных областях деятельности... Именно в этом третьем случае наиболее ясно народнохозяйственное значение применения деловых игр...» [там же, 69].

Как нетрудно увидеть, в этой классификации прагматизм никак не доминирует: деловая «составляющая» предстает здесь выражением любого вида человеческой деятельности, и лишь в третьем случае акцентируется критерий полезности игры как признак ее принадлежности к виду игр «деловых».

Ворвавшись в практику игрового движения, «организационно-деловые», «проблемно-деловые», «практические деловые игры» [79, 80, 81], объединяемые целью решать *реальные* проблемы (и тем, явно или неявно, противостоящие «просто деловой игре», имитационным и учебным играм), обострили вопрос о *полезности* игры, о критериях эффективности того Дела, благодаря которому в их название входит соответствующая «составляющая». Конкретная индивидуальная польза каждому участнику? Польза

самого процесса игрового поиска? Долгосрочная инвестиция (как, например, от высшего гуманитарного образования)? Ноу-хау? Разрешение реальной проблемы (выбран директор, запрещено освоение новой территории, приостановлено строительство дамбы, создана организация по спасению озера...)?

В любом случае речь идет о необходимости специального внесения в систему мотивации участников игры такой цели соперничества (друг с другом, с проблемой), как выигрыш, польза. Тем самым в любом из этих видов деловой игры сталкивается еще одна «пара» основных черт игровой деятельности: «утилитарность» – «неутилитарность».

Авторы работ о деловых играх не очень увлекаются исследованием этой темы. Однако – пусть это не покажется формальным парадоксом – эвристичные подходы и конкретные решения проблемы «утилитарности»-«неутилитарности» игровой деятельности обнаруживаются именно в тех исследованиях, которые рассматривают игру как деятельность неутилитарную.

Так, содержательные моменты для выявления в игре продуктивного аспекта имеются в характеристике «организованных» игр через сравнение их с играми «импровизированными»: первые из них не сохраняют своего игрового (читай – самоценного) характера до конца, ибо в них имеется победитель и выигрыш; такие игры итогом своим принадлежат к «серьезному состоянию мира», состоянию, «которое именуется борьбой» [100, 255].

Количество аргументов (и их убедительность) в пользу выделения в игровой деятельности продуктивного аспекта нарастает по мере перехода от анализа игр естественных к играм организованным, а без учета природы этих последних (прежде всего такого их подвида, как управленческие имитационные игры) сегодня нельзя познать природу игровой деятельности в целом. Именно охват всего игрового ареала, в том числе и инноваций в нем, должен внести существенный эвристический эффект в разрешение проблемы «утилитарности – неутилитарности» игровой деятельности.

Анализ проблемы *незаинтересованности*, трактовки игры как самоценной деятельности – деятельности неутилитарной (такая трактовка широко распространена, и без ее критического разбора нельзя развивать метод, в названии которого одной из составляющих является «деловая») позволяет подчеркнуть прежде всего односторонность данной трактовки, ибо ею пытаются исчерпать природу игрового феномена. Более эвристичной представляется попытка охарактеризовать данную черту игры посредством вписывания качества ее самоценности в более многогранное, широкое и гибкое представление об игре, которое не допускает исключения каких-либо видов игрового феномена, относясь к каждому из них и к каждому из видов игры как к элементу целого.

Необходимые аргументы для предпочтения такому подходу обнаруживаются в современной философской, управленческой, педагогической литературе. Сегодня, наряду с трактовкой игры как «непосредственного творчества», которое имеет «процессуальный и преходящий характер», т.к. не фиксируется в каком-либо конкретном виде, развивается и представление о высокой значимости именно результата игровой деятельности, важности объективации игрового процесса в определенной продукции, о «серьезном» эффекте игры и т.п. Согласно такого рода представлениям в философском подходе самоценность игры не отменяет значимости ее результата [46, 98]. Но, например, разработчики дидактического вида игры считают результативность основополагающим принципом: итоги такого рода игр служат объективной основой оценки результатов обучения [11, 88]. Кстати, этот принцип в игре отражает не только осознание игровой деятельности как предметной, но и обуславливает принцип соревновательности, выражающий мотивы к участию в игре.

Переходя ко второму критерию анализа всего многообразия деловых игр, приходится зафиксировать очередное противоречие: практические деловые игры выделяются из игрового движения посредством исключения условности ситуаций и проблем, которые выносятся на игру. Сохраняется ли в этом случае уже не деловая, а игровая составляющая, в которой обязательна условность?

Во всяком случае понятен мотив такой модификации деловой игры: учебные деловые игры, имитирующие в форме модели реальные или воображаемые ситуации для отработки у участников навыков принятия решений в сходных обстоятельствах – это «дорогая цена условности», – утверждает А. И. Пригожин [79, 61]. Дорогая уже потому, что делает разыгрываемую ситуацию чужой, а решение, принятое в ней, каким бы верным оно ни было, обрекает на вечное невоплощение (Там же). Понятна и логика движения этого направления, развивающего в качестве собственной части игры *реализационный процесс* и пытающегося вырастить в участнике игры *субъективность*, стремление выбрать себе на игре роль и деятельность, которые будут развиты в жизни.

Но все же, в чем тогда условность практической деловой игры? Здесь мне бы хотелось – опять же не ради формальной парадоксальности – попытаться прямо связать более высокий уровень условности игровой ситуации с аналогичным уровнем практичности результатов игры, используя для такого рода попытки опыт этического анализа научно-фантастических произведений, моделирующих ситуацию морального выбора, и аргументы современных методологических исследований.

Конечно, тема этической эвристичности научно-фантастических моделей ситуации морального выбора требует особого исследования (см., например, мои первые подходы к этой теме [13]). Тем не менее общепризнано,

во-первых, что научно-художественное моделирование довольно близко к научно-игровому, во-вторых, жанр антиутопии является весьма эффективным для прогнозирования проигрываемых сценариев будущего, а в-третьих, именно исследование так называемых экзистенциальных проблем моральной жизни человека наиболее удается научно-фантастическим произведениям благодаря методу провокации (в экзистенциалистском смысле слова), благодаря возможности разыгрывать пограничные, экстремальные ситуации.

Вспомним отрывок из интервью А. и Б. Стругацких по поводу своей научно-фантастической повести «Жук в муравейнике»:

«Аркадий Стругацкий: “Мы когда-то подсчитали, что внимательный читатель по ходу повести наберет к нам одиннадцать вопросов. Ответов на них в повести нет. Их не может знать ни читатель, ни Максим. Нам хотелось заставить читателя таким образом сделать нравственный выбор”.

Борис Стругацкий: “Все дело в том, что жизнь каждого реального человека представляет собой непрерывный выбор в условиях нехватки информации. Книги, как правило, дают нам несколько облегченную ситуацию. Если в книге читателя ставят перед проблемой выбора, то в этот момент читатель знает больше, чем герой. Он имеет информацию, достаточную для верного выбора. Так устроена литература. Читатель как бы проверяет героя... Возьмите любое классическое произведение... Да хоть бы судьбу Раскольникова. Мы знаем о нем больше, чем кто бы то ни было из героев. Мы знаем мысли Раскольникова, мы знаем все обстоятельства убийства, поэтому и все моральные и нравственные проблемы, связанные с Раскольниковым, мы имеем возможность решать на основании полной информации. В то время, как если бы мы стали на точку зрения, скажем, Порфирия Петровича, мы сразу бы обрубали для себя огромный кусок информации. И здесь именно Порфирий Петрович, делающий свой выбор относительно Раскольникова, находится в реалистической ситуации. Он знает только часть из того, что произошло. О чем-то еще догадывается, а о чем-то и догадываться не может”».

Конечно, неразумно было бы увлечься здесь этической апологией научной фантастики до такой степени, чтобы забыть эпитафию из С. Моэма. Поэтому подкреплю свою позицию аргумента методологического исследования результатами работы В. Розина, показавшего, что в деловых играх, «как правило, исследуются не обычные состояния и характеристики объекта, а, так сказать, парадоксальные и вырожденные – конфликты, монстры, гипертрофированные и полярные типы, логически мыслимые, но не наблюдаемые случаи и т.д.... [82, 68]. Именно на этом основании автор рассматривает деловые игры как форму научно-художественного мышления – сравните с тем же весьма распространенным названием метода научной фантастики.

