

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ЭТИКА: МОРАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В номере:

- * *Будущее университетского образования
в условиях цифровизации*
- * *Этика профессора
в цифровом университете*
- * *Этика и парадоксы цифровизации
в академической среде*
- * *Что нового в «новой этике»?*



Выпуск пятьдесят восьмой

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 восьмой

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ЭТИКА: МОРАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Под редакцией В.И. Бакштановского

Тюмень
ТИУ
2021

Университетская этика: моральные проблемы цифровизации образования. Ведомости прикладной этики. Вып. 58 / Под ред. В. И. Бакштановского. – Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2021. – 148 с. – Текст: непосредственный

ISSN 2307-518X (Печатная версия)

ISSN 2413-0451 (Online)

Ускоренная цифровизация образования обострила ряд проблем-вызовов этического характера. Вопрос о сохранении смысла и ценностей университетского образования является основополагающим. Авторы выпуска избрали предметом гуманитарной рефлексии этические аспекты трансформации профессиональной этики университетского преподавателя; вопросы специфичности проблем цифровизации образования; особенности функционирования нравственных правил при электронной коммуникации; усиливающуюся тенденцию отчуждения сотрудников и студентов от педагогического процесса; новые моральные коллизии в связи с передачей искусственному интеллекту функций распространения и контроля в процессе обмена знаниями. В «Рубрике академика А.А. Гусейнова» рассматривается феномен «новой этики», обозначающий, как полагает автор, радикальный переворот в этике.

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., 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, 2021

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет», 2021

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

**SEMESTRIAL PAPERS
OF APPLIED ETHICS
Issue 58**

**UNIVERSITY ETHICS:
MORAL PROBLEMS
OF DIGITALIZATION OF EDUCATION**

Editor
V. Bakshtanovsky

Tyumen
IUT
2021

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|-----------------------------|---|
| Предисловие редактора | 6 |
|-----------------------------|---|

Теоретический поиск

| | |
|--|----|
| <i>А.А. Сычев</i> Будущее университетского образования в условиях цифровизации | 9 |
| <i>А.Ю. Согомонов</i> Цифровая этика для цифрового образования в цифровом мире | 17 |
| <i>А.В. Прокофьев</i> Этика профессора в цифровом университете | 31 |
| <i>А.А. Скворцов</i> Этика и парадоксы цифровизации в академической среде | 54 |
| <i>Р.Г. Апресян</i> Специфичны ли этические проблемы, связанные с цифровизацией образования? | 65 |
| <i>Е.В. Беляева</i> Студенты о нравственности в цифровой среде | 75 |
| <i>Г.Л. Тульчинский</i> Университетская этика и этикет в условиях цифровизации | 86 |

Рубрика академика А.А. Гусейнова

| | |
|-----------------------------------|----|
| Что нового в «новой этике»? | 91 |
|-----------------------------------|----|

Обзоры. Рецензии. Отзывы.

| | |
|---|-----|
| <i>А.Ю. Согомонов</i> Прикладная этика или предиктивная аналитика (размышление по поводу) | 107 |
|---|-----|

Из истории инновационной парадигмы

| | |
|--|---------|
| Опыт гуманитарной экспертизы доктрины этики успеха | 115 |
| <i>В.И.Бакштановский, Ю.В.Согомонов, В.А.Чурилов</i> Предисловие соредкторов журнала «Этика успеха» | 117 |
| А.А. Гусейнов «... Действительно дерзко» | 120 |
| <i>Г.С. Батыгин</i> У предела: этика ответственности как национальная идея | 129 |
| <i>Summary</i> | 139 |
| <i>Авторы выпуска</i> | 145 |
| <i>List of authors</i> | 146 |
| <i>О журнале</i> | 147 |

Предисловие редактора

Выпуск 58-й журнала собран вокруг темы «Университетская этика: моральные проблемы цифровизации образования». Если сказать, что индустриализация настигла университеты к началу XX в., изменив роль преподавателя, единство преподавания и исследования (М.Вебер), то и цифровизация, не один год протекавшая латентно, явно и тотально настигла университеты в конце второго десятилетия XXI в., обострив ряд вопросов-вызовов, прежде всего этического характера. Продолжая предпринятую в предшествующем выпуске «Ведомостей прикладной этики» гуманитарную рефлексию общего вопроса о принципиальной (не)совместимости цифровизации образования и университетской этики, в этом выпуске журнала основное внимание уделяется конкретным проблемам сохранения смысла и ценностей университетского образования в условиях его ускоренной цифровизации.

Развернутые авторами предыдущего выпуска смысловые раскрытия этически значимых аспектов цифровизации университета акцентировали одновременно внимание и на вопросах, требующих дальнейшего специального рассмотрения. Например, этическая проблематизация цифровой трансформации университета предполагает определение ценностно-нормативных основ добросовестного преподавательского труда в условиях дистанционной работы. В то же время становится актуальной в целом ситуация выбора: ориентироваться на создание новых детальных норм поведения в цифровой среде или «искать пути минимизирования влияния техники на жизненно важные для человека практики».

Или открывшиеся возможности цифровой трансформации научно-образовательной деятельности обостряют вопрос о последствиях (для человека, общества, профессии, университета) тенденции постепенного замещения профессора искусственным интеллектом, этического наставничества – манипулятором.

Наконец, этическая проблематизация цифровой трансформации выводит на повестку дня вопрос о субъектности человека во взаимодействии с цифровыми технологиями, актуализируя тем самым задачу их гуманитарной экспертизы. Именно это адресует этическому сообществу запрос как на определение сферы приложения этико-прикладного знания в его теоретической и проектно-ориентированной ипостасях, так и на разработку адекватных подходов в его «работе» с новыми ситуациями.

Развернутое авторами обсуждение темы журнала содержит ряд плодотворных концептуализаций.

Так, в рубрике *Теоретический поиск* А.А.Сычев ставит вопрос о перспективах существования образования в его «традиционном университетском понимании». Тенденция смены приоритетов в системе взаимодействия образования и цифровых технологий (цифровизация все более воспринимается как объективный процесс, а образование становится инструментом ее обслуживания) ослабляет позицию университета на образовательном рынке. Автор развивает идею: университет может быть востребованным и нужным, если «будет давать образование, которое невозможно оцифровать, стандартизировать, автоматизировать». Когда в связи с университетским образованием речь пойдет не только о передаче знаний и контроле над его усвоением, но и о «процессе трансляции “неявного знания”, практических умений, традиций и ценностей научного этоса». Процессе, возможном лишь в условиях реального взаимодействия участников образовательной деятельности.