Итак, становление метода ЭДИ в русле общего для всех деловых игр подхода далеко не случайно. Столь же не случайно и стремление выявить специфику этической деловой игры, постепенную, но непреложную модификацию деловой «составляющей» в этико-праксиологическую.

Называя анализируемую в этом параграфе «составляющую» понятия ЭДИ (а с ней – и всю игру) то «деловой», то «праксиологической», я пытаюсь таким образом задействовать оба важных для меня аспекта игрового моделирования ситуации морального выбора. Первому из них уже было уделено значительное внимание, когда речь шла о двух рубриках выбора и о диалектике связи нравственной цели и средств ее достижения. Именно *средствам нравственной деятельности* была посвящена деловая «составляющая». Однако сегодня этико-праксиологическое знание призвано инициировать исследование и культивировать результаты научного познания успешной деятельности человека, т.е. этики успеха как ключевой ценности этики становящегося гражданского общества. Этому, второму, смыслу «составляющей» более соответствует слово «праксиологическая», с ней предстоит связать сегодня перспективы ЭПИ.

Пытаясь подкрепить этот тезис рассуждениями из сферы фундаментальной этики, отмечу, что только в наиболее развитом своем состоянии мораль – мораль гражданского общества – способна преодолевать антагонизм категорического и условного императива и тем самым инициировать этическую праксиологию. В свою очередь к этому положению, лежащему в основе гипотезы синтеза *нравственной и утилитарной автономий* – синтеза, для которого и создает идеальные (модельно чистые) условия природа ЭПИ, – я добавлю рассуждение Э. Ю. Соловьева из его работы «Личность и право»: «Человеку должна быть предоставлена возможность для действия на свой страх и риск, для проб и опытных выводов, для ошибок и перерешений, падений и возрождений. Общество как бы «дает фору» индивиду, не применяя к нему государственного принуждения до того момента, пока он не нарушает закона. Каждый гражданин волен послать подальше сколь угодно высокого самозванного наставника, сующего нос в такие его дела, которые не наносят ущерба другим согражданам. Вряд ли надо объяснять, что свобода от чужого утилитарного покровительства стимулирует инициативу людей и способствует развитию основных измерений личности, а именно – независимости, своеобразности и стойкости. Проявляясь сперва в сфере деловой активности, эти качества заявляют о себе затем и в области гражданской или, как говорят юристы, публичной жизни» [87, 82].

Фундаментальная возможность сочетания двух автономий в развитой моральной системе и порождает этико-праксиологический эффект как исследования морального выбора в целом, так и моделирования соответствующих ситуаций посредством ЭДИ (ЭПИ).

Этико-праксиологическая игра в своем инварианте – модель морального выбора применительно к любой сфере жизни общества, группы, личности. Этическая деловая игра – приложение к нравственному аспекту любого вида человеческой деятельности (политической, менеджеристской, воспитательной и т. п.) в его праксиологическом «ключе». Его задача – активизировать моральное формирование личности и таким образом развить у «гомо политикус» (или «гомо фабер», например) черты «*homo morales*». В свою очередь «*homo morales*» развивается, например, в «гомо политикус» под воздействием синтеза аксиологических и праксиологических аспектов ситуации выбора, моделируемой на игре.

Прикладная этика становится таковой не просто потому, что выбирает в качестве одного из своих предметов какую-либо из человеческих деятельностей (политика, экология, профессия и т. п.), но благодаря выявлению в этих предметах праксиологического аспекта и через сращивание с ним аспекта аксиологического обеспечивает синтез «этическая праксиология». Секрет этого «синтеза» – включение «императива умения» в структуру морального выбора и тем самым придание этому императиву нравственного статуса. Этико-праксиологический потенциал морального выбора по природе своей наиболее адекватен целесредственной природе игрового моделирования. В этом особая функция деловой (праксиологической) составляющей в понятии ЭДИ (ЭПИ).

Как же «деловая» составляющая метода ЭДИ модифицируется в этическом подходе к игровому моделированию в праксиологическую? Не повторяя здесь аргументов специальных работ на эту тему, подчеркну лишь, что в исследовании морального выбора, процессом которого, прежде всего, и является любая ЭПИ, ставится задача морального культивирования успеха, успеха как нравственной ценности деятельности человека, сохраняющего достоинство лишь в случае успешного разрешения проблемы цели и средств, успешного преодоления рубликонов морального выбора. Игровое моделирование морального выбора с этой точки зрения эффективно лишь в том случае, если экспертиза и консультирование «собственно» аксиологического аспекта исследуемой ситуации проводятся в процессе испытания этого аспекта через анализ целесредственного отношения: в реальном акте морального выбора поступок являет собой единство аксиологического и праксиологического моментов.

Прежде чем показать ключевой аргумент ЭПИ отмечу, что современная жизнь не случайно описывалась выше в терминах игры. И если сегодня уточнять такого рода сравнения, то говорить надо об игре особой – конкурентной, конфликтной. Новый игровой космос – не будем пока оценивать его в моральных терминах – становится все более игрой на выживание, акцентируя игру-борьбу в ущерб игре-сотрудничеству. Нравится это или нет, но освоение игровой культуры и осознание ее роли в современном мире

требуют познания правил игры- борьбы, без которых вряд ли можно достичь успеха в смещении акцентов в пользу правил игры-сотрудничества.

Игра как модель борьбы, ЭДИ как гуманитарная экспертиза и консультирование этики борьбы: здесь актуальное поле интереса для этико-праксиологических игр.

Подчеркну, что «правила игры» в этом случае выполняют далеко не служебную роль. Правила игры – отражение правил жизни. И в подтверждение этого далеко не оригинального вывода приведу ряд аргументов о влиянии правил игры на жизнь. Во-первых, игра как вид деятельности ценна – для того, кто осваивает игровым способом правила жизни – развитием чувства доброй воли, ибо ее смысл состоит «в добровольном подчинении всех игроков правилам игры, в добросовестном и честном выполнении ими этих правил, в добровольном общении и разьединении людей на этой основе» [51, 96]. Во-вторых, «искусство игры требует не только физических и интеллектуальных навыков, но и мастерства применения ее правил. Хороший игрок использует в игре с противником не только свои телесные и духовные силы, но и правила игры...» [там же, 96]. В-третьих, праксиологические правила – это рационализированная форма существования правил нравственной жизни.

И еще о связи правил игры и правил жизни: ведь ЭПИ – эта игра в жизнь по правилам самой жизненной игры?!

Не повторяя здесь разбора специальных исследований этики борьбы, предпринятых мною ранее по материалам работ Т. Котарбиньского и М. Оссовской, зафиксирую лишь роль игровой мотивации и правил игры, когда они переносятся из импровизированных «игр», проходящих в реальной политической жизни, в специализированные акции игрового моделирования. Так, по мнению М. Оссовской, «игровая мотивация уже самим установлением правил игры сдерживает человеческую агрессивность и нередко затрудняет победу. Расчет на взаимность, безусловно, смягчает борьбу. Что же касается его влияния на эффективность борьбы, то обычно он заставляет отказываться от сиюминутных преимуществ ради более важного будущего» [74, 498].

Не время и не место полемизировать с автором по поводу того, что правила игры – в жизни и в игровой аудитории – не сводятся лишь к запретам, но, напротив, нередко большую роль имеют как позитивные стимулы успеха. И это относится именно к этическим правилам, а не только к нормам организационного плана, к чисто праксиологическим рекомендациям. Игра по правилам, конечно, еще не является сама по себе аналогом морали, и, тем более, такого рода правила не тождественны сами по себе нормам морали: соблюдая нормы деловых отношений или правила карточной (шахматной) игры, человек еще не проявляет себя субъектом морального выбора, более того, он может оказаться не только вне сферы моральной ре-

гуляции, но и следовать разным правилам в ущерб морали (лицемерный этикет, нормы жизни мафии, блеф и т. п.). Но честное исполнение бизнесменом своего обязательства, соблюдение кодекса дуэли, строгое следование регламенту шахматного соревнования не безразличны ни для морали, ни для ее субъекта. Принятые человеком нормы профессионально-нравственного кодекса – так чаще всего и оформляются правила игры, тождественные нормам морали – становятся предметом ЭДИ (ЭПИ), подвергаются экспертизе, являются объектом освоения, творческого развития, *воспитания выбором*. И в таком общем смысле этико-праксиологическая игра действительно может стать моральным факультетом «школы успеха».

Нельзя при этом сразу же не отметить, что среди важных задач ЭПИ в этой школе – морально-критическая: в «школе успеха» важна наука разоблачения таких «правил игры» в самой жизни, которые именно своей игровой логикой (не этикой!) способствуют моральному распаду личности, ее растлению, превращая в вольную или невольную марионетку чуждых моральных ценностей. Умение распознать логику зла, выработать ей противодействие, удержаться от соблазна поддаться ее притягательным аргументам, обещающим и Удачу, и Победу («пиррову»?), и прочие признаки Успеха – не менее важная программа ЭПИ, основные моменты которой я ранее уже обсуждал в процессе этико-праксиологического анализа современной ситуации (например, на материале «Белых одежд» В. Дудинцева. Поэтому ограничусь здесь лишь метким наблюдением Н. Ивановой над еще недавней политической практикой в сфере литературы. «Советская литература имела огромный диапазон внутри себя самой», – пишет критик, фиксируя на полюсах откровенную халтуру, с одной стороны, и вещи, созданные людьми, безусловно, талантливými, но, вследствие своей идеологизированности, ограниченные и не пережившие момента своей публикации. Отсюда драматическая ситуация для тех, которые «духовно сформировались еще в «той» атмосфере, – я имею в виду тех, кто не нашел в себе достаточно сил для внутреннего сопротивления..., а принял «правила игры». «Вещь эта очень опасная, – подчеркивает Н. Иванова, – и самообманная: принять правила игры. Ведь очень часто человек обманывает не власть, а прежде всего себя самого: ему кажется, что он верно выбрал тактику и, проникнув в лагерь псевдолитературы, он «взорвет» его изнутри. На самом деле, увы, все получается иначе: гигантская структура сначала обволакивает его почти незримой, такой легкой паутиной всяческих связей, казалось бы, не очень и важных, а потом получается, что она-то его, «тактика великого, и подмяла под себя, и уже из этой липкой золотящейся паутины не вырваться, и кровь уже подменена, и коготок увяз, и... всей птичке пропасть» [56, 16-17]. С трудом прерываю цитату, если получится, еще вернусь к ней, ибо такого рода разоблачения поучительны, конечно, не только для участников ЭДИ.

И все же попробуем оторваться от земного тяготения жизненных реалий и вернуться в лабораторные условия, в модельную ситуацию ЭДИ (ЭПИ).

Игра – поединок, борьба, соревнование, соперничество... В этом ряду, очевидно, не хватает многих слов: шанс, риск, удача, победа, проигрыш... ЭПИ как моральный факультет «школы успеха» говорит языком, в котором сплетены моральные и праксиологические понятия. Стать «хозяином судьбы», «счастливым исход», «надежда на лучшее», «кузнец своего несчастья», «желание преуспеть», «пиррова победа», «кому улыбается Госпожа Удача», «не терять голову от успеха», «счастливые неудачники», «поймать шанс», «шанс – гармония неожиданно благоприятного события и личной инициативы», «меланхолия упущенных возможностей»... Из разных речевых практик, из работ разных авторов собрал я слова и выражения, чтобы показать более широкий смысл моральной проблематики, «замкнутой» в рамки «этической праксиологии» и соответствующих ей игр. Действительно, в строгом смысле слова ЭДИ (ЭПИ) моделирует целесредственный аспект ситуации морального выбора и тем самым, наряду с присущей любому виду деловых игр проблемой эффективности-неэффективности средств достижения цели, активизирует проблему нравственной оценки средств и влияния нравственного достоинства (недостойства) средств на достоинство самой цели. Однако именно этико-праксиологические игры с их функцией *воспитания выбором* пронизаны пафосом, установкой, смыслом, короче говоря, этическим содержанием Успеха, Риска, Удачи. Выделю здесь тезисно следующие моменты, непосредственно характеризующие этико-праксиологические игры в «школе Успеха».

Трудно полемизировать с ироническим способом исследования успеха, которым прославился С. Паркинсон. Очевидно, что закон успеха в «законах Паркинсона», трактуемый через «умение жить», для нашей моральной традиции звучит скорее как «антизакон», ибо загружен негативными моральными смыслами. Мы еще только начинаем привыкать, что для нормальной морали нормального – гражданского – общества раскавыченные слова *умение жить* избавляются от трактовки в духе сугубо циничной, откровенно эгоистической стратегии жизненного успеха и связываются с мерой овладения человеком «искусством жизни» [31]. Привыкаем, но с трудом. Еще совсем недавно рубрика «Литературной газеты» с характерным названием «Успех в жизни – подлинный и мнимый» [№№ 25, 29, 30, 34 и т. д. за 1981 г.; №№ 5, 10, 14 и т. д. за 1982 г.] с большим трудом пыталась бороться за моральную реабилитацию понятия «успех». Примерно в то же время в качестве образца нравственного воспитания считалась следующая критическая оценка зарубежной «науки успеха»: «В Соединенных Штатах Америки издана книга под названием, кажется, «Сто путей к успеху». Не берусь судить о достоинствах и недостатках ее советов – книги той не читал, – но сам факт, что путей так много, свидетельствует о явной ненадеж-

ности, маловероятности, исключительности каждого из них. А у нас путь всегда один, зато очень верный: с достоинством шагать по жизни, чувствуя пульс времени, откликаясь на заботы страны, много и честно трудиться – и, несомненно, придет успех», – писал А. Салуцкий в книге с характерным названием «Уметь жить!» [85, 33].

Период становления гражданского общества в нашей стране дает основание для актуализации темы этики успеха, которую нельзя не сравнить с темой погони за успехом. К ней нередко сводилась «американская мечта», и нам еще предстоит преодолеть негативизм в отношении к этой теме, «переболеть» исторической болезнью эпохи «американской мечты»: «конечно же, стремление к успеху само по себе вовсе не является предосудительным. На протяжении веков человечество стремилось к успеху: освоить природу, облегчить свой труд, обеспечить благоприятное существование своим потомкам. Но концепция успеха в буржуазной морали характеризуется тем, что она ориентирует людей на самообогащение в ущерб другим. Человек, не достигший успеха – неудачник, а значит, человек «второго сорта». Таким образом, буржуазная «этика успеха» основывается на концепции индивидуализма, враждебной духу коллективизма», – пишут советские исследователи [42, 41].

Полагаю, что общественная ситуация в стране – в ее политической, экономической, духовной сфере – позволяет поднять статус этики успеха от методического уровня, связанного с развитием конкретного вида деловых игр, к теоретико-методологическому и мировоззренческому, позволяющим обнаружить в этико-праксиологических играх потенциал культивирования новой этики – этики гражданского общества, но культивировать, проходя «по лезвию бритвы» между «императивами благоразумия» и «категорическими императивами», в диапазоне которых и «работают» современные учителя «искусства жизни», авторы современных бестселлеров о науке успеха, пришедшие к нам из-за рубежа и появляющиеся на нашей собственной почве. Именно развитие «школ успеха», «ИПК удачи», «Университетов риска» и прочих проявлений современного движения предпринимательства и менеджериума актуализирует задачу гуманитарной экспертизы такого рода движений, в том числе методом ЭПИ. Учтем при этом, что фактически ни одна из этих инновационных структур не стремится к открытию «моральных кафедр» и факультетов.

Полагаю, что самый минимум иронии остался в заявлении С. Паркинсона о собственной книге: «сделав эту книгу настольной, вы неминуемо преуспеете. Впервые за многие тысячелетия человеческой цивилизации успех стал достижимым для всех» [76, 65]. Разве не на той же позиции стоит Д. Карнеги? Другое дело, как этот автор и его читатели воспринимают «науку успеха», как они относятся к ее этическому содержанию?