Сосредоточившись в статье на выявлении общих направлений адаптации академической этики к условиям цифрового университета, А.В.Прокофьев исходным пунктом своего анализа избрал традиционную систему нормативных ориентиров профессора и предпринял попытку перенести ее на работу профессора в цифровой среде. Автор обсуждает и один из новых ключевых вопросов университетской практики: как организовать функционирование расширяющегося дистанционного образования, «чтобы академическая свобода не превратилась окончательно в академическую свободу для немногих».

Рассматривая проблемы ускоренной цифровизации образования, А.Ю. Согомонов в качестве основного вызова – при передаче искусственному интеллекту функции распространения и контроля в процессе обмена знаниями – определяет его активное развитие, опережающее человека по когнитивным способностям и объему памяти. Выдвигая тезис о том, что философско-этические основания образовательной и воспитательной деятельности не возникают сами по себе, а скорее формируются, в том числе путем проектирования, автор предлагает свою просветительскую версию прикладной этики в наступившем XXI веке – веке цифрового транзита университетов.

А.А. Скворцов, анализируя в статье этические коллизии, обнаруживающиеся вследствие массового перехода высшей школы на дистанционное обучение, акцентирует внимание как на обострившихся, уже имевшихся в вузах этических проблемах (справедливости, ответственности), так и возникших, в том числе этической проблеме анонимности. А также на ложных убеждениях относительно

адекватности применения в цифровой среде привычных методик и содержания образования. Кроме того, развитию потенциала дистанционных технологий для повышения качества образования, преодолению нарастающего в коллективах вузов отчуждения может способствовать, как показывает автор, целенаправленная совместная работа в этом направлении всех участников образовательного процесса.

В Рубрике академика А.А. Гусейнова ее автор, рассматривая феномен «новая этика», обращается к вопросам, аккумулирующим, с его точки зрения, возражения против неё и, одновременно, маркирующим «качественное своеобразие данного общественного явления». Острота возникших в общественном сознании вопросов: «Почему человеку, который ведёт себя плохо, я не могу сказать, что он ведёт себя плохо?»; «Почему, если я считаю, что человек ведёт себя плохо, ему недостаточно того, что я не осуждаю его; он хочет, чтобы я еще и считал, что он ведёт себя хорошо?»; «Почему я должен чувствовать свою вину за то, в чём лично никак не участвую и чего вообще не было в моих намерениях?» – определяет, по мнению автора, новый поворот в этике. Новое в «новой этике», как показывает А.А. Гусейнов, заключается в том, что она «выступает против понимания общественной морали как господства всеобщих форм».

В рубрике *Обзоры. Рецензии. Отзывы* (возобновленной в этом выпуске) публикуется статья А.Ю. Согомонова об актуальных проблемах формулирования этики искусственного интеллекта. Обратившись в этой связи к вышедшей в свет книге «Прикладные проблемы внедрения этики искусственного интеллекта в России» (авторы Д. Гаспарян и Е. Стырин), А.Ю. Согомонов комментирует ее «как примечательный знаниевый “кейс”», демонстрирующий «вектор развития цифровой прикладной этики сегодня».

В 58-м выпуске представлена и традиционная для журнала рубрика *Из истории инновационной парадигмы прикладной этики*.

А.А. Сычев

УДК 37.014

Будущее университетского образования в условиях цифровизации

Аннотация. «Цифровая революция», упростив доступ к информации, в то же время породила и обострила множество проблем, которые в долгосрочной перспективе способны поставить под сомнение само существование образования, особенно в традиционном университетском его понимании. Университет оказался перед необходимостью конкурировать за обучающихся с новыми игроками на рынке цифрового образования, и нет никаких гарантий, что из этой борьбы он выйдет победителем. Кроме того, наблюдается тенденция к стандартизации высшего образования, ограничению творческой деятельности, сворачиванию автономии и академических свобод преподавательского сообщества. Автор полагает, что университет может остаться востребованным и нужным лишь в том случае, если будет давать такое образование, которое невозможно оцифровать и стандартизировать. Университетское образование предполагает не только систему передачи знаний и контроль над его усвоением, но и процесс трансляции «неявного знания», практических умений, традиций и ценностей научного этоса. Кроме того, университет был и остается пространством неформального общения студента и преподавателя, студентов друг с другом, создания и укрепления социальных связей, которые во многом определяют характер дальнейшей жизни. Все эти элементы университетского образования невозможно реализовать вне «живого» взаимодействия участников образовательного процесса. Делается вывод: если у преподавателя, несмотря на все цифровые трансформации в обществе, сохранится возможность продолжать общение лицом к лицу со студентами, мотивировать, вдохновлять, создавать особую атмосферу общения, учить их творить новое, анализировать и обобщать информацию, принимать на себя ответственность и т.д., – университет сохранит свою нишу в системе образования будущего.

Ключевые слова: образование, университет, постиндустриальное общество, цифровые технологии, ценностная трансформация, будущее.

Теоретики постиндустриального общества прогнозировали, что на новом этапе социального развития наиболее востребованным ресурсом станет информация, а базовой ценностью – знание. Цифровые технологии, считали они, позволят открыть для всех желающих доступ к знаниям и сформировать культуру, основанную на свободе, творчестве, а также инновациях. Обучение и самообучение превратятся в процессы, сопровождающие все этапы жизни человека – от

рождения до старости. Мультимедийное представление материала, дистанционное обучение, сетевая коммуникация, внесение в обучение элементов интерактивной игры, самостоятельный выбор образовательной траектории и т.д. позволят совершить революцию в передаче знаний и существенно повысить уровень образованности в обществе. В итоге, полагали они, образование и наука станут решающими факторами, определяющими политические и экономические решения в постиндустриальном обществе. Ключевыми узлами в структуре института образования будут университеты, а университетская профессура, способная производить новое научное знание и передавать его студентам, выступит в качестве основы для формирования нового «интеллектуального класса» – элиты общества будущего.

Сейчас уже ясно, что далеко не все эти ожидания были оправданы. Образовательный процесс в ходе информатизации серьезно трансформировался, однако значительного повышения уровня образованности в обществе не наблюдается. Более того – во многих сферах (особенно в политике) заметны явные процессы деинтеллектуализации. Ситуация с пандемией, обострившей проблему «цифрового разрыва», наглядно продемонстрировала, что использование информационных технологий не решает проблему неравенства при доступе к знаниям.

«Цифровая революция», упростив доступ к информации, в то же время породила или обострила множество проблем, которые в долгосрочной перспективе способны поставить под сомнение само существование образования, особенно в традиционном университетском его понимании. Университет оказался перед необходимостью конкурировать за обучающихся с новыми акторами на поле цифрового образования, и нет никаких гарантий, что из этой борьбы он выйдет победителем.

Наконец, наблюдается тенденция к стандартизации, алгоритмизации высшего образования, ограничению творческой деятельности, «свёртыванию» автономии и академических свобод преподавательского сообщества. Профессорско-преподавательский состав превращается в простых исполнителей задач, которые ставят перед ними администраторы, менеджеры и государственные чиновники. Если эта тенденция будет доведена до логического завершения, преподаватель превратится в оператора цифрового образовательного взаимодействия, вынужденного решать ограниченный круг текущих вопросов преимущественно технического характера.

Будущее образования и будущее без образования

Особенностью настоящего этапа развития высшего образования становится смена приоритетов в системе взаимодействия образования и цифровых технологий. Первоначально цифровые технологии рассматривались исключительно как удобные и эффективные инструменты улучшения образовательного процесса. Будучи не более, чем средствами, они всецело зависели от целей и ценностных установок тех, кто их использовал.

Сегодня цифровизация воспринимается, скорее, как объективный социальный процесс, изменяющий социальные ценности, а образование – один из инструментов его обслуживания. Иными словами, в процессе отчуждения цифровых технологий цели и средства поменялись местами. Институт образования больше не пытается приспособливать информационные технологии для достижения своих целей, а сам вынужден приспособливаться к условиям новой цифровой реальности. Соответственно, традиционные академические ценности свободы, автономности, гуманизма отодвигаются на задний план, уступая первенство эффективности, безопасности, доступности и т.д.

Авторы доклада ВШЭ о проблемах и перспективах цифровой трансформации образования пишут об этом так: «Педагоги свыклись с мыслью о “вечных ценностях” образования, о том, что современная система образования появилась и менялась под влиянием общественных изменений, вызванных к жизни предыдущими промышленными революциями. Наивно думать, что начавшаяся революция не будет иметь столь же драматических последствий» [2, 85-86].

О характере изменений в сфере образования пока можно судить лишь по некоторым намечающимся тенденциям. Наиболее явной из них является постепенное снижение роли «живого» преподавания в образовательном процессе. Использование видеозаписей лекций, игровой симуляции, больших данных, интеллектуальных обучающих (и самообучаемых) систем, онлайн-тестирования, прокторинга и т.д. позволяет заменить труд преподавателя, по крайней мере при решении тех задач, которые можно алгоритмизировать. Учитывая, что господствующий сегодня бюрократический подход к университетскому образованию свел большую часть образовательного процесса к стандартным действиям (вычитка лекций согласно учебной программе, выкладывание в сеть рекомендуемых материалов, тестирование) и во многом нивелировал творческую составляющую преподавательского труда, большую часть такой деятельности действительно можно алгоритмизировать и реализовать в форме ком-

пьютерных программ. Замена качественными массовыми онлайн-курсами многих реально существующих, построенных в строгом соответствии с положениями государственных стандартов и требованиями администраций вузов (то есть откровенно посредственных курсов) вполне может повысить эффективность обучения. Наконец, минимизация человеческого фактора позволяет серьезно удешевить образовательный продукт, тем самым сделав его доступнее. Если эта тенденция будет продолжать развиваться, в будущем университетских преподавателей ждет судьба телефонистов, типографских наборщиков, киномехаников, лифтеров и прочих специалистов, которых успешно заменила автоматика.

Уже сегодня ряд университетов отказывается от «живых» лекций, заменяя их просмотром видеозаписей. Лекция как монологический жанр не предполагает оперативной обратной связи, а запись лекции ведущего специалиста по проблеме может оказаться более интересной и информативной, чем контактные лекции многих преподавателей вуза. Семинарские занятия также нередко заменяются онлайн-тестированием или сводятся к выполнению упражнений, результаты которых обрабатываются компьютером. Все больше вузов принимают сертификаты о прохождении массовых онлайн-курсов в качестве альтернативы традиционному обучению (особенно это касается курсов общеобразовательной направленности). С одной стороны, эти процессы кажутся естественными и необходимыми – если студент может эффективно получать знания без контактного общения, используя лишь новейшие цифровые технологии, то никакого смысла в живом посреднике между знанием и обучающимся нет. Преподавателя можно безболезненно изъять, сосредоточившись на усовершенствовании технологий обучения. С другой стороны, дальнейшее логическое развитие идеи об элиминации человеческого фактора приводит к выводу о бессмысленности цифрового образования как такового.

Действительно, если обучение какой-либо профессии (например, туристического агента, сотрудника дорожной автоинспекции, машиниста поезда, почтальона, секретаря) можно успешно свести к серии алгоритмов, разумнее будет не тратить время и ресурсы на обучение людей этим профессиям, а сосредоточиться на разработке программ и приборов, при помощи которых профессиональные задачи можно будет перепоручить компьютеру. Почтальонов со временем заменят постаматы, автоинспекторов – видеокамеры, машинистов – системы автоматического вождения, туристических агентов – онлайн-агрегаторы туров. Иными словами, если образование можно полностью компьютеризировать, то в нем нет никакого практического

смысла. Те знания, которые студент получает, запоминая информацию, и которые оцениваются тестами, а также те навыки, приобретение которых предполагает повторяющийся, рутинный характер, скорее всего в будущем ему не пригодятся, поскольку работодателям дешевле будет использовать в этих целях приборы и быстро прогрессирующие технологии искусственного интеллекта.

Таким образом, если каким-либо элементам образования и суждено сохраниться в условиях глобальных цифровых трансформаций, то это будут только те, которые нельзя оцифровать и свести к стандартизированным процедурам. Это элементы, связанные с передачей смыслов, навыков, традиций, ценностей от преподавателя к студенту в ходе непосредственного личностного взаимодействия.

Университет в условиях цифровизации

Современный университет в последние годы находится в ситуации активной цифровизации, резко ускорившейся в условиях пандемии. Фактически все преподаватели получили на практике навыки проведения занятий с использованием электронной образовательной среды, онлайн-конференций, электронного тестирования, мультимедийных материалов, тренажеров и т.д. Поточные лекционные занятия проводятся в дистанционном режиме, это нововведение вполне может закрепиться и сохраниться в будущем. Почти во всех курсах применяются те или иные цифровые технологии, многие из них переведены в онлайн-режим или, по меньшей мере, обеспечены инструментарием для такого перевода.

Администрация большинства университетов не видит альтернатив цифровому будущему. Образование стремительно переводится в онлайн-формат, рынок цифровых образовательных технологий растет, а университет, желая получить лидирующие позиции, пытается соответствовать новым требованиям. На место современного университета (с его еще преимущественно традиционными, «наивными» ценностями) – должен прийти «цифровой университет предпринимательского типа – ведущий центр образования, научных исследований и драйвер социально-экономического развития макрорегиона в условиях новой экономики знаний». Целью цифровой трансформации вуза такого типа является «развитие современных информационных, телекоммуникационных и цифровых технологий для повышения конкурентоспособности университета как одного из ведущих научно-исследовательских и образовательных центров, обеспечивающего подготовку и переподготовку высококвалифицированных кадров, обладающих высоким уровнем цифровой культуры, востребованных на региональном, национальном и мировом рынках» [1]. Деятельность

университета в таком понимании подчинена экономической конъюнктуре и требованиям цифровизации общества. Задача всестороннего развития личности (характерная для традиционного университетского образования) здесь не ставится, а если и декларируется, то фактически не может быть реализована, поскольку ключевые направления развития не предполагают качественного развития гуманитарного знания, а критерии качества цифровой трансформации образования носят сугубо количественный, технический характер.