Наиболее распространенное восприятие книг Карнеги в массовом сознании связано с тем, что это – сборники праксиологических правил, рецептов, рекомендации. И редко кого останавливает даже манипуляционный акцент названия одной из книг: «Как *завоевать* друзей?». Более внимательный читатель увидит в работах Карнеги традиционно осуждаемый нашей моралью «изм» – этический прагматизм, квалифицируя эти работы как прекрасную праксиологическую моралистику. Возможно, однако, извлечь из специального анализа иной вывод: работы Карнеги содержат элементы этической праксиологии, которые могут быть усилены, культивированы при включении этих работ в этико-праксиологические игры (прецедент такого рода, предпринят мною в Московской школе менеджеров в процессе ЭДИ «Успех»). Попытки придания праксиологическим изысканиям Карнеги морального значения предпринимаются например, авторами предисловий к публикациям работ Карнеги. Так, в издании, выпущенном в серии «Этика» обществом «Знание», предлагается трактовка советов Карнеги, согласно которой «они помогают повторить общение как цепную реакцию взаимных добрых намерений, когда вместо фехтовальных выпадов в ход идут улыбка, искренняя заинтересованность и расположение» [90, 8]. Или, например, считая работы Карнеги набором правил достижения успеха в жизни, авторы предисловия к изданию его книги в издательстве «Прогресс» подчеркивают, что это правила *человековедения*, что понятие правил в гуманитарном знании претендует на статус, который имеет понятие закона в естествознании. «Ценность такого перечня правил не только в том, что некоторые из них можно заимствовать и взять в свой арсенал, но и в том, что он вдохновляет на поиски собственных вариантов, поскольку достаточно явно предстает как принципиально открытый для добавлений, уточнений и исправлений» [54, 10].

И все же такого рода попытки аксиологической, мировоззренческой интерпретации – экспертизы и консультирования – праксиологических правил успеха еще слишком одиночны, чтобы избавить нас от опасений за судьбы все расширяющейся сети «школ успеха». Пока наиболее гуманитарный раздел задач и программ этих «школ» связан лишь с психологией. Так, например, мотивируя открытие в газете «Успех» рубрики «Школа успеха», ее авторы такими темами раскрывают предложения науки читателям: «1. Каков он, успешный человек? 2. Как определить зоны своего успеха? 3. Мои психофизиологические резервы?... [52, 5]. Я закрыл цитату, ибо и в этом перечне вполне можно было бы обнаружить моральную проблематику, если б она там была. Но как бы она в этом случае сочеталась со следующим программным заявлением руководителя школы: «Наука... начинает возвращаться к изучению проблем успеха с целью помочь людям в выборе рациональных путей достижения желанных целей. Она разрабатывает принципы и методы адекватной реализации человеком своих интеллекту-

ально-психологических возможностей в соответствии с требованиями той деятельности, которую человек выбирает или которая ему предначертана «судьбой». Признаком, по которому можно оценить вклад науки в разработку путей достижения успеха, – полагает Е. Жариков, – является маленькое слово «Как?» Как учиться, как учить, как изобретать, как считать и т. д. т. п. Эти бытовые вопросы и есть исходный пункт научных разработок, предназначенных для раскрытия условий, путей, методов, средств достижения успеха» [52 4]. А вот аналогичный случай: автор книги о риске в перечне ключевых аспектов своей темы перечисляет «правовой», «психологический», «экономический», «социологический», «успешно», забывая аспект «моральный» [7, 3].

У меня есть соображение в пользу презумпции доверия цитированным авторам. Возможно, это своеобразная «деидеологизация» темы, ее намеренная прагматизация после многих лет обязательного «возвышения» любых проблем до уровня критериев коммунистической морали?! И в упомянутой ранее дискуссии в «ЛГ» об успехе «подлинном–мнимом» предметом полемики оказался скорее вопрос-дилемма о соотношении личных и общественных интересов, а прагматическая составляющая проблемы акцентировалась лишь вокруг нравственных достоинств людей непрактичных, проигрывающих в борьбе со злом, лишенных предприимчивости и т. п. Забота о вопросе «как» в его отношении к успеху если ставилась, то, скорее, в отношении к судьбе людей, проигравших в борьбе. Так, А. Гельман проанализировал нравственное содержание поведения людей после поражения, которые «обращают поражение в опыт, в новую энергию, в бойцовскую мудрость. Они становятся еще более последовательными и негибкими противниками лжи и несправедливости, корыстолюбия и невежества» [35]. Разумеется, намеренно утрирую. Были в тех давних дискуссиях и точные постановки проблемы, и собственно праксиологические решения [78, 84].

И все же презумпция доверия не убедительная, ибо противостояние (осознанное или ненамеренное) морализаторским клише, идейно-нравственным шаблонам может обернуться моральной нейтрализацией проблемы успеха со всеми противоречиями развития праксиологии без этики.

Завершая характеристику праксиологической «составляющей» ЭДИ, еще раз подчеркну, что задача заключается не в простом противопоставлении ценностей морали и логики успеха, не в уничтожении от имени первого – смысложизненного измерения достоинства – второго, пользы и, конечно, не в нейтрализации успеха во имя спасения его от морализаторских искажений. Речь идет о понимании многообразия нравственных идеалов и ценностей, в число которых входит и ценность успеха как равноправная среди иных моральных ценностей, в том числе и прямо негативных в отношении к нему. Установка на успех этически значима, если стимулирует

человека стать хозяином своей судьбы, не позволяет ему стать пешкой в игре обстоятельств.

И если Д. Карнеги и авторы подобных работ дают нам прекрасные сборники праксиологических правил успешной жизни, то этико-праксиологические игры – это активация моральной рефлексии по поводу смысла этих правил и, благодаря игровому потенциалу, способ освоения содержания этих правил успеха в лабораторных условиях. И если принять трактовку творчества Карнеги как праксиологическую моралистику, то ЭПИ – смежный, дополнительный способ связи этики успеха с практикой, отличающейся от потенциала такой моралистики – как традиционной для этики системы связи с моралью – признаками и эффектом игрового моделирования с его инновационным эффектом как в сфере исследования, так и в сфере «воспитания выбором».

2.3. Игра этическая?

Наверное, для развлечения гостей, не знающих карты, и придуманы игры, ставшие настоящим проклятием гостиных – все эти «чем дело кончилось», «слова» и тому подобное. Бывают еще любители изоциренных пыток над ближними, которые заставляют вас сочинять стихи на предложенные темы. Подобные развлечения, несомненно, свидетельствуют о том, что наказание скукой может доставлять какое-то извращенное удовольствие.

Из всех способов такого времяпровождения самый невыносимый – это игра в ситуации. Вообразите, что произошла катастрофа, вы можете спасти только одного человека и должны выбрать между ребенком, красивой женщиной и знаменитым ученым; кому бы вы отдали предпочтение? Другой пример: если бы вам пришлось провести остаток дней на необитаемом острове и вы могли бы взять с собой только двенадцать книг, какие бы вы выбрали? ...

С. Моэм. Из библиотечки путешественника

«Собственно» этическая составляющая? А что осталось на ее долю после того, как первые две «составляющие» метода ЭДИ «просвечивались» именно через моральное измерение?!

В этом параграфе нам предстоит конкретизировать представления этико-прикладного знания о специфике взаимодействия этики, морали и воспитания; особенностях деятельности личности как субъекта морального выбора; взаимопроникновении этической теории и моральной практики в процессе морального творчества. Именно эти черты помогают методу ЭДИ (ЭПИ) обрести возможность выступать в роли организатора процесса со-

творчества этики, морали, воспитания в нравственном развитии личности. Попытаюсь пояснить свою версию «сверхэффекта» ЭДИ в нравственном развитии личности через различие «менеджера» и «пассионария».

Характеризуя игру как возможность испытания всех заложенных в ситуации жизненных сценариев, как «сверхсвободу», я полагаю, что в ЭДИ человек делает больше, чем ему самому «надо» (в этом отличие пассионария от оптималиста-менеджера). ЭДИ совершает нравственное открытие: в менеджере открывает пассионария.