Тем не менее, если отдаленное будущее действительно предполагает погружение профессионалов в виртуальную реальность, образовательная деятельность университета будет сокращаться по мере того, как будут уходить в прошлое профессии, которым он обучает. При этом сами приоритетные научные проекты университетов (предполагающие автоматизацию, роботизацию, компьютеризацию деятельности, создание «интеллектуального сельского хозяйства», инструментов клинической диагностики и т.д.) обесмысливают дальнейшую образовательную деятельность в этом направлении. Для обслуживания их интеллектуальных систем потребуется оператор с ограниченным количеством функций, которому не требуется университетское образование. Конечно, для разработки новых систем и стратегий развития потребуется оригинально мыслящая, творческая и мотивированная личность, но ее определенно нельзя подготовить стандартизированными методами в рамках «цифрового университета».

Даже если альтернатив цифровому образованию действительно нет, позиция современного университета выглядит откровенно слабой по сравнению с позициями других игроков на образовательном рынке. Сегодня в интернете всем желающим предлагается большое количество курсов, модулей, тренингов, лекций, мастер-классов, созданных ИТ-корпорациями, коммерческими образовательными центрами, НКО, организациями культуры, отдельными практикующими специалистами, репетиторами и т.д. Обучающиеся могут сами или при помощи специалистов выстроить на основе имеющегося разнообразия индивидуальную образовательную траекторию в рамках собственного бюджета (в широком диапазоне от дорогих занятий до полностью бесплатных). Большая часть разработчиков этих курсов гибко и быстро реагирует на потребности обучающихся: постоянно появляются новые курсы, обновляются старые, совершенствуются технологии передачи знаний.

Как правило, университетские преподаватели также занимают в ряду разработчиков онлайн-курсов свою нишу: их знания являются особо востребованными в преподавании фундаментальных теорети-

ческих курсов. Однако участие университета в организации этих курсов не является чем-то обязательным: преподаватель может разрабатывать курсы по заказу других организаций или по собственной инициативе. При этом, если он самостоятельно способен создать конкурентоспособный продукт, у него нет веских причин привлекать к этому процессу посредника в виде университета.

Позиция университета как субъекта цифрового рынка слаба и в силу многих других причин. Так, будучи громоздкой бюрократизированной организацией, он не может достаточно быстро реагировать на требования рынка. Его продукт ощутимо дороже, чем у конкурентов, поскольку университету нужно содержать инфраструктуру, штат административных и вспомогательных специалистов (если, конечно, в будущем их тоже не оцифруют). Наконец, современный университет в силу особенностей своей кадровой политики и нацеленности на стандартизацию не может удержать творческих и оригинально мыслящих специалистов (при этом, как показывает ситуация со Свободным университетом, покинувшие вуз специалисты могут создавать параллельные образовательные структуры, конкурирующие со старыми). Иными словами, если у студента будущего будет возможность выбирать между поставщиками цифрового образовательного продукта, он вряд ли будет ориентироваться именно на университет, а если все же выберет его, то скорее всего остановится на наиболее известном вузе, находящемся в первых строчках отечественных и мировых рейтингов: провинциальные университеты в условиях дистанционного обучения будут проигрывать столичным, а российские – западным. Таким образом, если университеты и сохранятся в цифровой форме, то это будут элитные вузы с давними традициями и высокой репутацией. У региональных вузов шансов сохраниться в качестве «цифрового университета предпринимательского типа» в долгосрочной перспективе будет немного.

Университет может остаться востребованным и нужным лишь в том случае, если он будет давать такое образование, которое невозможно оцифровать, стандартизировать, автоматизировать. Университетское образование должно предполагать не только систему передачи знаний и систему контроля над его усвоением, но и процесс трансляции «неявного знания», практических умений, традиций и ценностей научного этоса. Кроме того, университет был и остается пространством неформального общения студента и преподавателя, студентов друг с другом, создания и укрепления тех социальных связей, которые во многом определяют характер дальнейшей профес-

сиональной жизни и межличностного взаимодействия. Все эти элементы университетского образования могут поддерживаться лишь в условиях реального, «живого» взаимодействия участников образовательного процесса.

Если у преподавателя, несмотря на все цифровые трансформации в обществе, сохранится возможность продолжать общение лицом к лицу со студентами, мотивировать, вдохновлять, создавать особую атмосферу общения, учить их творить новое, анализировать и обобщать информацию, совершенствоваться, быть личностью, принимать на себя ответственность и т.д., университет сохранит свою нишу в системе образования будущего.

Список литературы

1. Горизонт 20!30 / URL: https://mrsu.ru/upload/iblock/4a7/Prezentatsionnyu-material-GORIZONT-20_30.pdf (дата обращения: 6.06.2021).
2. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с.

А.Ю. Согомонов

УДК 174

Цифровая этика для цифрового образования в цифровом мире

*Проходит жизнь: мы врозь с тобой
живем. Нам никогда не суждено
свиданье.*

Льюис Кэрролл.
Алиса в Зазеркалье (1865)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы ускоренной и массовой цифровизации образования, прежде всего высшего, за последние несколько лет и, особенно, в условиях текущего глобального карантина. Цифровизация создает параллельную образовательную реальность, в которой традиционные проблемы прикладной этики образования аннигилируются. На смену им приходят новые моральные дилеммы, пока не получившие должного рассмотрения в академическом сообществе. В англоязычной литературе термин «digital ethics» прижился, хотя используется весьма вольно, но в отечественной литературе словосочетание «цифровая этика» – все еще только научная метафора. Главный вызов содержится в активном развитии инструмента искусственного интеллекта, который явно обгоняет человека по его когнитивным способностям и объемам памяти. Однако «вручение» ему функций распространения и контроля в процессе обмена знаниями создает поле новых моральных коллизий. Возможности искусственного интеллекта не ограничены, но пока не удастся передать ему навык моральной рефлексии, что делает прикладную этику цифрового образования ущербной. Автор предлагает свое видение будущего нарратива этики высшего образования в цифровых контекстах.

Ключевые слова: цифровой мир, цифровое высшее образование, искусственный интеллект, этико-прикладная рефлексия, цифровая этика.

Цифровой мир все еще мыслится нами как некое «зазеркалье», как отраженная и поэтому все же *не совсем реальность*, а подчас даже и – *совсем не реальность*. Есть в нем громадные информационные архивы, к которым человек обращается по привычке как в библиотеку. И эти бесконечные информационные поля, как правило, не создают каких-либо принципиально новых моральных коллизий, там все еще правит бал профессиональная этика, преимущественно – медиаэтика.

Однако все большее значение в цифровом мире приобретают новые пространства инновационного социокультурного взаимодействия, где на обновленных социально-нравственных началах реализуется наше практическое Я. Назовем их кратко: *реальность 2.0*. Она постигается моральным субъектом именно как *альтернативная* и ставит перед нами задачу беспрецедентного расширения границ практического Я и его этического осмысления. Реальность 2.0, проще – новый «цифровой мир», пока воспринимается нами как *инобытие*, как нечто не совсем привычное, хоть мы с удивительной скоростью к нему привыкаем. И поэтому неохотно применяем к нему свой традиционный этический инструментарий. Но бесконечно долго это не может продолжаться.

Кант и Фихте на исходе XVIII века Просвещения расширили границы практической философии и в известном смысле противопоставили ее теоретическому разуму. Возможно, благодаря немецкой классической философии практический разум приобрел в современном мире *черты умопостижаемого объекта*. С этого времени природа понимается как бессознательно творимый дух, который свое объяснение и цель обретает только в нравственном мире человека.

Теперь понятно, почему оба философа полагали принципы практического разума универсальными, и почему практическое Я они считали *единственно подлинной реальностью*. Свободно и целенаправленно преодолевая природные начала в самом себе и вовне, практическое Я обретает качества познающего и действующего, чувственного и эгоистического субъекта. Пожалуй, в этом философском понимании *моральной свободы* наш мир пребывает и по сей день. Но столкнувшись с реальностью 2.0, мы вынуждены вновь обратиться к своим этико-философским основам.

Стали бы немецкие философы позднего Просвещения мыслить по-другому, если бы им довелось жить в наше цифровое время? Трудно сказать. Но очевидно, что никакой альтернативной реальности 2.0 они бы не приняли. Поскольку в обычном мире, как и в виртуальном, для них остается лишь *одна истинная реальность* практического Я – реальность свободно познающего морального субъекта. И все же, мне думается, что сама возможность преодоления, с одной стороны, нашего привычного, а с другой, – мира, кажущегося параллельным, подталкивала бы классическую философскую мысль к поиску принципиально обновленного умопостижения.

Рациональность искусственного интеллекта

Это, конечно, большая проблема. «Прорывной» фактор новой цифровой жизни – безусловно, искусственный интеллект («ИИ»). По-

казательно то, что мы перестали это словосочетание брать в кавычки, очевидно, привыкнув к тому, что имеем дело с вполне объективно присутствующим в мире нашего практического Я нового «vis-a-vis», сконструированного человеческим разумом для взаимодействия с самим собой. Формально «ИИ» это – робот, а никакая не метафора. И его интеллектуальные способности сродни человеческим, а объемы памяти и скорость расчетов неизмеримо выше. Впрочем, он обладает многими умственными качествами и творческими способностями людей (например, сочинять музыку). Кроме одного: «ИИ» – не рефлексирующий разум. Но, возможно, только пока. Хотя трудно себе вообразить, как это можно сделать чисто технологически, чтобы «ИИ» вдобавок умел бы постигать самого себя. Корректировать свои действия – да, он может! Но все же не способен к этико-критическому познанию. Цели, намерения и образы задает ему человек. В этом смысле, «ИИ» *не есть* моральный субъект.

Но если мы имеем дело с не рефлексирующим «разумом» (в данном случае надо поставить кавычки), то, следовательно, взаимодействуем просто с умной машиной, отнюдь не равноположенной человеку, с присущими только ему нравственным сознанием и духом. Искусственный интеллект призван также анализировать и принимать решения (то есть делать выбор) за человека, облегчая многие его практические задачи и рутинные занятия. Делать выбор за человека? Но разве такой выбор может быть чисто техническим, то есть разве можно в нем чистую прагматику действия отлучить от моральной рефлексии? Мне думается – нет.

Не случайно, поэтому, многие адепты теории «новой» цифровой цивилизации рассуждают об искусственном интеллекте, как о носителе «*этики правды*». И поскольку «правду» можно прочувствовать, логически сформулировать и просчитать, то ее оцифровка не составляет особого труда для продвинутых IT-шников. В двоичной цифровой системе «ИИ» моделируется как полная реплика рационального разума человека, который при этом – не лукавит, не лжёт, придерживается строгих принципов, ежесекундно проводит простую калькуляцию факторов внутреннего и внешнего порядков, честно выдает свое взвешенное «решение». Иными словами, искусственный интеллект может быть сконструирован как машина, следующая нормам и принципам именно строгой *ригористической морали*. Все в ней должно стать этически корректно калькулируемым. То есть амбициозная задача создания технологического носителя универсальных смыслов оказывается вполне выполнимой. И разум ее становится хорошо отлаженным механизмом «правды» внутри самого «ИИ».

Поразительно, насколько все это напоминает жесткую фихтеанскую этику нравственного максимализма. По Фихте, моральная правда – *бесчеловечна*. Она не может быть единичной и, возможно, поэтому никогда не сумеет господствовать над человеком. То есть у «ИИ» – по определению – нет, а значит и не может быть важного свойства гуманистической природы человека – нравственной гибкости и пластичности. Поэтому он не способен на моральные компромиссы. И все это означает, что «ИИ» – всего лишь простой калькулятор, копирующий и упрощающий способность человека рационально взвешивать «за и против». «Моральный калькулятор»? Отчасти, да.

Главное: его нельзя запрограммировать на сложный моральный выбор, который в традициях все той же классической философии всегда будет выбором в пользу самой морали. Такой выбор нельзя осуществить с помощью даже самого искусственного калькулятора, многократно усовершенствованного человеком. У машины нет духа, его нельзя вдохнуть в нее, подобно тому, как творец вдохнул дух в глиняного первочеловека. Следовательно, «ИИ» – «моральный» калькулятор для примитивных этических операций, где решение и так очевидно, поскольку предполагает простые результаты: очевидную пользу, простую выгоду и явного победителя.

Романтические философы рубежа XVIII-XIX веков критиковали бескомпромиссную этику Фихте, утверждая прямо противоположное. Они говорили о принципиальной возможности *моральной правды как единичного феномена*, что, конечно же, никак не согласовывалось с рационализмом просветительской философии. Но как бы в обмен этой «утрате» именно романтики даровали человечеству иное понимание свободы вообще и моральной свободы, в частности. Природа у них из объекта целенаправленного покорения превратилась в предмет поклонения, почитания, обожания.