Опираясь на уже приведенные ранее характеристики экстремальности игровой моральной ситуации, ее обнаженной и гипертрофированной нравственной конфликтности, здесь можно лишь подчеркнуть, что «воспитание выбором» в условиях ЭДИ стимулируется максимализацией (за счет условности ситуации, например, «Суд будущего») не только набора альтернатив, позиций, ценностей, но и санкций – норм-рамок и норм-целей, санкций запретительных и побудительных. В свою очередь эта максимализация практически исключает возможность «пройти мимо», уклонение от ответственности, ответственности собственно *моральной*.

В отличие от «чисто» имитационной или «чисто» реализационной игры роль участника ЭДИ определяется мерой субъектности выбора как целостного акта поступка, а не только ролью субъекта послеигрового действия. Дело в том, что любое действие во время ЭДИ, самоопределение к любой позиции, ситуации, команде уже моделируют ситуацию морального выбора: моральную позиционность, моральную конфликтность, моральное творчество и т.д.

Тема моральной позиционности (конфликтности) в ЭДИ представляется стержневой для характеристики этической «составляющей». Собственно, без мотивации свободного выбора, самоопределения к той или иной позиции участники игры и не примут предлагаемого им статуса, например, морального эксперта, игра потеряет для них смысл игры как таковой [8, 85; 51, 75]. Разумеется, моральная позиционность, этическая конфликтология не противопоставляются здесь традиционно обрабатываемым на разного рода деловых играх предметно-профессиональной позиционности, организационно-ведомственной конфликтологии и т. п. Более того, поскольку редки «чистые» ЭДИ (ЭПИ), постольку и этические конфликты, ситуации морального выбора в целом присутствуют на ЭДИ в ткани других позиционных интересов или их конфликтов. Отличие же в том, что ЭДИ моделирует конфликт моральных субъектов, а не профессиональных ролей. Участник игры играет свою роль, но это термин драматического тезауруса, а не этического словаря.

Еще предстоит рассмотреть конкретные аспекты моделирования нравственных конфликтов и способов их гуманитарной экспертизы. Здесь же хотелось бы показать потенциал этической «составляющей» с точки

зрения взаимодействия различных видов игрового движения, взаимообогащения и взаимокритики разных игровых подходов и игровых культур.

Строгую квалификацию общего и особенного между ЭДИ и иными видами деловых игр мы еще только начали проводить в этом Препринте. Но с достаточной определенностью могу сказать, что этическая «составляющая» ЭДИ (ЭПИ) характеризует роль этого метода в целом не только для целей «собственно» нравственной жизни личности, но и для нравственного обеспечения (экспертизы и консультирования) целей и средств иных видов деловых игр.

Часто ли у разработчиков различного вида деловых игр возникают этические проблемы? Разумеется, некоторые из них озабочены и психологическими аспектами игры («распредмечивание», «мотивация», «выход из игры» и т. д.), считая обязательным участником авторской команды игры психолога. Но не выносятся ли «за скобки» внутренняя проблема игрового феномена, в том числе и в деловой его модификации: «лицемерность поведения», «бисерность статуса», «манипуляционный соблазн» и т. п.? Как учитывается содержащийся в игре момент несвободы?!

Уверенность практиков, самостоятельно разрабатывающих игры, надо, на мой взгляд, подстраховать не только специальными монографиями и методическими разработками конкретных видов игрового движения, но и активизацией рефлексии о смысле игры, который не может (и не должен) быть сведен к «примерке», «тренингу» и прочим утилитарным предназначениям. Игровая методология несет в себе ген технократичности-манипуляторства в отношении к мотивам участия в игре, апологетики в отношении к ценности моделируемых проектов, программ, решений и т. п.

Этические деловые игры берут на себя – должны взять – в этом случае роль ценностного контроля, экспертизы и профилактики возможной диверсификации метода деловых игр в различных сферах управления и обучения. Иначе широкий фронт деловых игр в сегодняшней управленческой практике, в подготовке кадров и т. п. может обернуться трансформацией «игры для пользы дела» в «бюрократические игры»; этическая «составляющая» в этом плане обеспечивает выявление скрытых целей такого рода «бюрократических игр», постановку и реализацию действительно гуманных целей обучения, проектирования, воспитания, выбор соответствующих им средств, критику прагматической «технологии управления».

Любая деловая игра – обоюдоострое оружие. Относится эта констатация и к собственно этическим деловым играм, которые не просто «сопровождают» моделирование каких-либо сфер человеческой деятельности, но прямо «работают» на различные виды прикладной этики (политическая этика, этика гражданского общества, профессиональная этика, этика воспитания и т. п.). Сверхзадача ЭДИ, ее этической составляющей – развитие культуры морального выбора при решении любой проблемы, этико-

праксиологическая экспертиза любого из моделируемых социально-технологических элементов и т. п. Этическая «составляющая» в таком случае стремится испытать любую инновацию перестроечного периода на достоинство выбора в мире идеалов и ценностей, целей и средств; попытаться уже в модельных обстоятельствах проявить скрытые болевые точки, определить готовность субъекта к противостоянию им, передать ему прецеденты справедливых решений, стимулировать поиск, поддержать в поражении...

В заключение (моменты, характеризующие этическую «составляющую» с большей полнотой, отражены в моих публикациях, посвященных ЭДИ как моральному творчеству [13, 15, 18] хочу высказать предположение о том, что интересы этической «составляющей» прямо ориентированы на весьма близкое будущее, когда сформируется самостоятельный вид *морально-этических* (а не просто этико-прикладных) игр. Уместно подкрепить это убеждение апелляцией к работам специалистов по игровому методу. Здесь должны привлечь внимание аргументы о «новой эре игры», о выходе «игрового космоса» на новый виток развития, указания на необходимость таких шагов, которые бы сделали игру союзницей и детей, и школы, и общества в целом, для чего важно выйти за пределы привычных ограничений, найти ранее неведомые стыковки [4, 211]. Плодотворны и результаты анализа социальных функций игры – изучение и освоение среды, в которой человеку предстоит действовать; причем речь идет именно о «молодых» играх, в отношении которых делается прогноз о том, что и они станут атрибутом общественной жизни, как игры детские, спортивные и т.д. [51 94].

И последнее замечание. Важно акцентировать роль внутриэтического ресурса в развитии потенциала метода ЭДИ. Этот акцент необходим потому, что инновационность метода нередко связывают с внеэтической сферой – с организационной теорией, системным подходом, инноватикой и т. п. Связь же эту не следует ни преуменьшать, ни преувеличивать. Однако основной резерв совершенствования метода содержится именно в этико-прикладном знании.

Заключение

Итак, первые шаги в познании природы ЭДИ (ЭПИ) позволили нам представить панораму «древа игры» и попытаться определить место и роль этической версии в игровой культуре, установив меру возможности трактовать «гомо моралес» как «гомо люденс», а игру как метод освоения морального выбора.

Список литературы

1. *Абрамова Н. Т.* Мозаичный объект: поиски оснований единства. Вопросы философии, 1986, № 2.