Нечто подобное происходит сегодня и с искусственным интеллектом. Все реже мы видим в нем только «наивную» машину, обслуживающую интересы человека. Все больше замечаем публичную IT-апологетику. Несмотря на критику, с «ИИ» связаны сегодня, пожалуй, самые сокровенные надежды на оптимистический прогресс человечества. Мы, действительно, все больше рассчитываем на то, что рано или поздно изобретем равного себе цифрового субъекта со свойственным только ему единичным моральным выбором в духе романтической философии. А это значит, что «ИИ» может обманывать, ибо его ложь станет его единичной «моральной правдой».

Человечество, наверное, уже психологически готово согласиться на признание нормальной ситуацию, когда один «ИИ» обводит вокруг пальца другой; по сути, это есть искомый и эффективный «бот».

Но врать человеку – значит получить право на господство над ним и его умом, принимать за него судьбоносные решения, которые потенциально могут нанести ему непоправимый вред. Казалось бы, нормы и ценности гуманистической этики не позволят нам принять такой технический прогресс. Но, похоже, все идет к этому.

Мы живем в реальности 2.0, которую неслучайно именуют средой общей «*постправды*», а все эти цифровые «навороты» и созданы, прежде всего, «ИИ» и бесконечным множеством ботов, пусть даже отчасти управляемых в интересах конкретных людей или групп. Постправда – *антигуманна*, но теоретически возможна, а, значит, – вполне реальна. Хотя ее умопостижение, наверное, отвергла бы классическая философия.

Цифровая этика в «цифровом мире»

Цифровизация охватывает сегодня почти все стороны жизни. И ее проникновение вширь и вглубь современного общества усиливается буквально на глазах. Уже самого факта учреждения министерства по делам цифровизации совершенно достаточно, чтобы понять: назад в нормальность доцифровой эпохи все пути отрезаны! Пандемия же сделала из этого робкого предположения для судьбы XXI века громкое и неопровержимое утверждение: мир не будет прежним.

В самом деле, если меняются условия и обстоятельства жизни, то, следовательно, меняются ценности и нравственные нормы. Это банальная связка подходит ко всем переходным периодам в истории человечества. Видимо, исходя из этого тезиса концепция «новой этики» набирает так много поклонников, впрочем, это – не сюжет настоящего очерка. Сегодня переплетение технологических, социальных и культурно-нравственных перемен не столь однозначно. И не только с точки зрения того, что диалектически первично, но и в смысле наивного вопрошания: так все-таки Что порождает Что? Немного поразмышляем и на эту неоднозначную тему.

Генезис особенной цифровой сферы нуждается в этическом регулировании? Без сомнений. Но достаточно ли для этих целей этико-прикладного регулирования? Или нам следует задуматься об инновативной этической парадигме – цифровой этике? А что она в таком случае будет собой представлять? Каковы ее реляции с классическими этическими парадигмами, к примеру, с утилитаризмом, конвенционализмом, рациональной деонтологией, прагматизмом и т.д.?

На все эти вопросы можно ответить кратко: *цифровая этика – это отдельный и довольно автономный нравственно-этический космос*. Что дает нам право так думать? Не претендуя на разверну-

тый ответ, обозначу лишь философско-социологические основания такой позиции.

1. Цифровизация создает ежедневное взаимодействие и коммуникацию между людьми бесконтактным образом, выступая своего рода воображаемым посредником, микширующим интерактивные смыслы и конвертируя привычные значения в теперь уже понятную всем двоичную систему реальности 2.0. Нужен ли для мира, в сердцевине которого только голые цифры, и неважно при этом, что происходит на его поверхностном дисплее, свой этический дискурс? Однозначно, да. Более того, коммуникативная этика реальности 2.0 не тождественна ни медиа-этике, ни другим изъятым из «старой» жизни профессионально-этическим конструкциям.

2. Цифровой мир становится настолько сложным и сегментированным, что впору говорить о рождении целых секторальных направлений коммуникативной этики. Но нужно ли объединять их в некую – прикладную – универсально цифровую этику? Скорее, да, чем нет. Поскольку в реальности 2.0 копируются почти все повседневные практики взаимодействия. Понятно, что и моральные коллизии будут представлены там самым широким спектром. А это значит, что объединены они должны быть в некое родовое единство под «зонтиком» новой прикладной этики. Пока она не сконструирована и, тем более, не обрела общепризнанной номинации. В англоязычной литературе, правда, встречается понятие “digital ethics”^{*}, но оно строго не определено и еще не окончательно каталогизировано в семье прикладных этик. Но тренд – очевиден.

3. Этика цифровой реальности 2.0 явно вступает в противоречие с ценностями и нормами гражданского общества. В основании цифровой этики положен принцип *партикулярной нравственной субсидиарности и атомарной единичности морального субъекта*. В абсолютном большинстве кейсов человек там отвечает только за себя, выступает от своего лица и, если включается в социальные сети, то, как правило, они мало влияют на его ценности и нормы, хотя часто он испытывает дискомфортное давление со стороны цифровых «местоблюстителей» или непосредственных владельцев сетей. Этика гражданского общества прежде всего исповедует идеалы сотрудничества и творческого взаимодействия, взаимных обязательств

* Цифровую этику активно продвигает международная исследовательская группа «Digital Ethics Lab», а издательство «Springer» публикует их ежегодные аналитические коллективные отчеты. Для более глубокого понимания актуальной проблематизации цифровой этики рекомендую обратиться к [1, 2, 3].

и низового группового подвижничества. Она ориентирует индивиды на компромиссы и распределяет между ними, в том числе и моральную ответственность. Конфликт этот пока неявный, но вполне может вылиться в нечто более серьезное для внутреннего нравственного равновесия современного человека. Достаточно ли одного ресурса прикладной этики для предотвращения перспективного конфликта? На этот вопрос ответить пока сложно. Но, поскольку признаки морального «раздвоения личности» налицо, то прежде необходимо понять, на чьей дисциплинарной территории будут разрешаться подобные конфликты – клиничко-психологической, философско-этической или логотерапевтической. Ясности здесь нет никакой.

4. Цифровизация наносит сокрушительный удар по нормам частной и общественной жизни, приводя их в еще большее столкновение. Цифровая прозрачность меняет мир до неузнаваемости. Приватность как норма социальной жизни уходит в прошлое. Сегодня в режиме регулярного пересмотра ценностей трансформируются и наши представления о безопасности, свободе, открытости и праве человека на личную цифровую «тайну». Частное и публичное в морали заняты «перетягиванием каната». И тем самым наполняют классические моральные дилеммы все новым и новым содержанием. Но преодолеваются ли они в результате этого эффективнее или, наоборот, обретают характер аристотелевских апорий, то есть становятся еще более трудно разрешаемыми дилеммами? Мне кажется, об этом можно будет говорить всерьез только в будущем, когда цивилизационный цифровой транзит станет «фактом истории». Сегодня мы можем лишь пристально следить за этим процессом как включенные наблюдатели, не делая поспешных выводов. Хотя складывается впечатление, что тотальная цифровизация все же создаст такой мир беспрецедентной транспарентности, в котором кантовской личности *für Sich* станет крайне неудобно и непривычно. И это еще один аргумент в пользу необходимости конструирования универсальной *цифровой праксиологии*.

5. Наконец, каким образом цифровизация скажется на классической прикладной этике? Не случится ли глобальная этико-прикладная дивергенция? Когда традиционные представления и нормы профессиональной этики (скажем, врачей, педагогов, судей) в цифровой реальности 2.0 не просто будут скорректированы, а отброшены за ненадобностью взамен на нечто аутентично цифровое? И в итоге услуги адвоката, врача и учителя в реальности 1.0 и реальности 2.0 при общей смысловой связанности, на самом деле будут регулироваться разными профессиональными этиками? Об этом пока можно только гадать. Предположу лишь, что такая вероятность есть,

и этико-прикладной «раскол» может произойти сам по себе, не будучи спровоцированным какими-то силами сознательно и нарочито.

Одним словом, цифровой мир глобального XXI века, действительно, находится на пороге новых и захватывающих дух вдумчивого мыслителя исканий.

Кто ответственен за развитие цифровой образовательной этики?

Проще всего написать, что это все вовлеченные в образовательные процессы субъекты. Но таким медианным способом прикладная этика не конструируется. Конечно же, учет мнений и оценочных суждений групповых акторов очень важен, но все же кто-то берет инициативу сформулировать кредо и кодекс. Поэтому можно умозрительно допустить кого-то конкретно. Но опять же это будет отвлеченным и ни к чему не обязывающим предположением. Пока гораздо эвристичнее – включенное наблюдение, к тому же без выдвигания априорных гипотез.

Сфера образования во всем мире и в России, в частности, за несколько лет, а за последний год особенно, претерпела *массированную цифровизацию*. Карантинные условия к этому очень располагали. Смена настроений среди педагогического персонала, представляется мне, крайне показательна. Первоначальный оптимистический подъем, вызванный уверенностью в том, что пандемию переживем, и ничего принципиально менять не надо (и самим меняться тоже не потребуется), был поистине вдохновляющим. Все мы думали приблизительно одинаково: достаточно просто перейти из реальной образовательной «камеры» (нередко старый тип офлайн образования именуют «камеральным») в виртуальную учебную комнату. Но этот мотивационный настрой довольно быстро стал угасать по мере накопления общей, в том числе и психологической усталости. Подъем сменился раздражением, а к концу карантинного года – массовым разочарованием. И, я бы добавил: торжеством *образовательного консерватизма* профессиональных сообществ.

Педагоги высшей и средней школы, хоть и нередко признавались в том, что им комфортно работать из дома, тем не менее посчитали массовый эксперимент по цифровизации образования «провалившимся». Разумеется, не все педагоги, но подавляющее их большинство. Впрочем, и многие учащиеся сочли прошлый год для себя «потерянным» и открыто высказывали свои претензии всему дистанционному образованию, не важно – шла речь о высшем или среднем образовании.

Конечно, на все эти негативные массовые эмоции можно закрыть глаза. Пошумят и смирятся. Но именно они вскрывают, как писал более полувека тому назад Роберт Мертон, латентные институциональные смыслы современного образования. Цифровизация, похоже, аннигилировала нечто чрезвычайно значимое в коммуникативном процессе передачи знаний, причем как для преподавателей, так и для учащихся. И это – не простое «бурчание» людей перед открывшейся дверью в новую реальность, а нечто поистине смысло-жизненное и субстанционально важное. В этом еще придется долго разбираться психологам, социологам и управленцам.

Впрочем, уже сейчас понятно, что образовательный консерватизм и вполне зримый «антицифровой протест» предопределены по крайней мере несколькими обстоятельствами. Во-первых, порушены привычные практики дисциплинарного управления, которые демонстрируют свою эффективность только в офлайн-общении. А они играют в образовании далеко не последнюю роль. Во-вторых, существенно ослабла мотивирующая составляющая: учителя потеряли драйв, ученикам стало гораздо скучнее, чем прежде. В-третьих, воспитательная миссия зависла, наподобие старого компьютера, и складывается впечатление, что вопросы воспитания сегодня попросту игнорируют. Цифровое образование исчерпывается процессом «передачи» и частичного контроля знаний. Все остальные формирующие личность функции «проглочены» временем и обстоятельствами онлайн коммуникации и растворились «без осадка». В четвертых, реальность 2.0 предлагает богатое меню образовательных возможностей. Чрезвычайно часто «назначенный» педагог не выдерживает сравнения с другими яркими интернет-образцами и отбивает у своих учеников охоту считаться с собой всерьез. Этот список новых проблем легко продолжить.

Кроме всего этого, не следует забывать, что классическое образование это еще и налаженный веками социальный механизм, если забыть на секунду о его первичных целях. Родителям сложнее отлучаться на работу или просто по делам, дети все больше предоставлены сами себе без контроля со стороны. Подростки теряют навыки социализации, не общаясь тесно друг с другом в коллективах и с людьми других поколений. Процесс передачи культурного и социального опыта частично приостановлен. Педагоги, особенно высшей школы, не только испытали травму своей «беспомощности» и глубокой «отсталости», а главное – цифровой «ущербности» в сравнении с детьми, но и всерьез обеспокоены возможными массовыми сокращениями по чисто финансово-экономическим соображениям. Родители готовы к широкой народной фронде сопротивления, а педагоги

могут и бойкот объявить любым реформам и переменам. *Антицифровизация* растет и крепнет день ото дня. Как можно конструировать с этими людьми будущее, если они его изначально не принимают?

Все это создает довольно деструктивный фон для усовершенствования цифрового образования и конструирования новой образовательной этики, в частности. Ректор ВШЭ в своем недавнем интервью (<https://www.vtimes.io/2020/11/23/universitet-kotorii-uchitsya-a1578>) высказал идею, реализация которой может иметь очень серьезные и долгосрочные последствия. В довольно категоричной форме он утверждает, что в вузе не может идти педагогический процесс по чужим учебникам. «Это недопустимо!», – сказал ректор одного из ведущих вузов страны, в противном случае университет превращается в простой техникум. На первый взгляд, эта идея кажется передовой и прогрессивной. Она сокращает разрыв между университетской наукой и университетской дидактикой. Но правильно ли это? И сработает ли в нужном направлении? Я уже не говорю о том, что абсолютное большинство вузов не смогут этого сделать. На последнее возражение у ректора ВШЭ есть свой готовый ответ: «При недостатке собственных разработок их можно дешево взять на национальной платформе “Открытое образование”, Coursera, EdX или вступить в сетевые отношения с другими вузами». Но ведь и заимствованные у национальных лидеров учебники могут показаться неконкурентными на фоне других, мировых изданий. И что в таком случае? Увольнять всю профессуру, которая не сподобилась написать собственных учебников? Или снабжать такие вузы учебниками и авторскими курсами только ведущих вузов, а в конечном итоге – только одного «наилучшего» вуза?