2. Абчук В. Правила удачи. – М., 1986.
3. Аверинцев С.С. Культурология Йохана Хейзинги. Вопросы философии, 1969, № 3.
4. Азаров Ю.П. Игра. Размышления о нравственном воспитании. Новый мир, 1983, № 6.
5. Азаров Ю. Искусство любить детей. – М., 1987.
6. Айламазян А.М., Лебедева М.М. Деловые игры и их использование в психологическом исследовании. Вопросы психологии, 1983, № 2.
7. Альпин А.П. Риск. М., 1988.
8. Амонашвили Ш.А. Игра в учебно-познавательной деятельности младших школьников. Перспектива, 1987, № 1.
9. Аннинский Л.А. Больше... Меньше... Советская культура, 21 октября, 1989 г.
10. Апинян Т. А. Игра в контексте современной буржуазной философии. Философские науки, 1988, № 9.
11. Артанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модельное обучение. Вопросы методологии и технологии. Алма-Ата, 1980.
12. Афанасьев Г., Дымарский В., Петрунько О. Игра в собрание. Московские новости, 1989, № 4.
13. Бахитановский В.И. Моральный выбор личности: альтернативы и решения. М., 1983.
14. Бахитановский В.И. Этика как практическая философия: традиционные образы и современные подходы. М., 1983.
15. Бахитановский В.И. Моральное творчество: союз теории и практики. – В кн.: Методологические проблемы исследования социалистической морали и нравственного воспитания. М., 1987.
16. Бахитановский В.И. Этика и праксиология. Этика (Варшава), 1981, № 19 (на польск яз.).
17. Бахитановский В.И. Методические рекомендации к исследовательскому проекту метода и цикла этических деловых игр. Тюмень, 1986.
18. Бахитановский В.И. Лаборатория в Храме свободы (II). Тюмень, 1989.
19. Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. Томск, 1986.
20. Бахитановский В.И., Чурилов В.А. В ситуации выбора. Коммунист. 1989, № 13.
21. Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в политическую этику. Москва – Тюмень, 1990.
22. Батыгин Г.С. «Место, которого нет» (феномен утопии в социологической перспективе). Вестник АН СССР, 1989, № 10.
23. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979
24. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

25. *Беляева Н., Романов А.* Соблазн или страх компромисса. Московские новости, 1990, № 4.
26. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 1988.
27. *Бунте М.* Интуиция и наука. М., 1967.
28. *Буске М.М.* Что заставляет нас играть? Что заставляет нас учиться? Перспективы, 1987, № 4.
29. *Ведин И.* Теорема жизни. М., 1988.
30. *Ворошилов В.* Феномен игры. М., 1987.
31. *Вучков Ю.* Искусство жить. М., 1989.
32. *Выготский Л.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии, 1966, № 6.
33. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод. Основы философской герменевтики. М., 1988.
34. *Галин А.* Когда ходуном ходит зал. Литературная газета, 26 июля, 1989 г.
35. *Гельман А.* Гарантия победы. Литературная газета, 1984, № 33.
36. *Генкин В., Кацура А.* Лекарство для Люс. Сборник научной фантастики. Вып. 28. М., 1983.
37. *Гройсман А.Л.* Проблемы ролевой психотерапии В кн.: Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1978.
38. *Геронимус Ю. В.* Игра. Модель. Экономика. М., 1989.
39. *Гессе Г.* Игра в бисер М., 1969.
40. *Гиг Дж., ван.* Прикладная общая теория систем. Ч. II. М., 1981.
41. *Гилберт Д., Малкей М.* Открывая ящик Пандоры: Социологический анализ высказываний ученых. М., 1987.
42. *Голенпольский Т.Г., Шестаков В.П.* «Американская мечта» и американская действительность. М., 1981.
43. *Грэм Р.Г., Грэй К.Ф.* Руководство по операционным играм. М., 1977.
44. Гуманитарные проблемы освоения. Под ред. В.И. Бакштановского и Т.С. Караченцевой. Москва – Тюмень, 1990.
45. *Гуревич М.* Любовь, фантазия и расчет. Литературное обозрение, 1985, № 11.
46. *Демин М.В.* Природа деятельности. М., 1984.
47. *Дробницкий О.Г.* Понятие морали. М., 1974.
48. *Добринская Е.И., Соколов Э.В.* Свободное время и развитие личности. Л., 1983.
49. *Донченко Е.А., Титаренко Т.М.* Личность: конфликт, гармония. Киев, 1987.
50. *Дудченко В.С.* Программирование нововведений как саморазвивающейся системы. – В сб.: Нововведения как фактор развития. М., 1987.

51. *Ефимов В.М., Комаров В.Ф.* Введение в управленческие имитационные игры. М., 1980.
52. *Жариков Е.* Школа Успеха. Газета «Успех», 1990, № 1.
53. *Жигульский К.* Праздник и культура. М., 1985.
54. *Зинченко В.П., Жуков Ю.М.* Предисловие к кн.: Дейл Карнеги. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей. М., 1989.
55. *Иванова Н.* Химера. Огонек, 1990, № 35.
56. Игра и мистерия. В кн.: По страницам самиздата. М., 1990.
57. Игровое моделирование: теория и практика. Новосибирск, 1987.
58. *Ионин Л.* Оправдает ли частник авансы. Неделя, 1987, № 42.
59. *Комаров В.Ф.* Управленческие имитационные игры. Новосибирск, 1989.
60. *Копринаров Л.* Опережающее воспитание и игровой метод. В сб.: Этика. Мораль. Воспитание. Новосибирск, 1982.
61. *Корнеев П. В.* Жизненный опыт личности. М., 1985.
62. *Крюков М.М., Крюкова Л.И.* Принципы отражения экономической действительности в деловых играх. М., 1988.
63. *Левада Ю.А.* Игровые структуры в системах социального действия. В сб.: Системные исследования. Методологические проблемы. М., 1984.
64. *Леви В. Л.* Искусство быть другим. М., 1981.
65. *Логонова Н.* Учитель XXI века. Литературная газета, 21 июня, 1988 г.
66. *Лотман Ю. М.* Структура художественного текста. М, 1970.
67. *Льюс Р. Д. и Райфа Х.* Игры и решения. М., 1961.
68. *Мангучарова Е., Хромченко М.* Игра как жизнь. Известия, 1985, №№ 324/325; 325/326; 326/327.
69. *Михайлов А.В. Й.* Хейзинга в историографии культуры. В кн.: Й. Хейзинга. Осень средневековья. М., 1988.
70. *Моисеев Н.Н.* Математик задает вопросы... М., 1974.
71. *Моисеев Н.Н.* Человек и Ноосфера. М., 1990.
72. *Момов В., Бахитановский В., Согомонов Ю.* Прикладная этика. София, 1988 (на болг. яз.).
73. *Морено Дж.* Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. М., 1958.
74. *Оссовская М.* Рыцарь и буржуа. М., 1988.
75. *Панкин А.* Возможны варианты. Новое время, 1989, № 46.
76. *Паркинсон С. Н.* Законы Паркинсона. М., 1989.
77. *Попов В.* Кузнец своего несчастья. Литературная газета, 1984, № 23.
78. *Попов С.В., Щедровицкий П.Г.* Конкурс руководителей. М., 1989.

79. *Пригожин А.И.* Игровой подход в управленческом консультировании нововведений. В сб.: Проектирование и организация нововведений. М., 1987.
80. Проблемно-деловая игра как метод управления общественным развитием. Саратов, 1989.
81. *Рассадин С.* Гений и злодейство или дело Сухова-Кобылина. М., 1989.
82. *Розин В.М.* Методологический анализ деловой игры как новой области научно-технической деятельности и знания. Вопросы философии, 1986, № 6.
83. *Розов В.* Умеете ли Вы бороться. Литературная газета, 1984, №23.
84. *Рыбальский В.* Проверить игрой... Социалистическая индустрия, 28 июля, 1987 г.
85. *Салуцкий А.* Уметь жить! М., 1980.
86. *Сараскина Л.* Все это уже было. Век XX и мир. 1989, № 5.
87. *Соловьев Э.Ю.* Личность и право. Вопросы философии, 1989, №8.
88. *Столочич Л.Н.* Жизнь – творчество – человек. М., 1985.
89. *Титаренко А.И.* Антиидеи. М., 1984.
90. *Толстых А.В.* Куда ведут добрые намерения? // Предисловие к кн. Д. Карнеги. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. М., 1990.
91. *Трубина Е.Г., Шабурова О.В.* Политика как игра: смысл и правила // Этика и социология политической деятельности. Тезисы к симпозиуму Ч. 2. Владимир, 1990.
92. Управленческие имитационные игры. София, 1983.
93. *Устиненко В.И.* Место и роль игрового феномена в культуре. Философские науки, 1980, № 2.
94. Философские проблемы деятельности (материалы круглого стола). Вопросы философии, 1985, № 5.
95. *Финк Е.* Основные феномены человеческого бытия. В кн. Проблемы человека в западной философии. М., 1988.
96. *Фромм Э.* Бегство от свободы. М., 1990.
97. *Шляпентах В.* Как сегодня изучают завтра. М., 1986.
98. *Шомова С.* Вглядиись в себя. Литературное обозрение, 1989.
99. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
100. *Эпштейн М.* Парадоксы новизны. М., 1988

SUMMARY

Section: THEORETICAL SEARCH

Sychev, Andrey A. Transformation of the «class of intellectuals»... 10

The article proposes to consider the crisis processes affecting the modern professor in the general context of social transformations taking place with the class of intellectuals. In the theory of D. Bell, it is assumed that in the post-industrial society the intellectual class, consisting of highly qualified people (teachers, engineers, scientists) will be dominant. However, in reality, the status of mental workers in the new conditions is declining, and in various areas of social life, processes of deintellectualization are observed. Populist ideas gain more recognition than meritocratic ideas. In popular culture, scientists are opposed to politicians as theoreticians divorced from real life to experienced practitioners. It is assumed that scientists should be controlled by politicians. In the process of establishing the control of the political and economic elite over the intellectual class, the values of the scientific ethos are declared obsolete, academic freedoms are curtailed, and universities are transformed into business corporations or bureaucratic state structures. The author shows that the possession of a valuable resource by a group does not imply its dominance. On the contrary, the ruling elite will make every effort to establish control over it and deprive the sovereignty of its bearers. In this context, the increase in the value of intellectual resources may well lead to a situation where those who in an industrial society were in the position of a free artist or an independent scientist in a post-industrial society find themselves in a situation of a representative of an exploited group. The article concludes that in this situation, two options for the development of events are possible: either further de-intellectualization of society, or the consolidation of the intellectual class and recognition of its own goals and interests.

Keywords: class of intellectuals, professorship, university, ethos, meritocracy, post-industrial society, exploitation, dominance, de-intellectualization, consolidation

Prokofiev, Andrey V. Professorial ethics and the idea of academic citizenship..... 20

The paper analyzes the ethical role and moral values of academic citizenship as a complex university-based practice. It is traditionally considered the third part of the professorial calling which also includes teaching and researching. Academic citizenship presupposes that a professor takes part in sustaining the community of scholars that collectively eva-

luate findings, theories and critical arguments. As an academic citizen, he/she also participates in administering the university, developing students through extra-curricular academic activities, supporting individuals, organizations and communities beyond the university. The author of the paper reconstructs the vision of academic citizenship created by the famous American sociologist of the XXth century Edward Shils and the development of this vision by the contemporary British philosopher of education Bruce Macfarlane. The latter thoroughly analyzed motivational factors of academic citizenship and virtues of a good academic citizen. The author criticizes the academic ethics of virtue elaborated by Macfarlane and considers the main achievement of the British scholar that he emphasizes three circumstances creating the particular context of the contemporary academic citizenship. First, academic citizens discharge their duties in the atmosphere of complicated academic politics and so they should form political engagement and master political literacy. Second, academic citizenship withstands not only the managerialization and commercialization of university, but also the academic oligarchy that often manipulates teachers using values of academic citizenship itself. Third, contemporary academic citizenship is fulfilled against the background of the painful and ambiguous process – the development of the ‘new compact’ between university and society. That is why academic citizens become crucial agents of the transformation of university.

Keywords: morality, ethics, professional ethics, academic ethics, crisis of university, academic citizenship.

Skvortsov, Alexey A. Academic ethics in a boundary situation: is there any hope of saving? 42

The article is devoted to the consideration of the professor's ethics value transformation. The author claims that the longtime reforms of higher education have significantly changed the value content of academic ethics. She couldn't withstand the blow of commercialization and over organization of higher education, and today it is appropriate to talk about the destruction of authentic academic ethics and even about the professor's losing his professional identity. The destruction of value content has affected all types of activities familiar to the higher education members and has touched so deeply that it is fair to talk about a significant decrease in the status of a professor and the destruction of his motivation to continue his academic work. But the main victims in this situation felt young people, who are finding less and less interest in studying at a reformed university. The author shows how leaving of authentic academic ethics leads to the fact that higher education can no longer respond to the intellectual request of society. Then he makes a forecast about the transi-

tion of academic ethics from universities to other intellectual spaces interested in the development of meaningful science and education.

Keywords: ethics, academic ethics, science, education, reform of education, transformation, values.

Apressyan, Ruben G. University and freedom 53

The modern image of the university is not separable from the ideas of university autonomy and the academic freedom of its members – teachers and researchers. Such is one of the social ideals, which is based on the understanding of the value of unbound cognition, independence and responsibility of the individual, unaccountability of creativity. The article provides an overview of normative statements, which up the key content of the concept of university autonomy and academic freedom, and based on the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) and the PACE Recommendation on Academic Freedom and University Autonomy (2006). It also represents provisions from the Federal Law of the Russian Federation, “On Higher and Postgraduate Professional Education”. These documents, like many others of this kind, put university autonomy and academic freedom in direct connection with academic responsibility. In conclusion the article points to a kind of recursive normative dynamics from autonomy and freedom to responsibility and from responsibility to autonomy and freedom, which essentially permeates the modern normative documents in academic ethics (or university ethics).

Keywords: university autonomy, academic freedom, responsibility, academic ethics.

Tulchinskii, Grigori L. The professorial ethos transformation: digitalization as a context of crisis 64

The professorial ethos transformation can be understood only taking into account the general context of the changes in which the professor is immersed together with the higher education system. Such a civilization context is digitalization, which gives rise to very mixed consequences: technological, anthropological, social. These consequences nudge to the search for a new positioning of Russian universities as real generators of real knowledge and skills. The result of this can be the real ethos of the professor as a sought-after authoritative specialist, a moral leader who embodies the scientific knowledge authority.

Keywords: digitalization, ethics, humanitarian expertise, professors, university.

Belyaeva, Elena V. Ethics of professor in Belarusian State University 72

The article is based on interviews with professors of the Philosophy and Social Sciences Faculty of Belarusian State University. They characterize the condition of moral consciousness of a modern professor, who is committed to professional duty, academic integrity, responsibility for his scientific and pedagogical work, but does not feel responsible for systemic changes in the system of higher education. The moral code at the university is perceived as formalism. The mission of the professor is to educate students, followers. The academic environment seems to be devoid of moral conflicts.

Keywords: professor's ethics, academic ethics, code of ethics, profession mission.

Column of academician A.A.Guseynov

Golden Rule: Muslim Tradition 80

The article continues a series of essays on the history of the Golden Rule and is dedicated to the Muslim tradition. As shown, the peculiarity of the latter lies in the fact that the Golden Rule is organically inscribed in Muslim religiosity and coincides with its ethical aspect. Although in the Qur'an does not have its strict wording, it presents ideas and topics that lead to it; considered closest to him surah "Defrauding". The Muslim version of the Golden Rule itself is given in the hadith of Muhammad: "Nobody will believe in you until he begins to wish his brother (in Islam) the same that he wishes to himself", which is represented and occupies an important place in the most respected Sunnas. Two traditions are identified that go back to Anas ibn Malik and Ali Abu ibn Talib and give an idea of the range of differences in understanding this rule. The main originality of the Golden Rule in the context of Muslim ethics is seen in the fact that in it the emphasis from the idea of reciprocity is transferred to the idea of benevolence according to the formula: wish the other more good / less evil than to to myself.

Keywords: Golden Rule, Muslim Ethics, Quran, Sunnah, Muhammad, Anas ibn-Malik, Ali Abu ibn-Talib.

Section: UNIVERSITY MISSION

Sogomonov, Alexander Yu. «Professor's ethics» between academic vocation and local public spirit 91

History and current civilizational transit of the University and its ethics is under the consideration. The professorship ethos has become the main object of public critique and discussion. The author argues, that the

basic distinction between top universities and “ordinary” ones leads to the split in the university ethos itself. The responsibility before knowledge is substituted by civic local responsibility in the out of top-500 universities.

Keywords: professorship, professor’s ethics, academic vocation, local public spirit.

***Bakhtanovsky, Vladimir I., Bogdanova, Marina V. The future of professorial ethics in the context of university transformation* 105**

The article presents the conceptualization and experience of humanitarian reflection of the ethics of a professor at a transforming university, undertaken in the format of a rector’s seminar with the participation of professors from the Tyumen Industrial University. The object of analysis is the ethical and applied problematization of the situation; text verbalization of a communicative event; identified possible approaches for its solution.

Ethical and applied problematization, deliberately expressing skepticism regarding the demand for the potential of the professors in transforming the university, has intensified the appeal of the participants of reflection to understanding their experience. Discrepancies in the positions of professors and administrators in the understanding of the university’s mission revealed during the reflection indicated the relevance of the search for opportunities, features that facilitate communication between members of the same corporation.

Keywords: humanitarian reflection of the situation, ethical problematization, transforming university, professorial ethics.

Section: ECUMENE OF APPLIED ETHICS

***Moskvich, Yury N. Professorial Ethics in the New Age* 133**

The article discusses the increasing role of scientific knowledge for the development of a “knowledge-based economy.” The increasing role of the professor’s ethics in the “knowledge society” is noted. The analysis of the causes of the crisis of ethics of the professor in modern Russian universities is given. New ethical principles appearing in a new social reality for people of science are presented.

Keywords: knowledge-based economy, innovative economy, science ethics, third wave universities, the role of professor ethics in the new world.

Section: FROM THE HISTORY OF INNOVATIVE PARADIGM

Bakhtanovsky, Vladimir I. The game as a model for mastering the situation of moral choice 142

The article was first published by the preprint "Laboratory in the Temple of Liberty. Axiology and praxeology of ethical business games" in 1990. The theoretical, methodological and technological foundations of an ethical business game are discussed. An author's understanding of the nature of an ethical business game is revealed through a consistent appeal to questions about the sense in which an ethical business game is: a) a game, b) a business game (ethical-praxiological), c) ethical game

Keywords: applied ethics, ethical business game, humanitarian expert advisory activity, moral choice.

Авторы выпуска

Апресян Рубен Грантович, д.ф.н., проф., главный научный сотрудник, руководитель сектора этики, Институт философии РАН; профессор кафедры философии, культурологии и социологии, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого; ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; apressyan@mail.ru

Бакштановский Владимир Иосифович, д.ф.н., проф., директор НИИ ПЭ ТИУ; priclet@tsogu.ru

Беляева Елена Валериевна, к.ф.н., доцент, Белорусский государственный университет; bksisa@rambler.ru

Богданова Марина Владимировна, д.с.н., главный научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; bogdanovamv@tyuiu.ru

Гусейнов Абдусалам Абдулкеримович, д.ф.н., проф., академик РАН, Институт философии РАН; guseinov@iph.ras.ru

Москвич Юрий Николаевич, к.физ-мат.н., ФГБОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г.Красноярск; yumoskvich@mail.ru

Прокофьев Андрей Вячеславович, д.ф.н., проф., ведущий научный сотрудник сектора этики, Институт философии РАН; ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; avprok2006@mail.ru

Скворцов Алексей Алексеевич, к.ф.н., доцент кафедры этики философского факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; lambis@mail.ru

Согомонов Александр Юрьевич, к.ист.н., ведущий научный сотрудник, Институт социологии ФНИСЦ РАН, ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; sogi@mail.ru

Сычев Андрей Анатольевич, д.ф.н., проф., кафедра философии, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева; sychevaa@mail.ru

Тульчинский Григорий Львович, д.ф.н проф., профессор кафедры междисциплинарного синтеза в области социальных и гуманитарных наук, Санкт-Петербургский государственный университет; профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург; заслуженный деятель науки РФ; gtul@mail.ru

List of authors

Apressyan, Ruben Grantovich, – Dr., Professor, Chief Research Fellow, Head, Department of Ethics, Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences; Professor, Department of Philosophy, Cultural Studies and Sociology, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU); e-mail: apressyan@iph.ras.ru

Bakhtanovsky, Vladimir Iosifovich D.Sc., Professor, Director of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); priclet@tsogu.ru

Belyaeva Elena, Candidate of sciences (PhD) in Philosophy, Belarusian State University; bksisa@rambler.ru

Bogdanova, Marina Vladimirovna, D.Sc. in Sociology; Leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); etika2@tsogu.ru

Guseynov, Abdusalam Abdulkerimovich, D. Sc., Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, RAS Institute of Philosophy; Chief Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); guseynov@iph.ras.ru

Moskvich, Yuri Nikolaevich, PhD in physics and mathematics, Siberian Federal university, Krasnoyarsk, Russia; yumoskvich@mail.ru.

Prokofiev, Andrey Vyacheslavovich, D.Sc., Leading Research Fellow, Department of Ethics, RAS Institute of Philosophy; Leading Researcher, IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); avprok2006@mail.ru

Skvortsov, Alexey Alexeyevich, Phd, associate professor, ethics chair, faculty of philosophy, Lomonosow Moscow State University; lambis@mail.ru

Sogomonov, Aleksander Yuriyevich, Ph.D. in Historical Sciences, senior researcher of the Institute of sociology, Russian Academy of science; leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); sogi@mail.ru

Sychev, Andrey Anatolievich, D.Sc., Professor, Department of Philosophy at National Research Mordovia State University; sychevaa@mail.ru

Tulchinskii, Grigorii Lvovich, Doctor of Philosophy, Professor, St.Peterburgian State University, department of interdisciplinary synthesis; National Research University «Higher School of Economics» – St.Petersburg; Hohored Scientist of Russia; gtul@mail.ru

О журнале

Журнал «Ведомости прикладной этики» учрежден Тюменским государственным нефтегазовым университетом (переименованным в 2016 г. в Тюменский индустриальный университет). С 1995 года журнал выходил под названием «Ведомости».

С 2012 года журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций под названием «Ведомости прикладной этики». Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52155 от 11 декабря 2012 г. Зарегистрирован Международным центром регистрации мировой периодики: ISSN 2413-0451 (Online), ISSN 2307-518X (Печатная версия). Подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 70872.

Цель журнала – дисциплинарное закрепление и развитие этико-прикладного знания, продвижение научных результатов в практику. Его задачи: поддержание публичного пространства профессиональной рефлексии о природе прикладной этики, современных тенденциях ее развития; освоение инновационной парадигмы этико-прикладного знания.

В журнале публикуются результаты теоретических и проектных исследований в многообразных отраслях прикладной этики, прежде всего – университетской (академической), инженерной, журналистской, этики воспитания. Обсуждаются отечественный и зарубежный опыт этико-прикладных инноваций, в том числе в развитии этических инфраструктур, в создании учебных пособий; актуальные проблемы университетского образования в сфере прикладной этики. Журнал издается в печатной форме с периодичностью 2 номера в год. Рукописи статей для публикации в журнале оформляются в соответствии с Правилами для авторов, разработанными редколлегией журнала. Журнал «Ведомости прикладной этики» рецензируемый (поступающие в журнал тексты статей представляются на рецензирование специалистам). Журнал ориентирован на научных работников, преподавателей, соискателей ученых степеней по прикладной этике, магистрантов, сотрудников этических инфраструктур организаций, предприятий и фирм.

Адрес редакции:

625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38;

тел. (3452)28-30-54; e-mail: priclet@tsogu.ru

Электронные версии:

на сайте ТИУ: <http://www.tsogu.ru/nii/ethics/zhurnal-vedomosti/>

в системе РИНЦ: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=38819>

Научное издание

КРИЗИС ЭТИКИ ПРОФЕССОРА
В ТРАНСФОРМИРУЕМОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Ведомости прикладной этики

Выпуск 55

Под ред. В.И. Бакштановского

Ответственный секретарь журнала М.В.Богданова
Редактор выпуска И.А.Иванова

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52155 от 11.12.2012.

Подписано в печать 25.02.2020. Формат 70x100/16.
Гарнитура Arial. Усл. печ. л. 11,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1840.

НИИ прикладной этики ТИУ
625000, г.Тюмень, ул.Володарского, 38.
Контактный телефон (3452) 28-30-54.
E-mail: priclet@tsogu.ru

Библиотечно-издательский комплекс
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Тюменский индустриальный университет».
625000, Тюмень, ул. Володарского, 38.

Типография библиотечно-издательского комплекса.
625039, Тюмень, ул. Киевская, 52.