В подобных настроениях лидеров мне видится самая большая угроза для университетского образования: искушение монополизировать образовательный контент в руках нескольких ведущих вузов. Такое возможно? Вполне. Но в этом случае образовательный процесс превратится в поле интриг и жесткой конкурентной схватки. Не проще ли вообще перестать преподавать по учебникам. Конечно, куда проще, а главное педагогически корректнее. Я не иронизирую. Но, во-первых, как тогда достичь целей стандартов и гарантированного качества вузовского образования? А во-вторых, сделать все университетские курсы в стране авторскими – наивная иллюзия. И она еще труднее реализуется в цифровой реальности 2.0, правда, если речь идет о вузах, сочетающих режимы онлайн с офлайном. Но надо понимать, что такой вызов существует, и закрывать сегодня глаза на потенциально возможный в будущем образовательный «коллапс» – недальновидно.

Параллельно этому все чаще высказывается экспертное мнение о том, что высшее образование должно максимально индивидуализироваться, подстроиться под единичные интересы и потребности учащихся. Пока трудно представить, как это возможно на практике? Под каждого студента создается его индивидуальная образовательная программа и вузовская «дорожная карта»? Наверное, такое возможно. Тем более, что вполне качественное образование для молодых отпрысков европейского нобилитета давалось именно в таком сверхиндивидуализированном режиме на протяжении всего XVIII и отчасти XIX веков. Но подобных примеров в контексте массового высшего образования у нас пока нет и, по-моему, не предвидится.

Впрочем, в рамках мегапроекта «Цифровой университет» возможно всякое, индивидуализированное образование – тоже. Но тогда мы должны точно понимать, что речь ведем только о высшем образовании, а не об университетах как общественных институтах. Сможет ли университет полностью уйти в реальность 2.0? И, подобно тому, как многие банки (к примеру, Tinkoff-bank), существовать только виртуально? Виртуальные банки ведь вполне успешны, чрезвычайно гибки и высоко конкурентоспособны, не говоря уже о сокращении издержек. Конечно, и университет может стать чисто виртуальным, тем более мировые примеры попыток подобного перехода имеются. Но в отличие от банков или других хозяйствующих субъектов, это будет совсем другое высшее образование и другой общественный институт. Разумеется, с другой этической проблематикой.

Этот фантазийный пример, сконструированный мной в кантовской логике «как если бы», дает возможность понять, что цифровая образовательная этика, на самом деле, проектно зарождается в головах лидеров инновационных перемен и претворяется в жизнь их же усилием воли. Ее бессмысленно обсуждать с теми, кто против самой цифровизации. И не нужно ждать, что ее сформулирует некий «высоколобый» интеллектуал. Властям и администраторам от образования достаточно простого «этикета» и пустых кодексов, до этической рефлексии им нет дела. В рождении же новой прикладной цифровой этики образования заинтересованы лишь те, кто берет на себя ответственность за саму цифровую трансформацию. И поскольку мы вправе ожидать, что разные образовательные учреждения могут по-разному пройти трансформацию и прийти к разным итогам, то и не следует удивляться тому, что и искомые прикладные «этики» могут получиться разными. Все будет зависеть от того, каким будет сам проект университетского цифрового транзита.

Я допускаю, что сама мысль о *множественности образовательных этик* может показаться крамольной, если не сказать жест-

че, бредовой. Но если мы ждем серьезных перемен и бесстрашно идем в непредсказуемое институциональное будущее, то почему не принять новую легитимирующую норму: *лидер инноваций навязывает свою этическую парадигму*. Глагол «навязывает» в данном случае подразумевает множественность действий со стороны лидера: он продумывает, формулирует, предлагает, обсуждает, комментирует, рефлексивирует, но при этом сохраняет за собой право решающего голоса. Мне кажется, что таким образом мы сможем *синхронизировать* технологические перемены с культурными сдвигами, а не жить в условиях *постоянно запаздывающего этического развития*.

Вместо эпилога. Этическое развитие в «Зазеркалье»

«Зеркало» (mirror) – один из базовых инструментов архивации информации и важнейший гарант свободы всего интернет-пространства. «Зеркало» расширяет поле выбора и снижает возможность информационного монополизма и внешнего вмешательства. Наряду с другими инструментами «Зеркало», по сути, делает виртуальную реальность 2.0 автономной, самодостаточной и саморегулируемой. Возникает вопрос: может все-таки нам и не нужно предпринимать никаких действий по «выращиванию» цифровой прикладной этики образования в таком страстно ориентируемом на свободу пространстве, а она сложится сама собой в результате вынужденной и осознанной рефлексии цифровой реальности?

Вопрос нарочито поставлен мной таким образом, что не предполагает простого прямого ответа. Кто же не согласится с утверждением, что жизнь сама все разрулит!? Но ведь такой нравственный абсентеизм контрпродуктивен, по крайней мере по трем обстоятельствам. Во-первых, проследуем по известной максиме: если вы не займетесь этико-прикладным проектированием сами, то тогда... кто-то займется вами или за вас. Во-вторых, этико-прикладная саморегуляция должна гносеологически вытекать из философской теории, а здесь без гражданского просвещения участников процесса никак не обойтись. И наконец, в-третьих, прикладная этика ранее никогда не конструировалась сама собой, так для чего ожидать такого «чуда» сейчас. В самом деле, то же самое происходило в уже упомянутом мною XVIII веке, когда впервые были сформулированы и растиражированы в европейском обществе нового времени философско-этические основания образовательной и воспитательной деятельности. Они не возникли сами по себе. Значит, избежать проектирования и выращивания новой цифровой этики нам вряд ли удастся.

В «телеграфном» стиле предложу свой черновой набросок нарратива обновленной просветительской версии прикладной этики об-

разования для наступившего цифрового XXI века. Без какой-либо претензии на интеллектуальную оригинальность и исключительное авторство. То, что будет обозначено далее, не имеет отношения к корпоративной этике университетов, а затрагивает лишь проблематику прикладной этики высшего образования в условиях цифрового транзита университетов.

Социальная философия нарратива. Интеллектуальная свобода всех участников образовательного процесса – общее и фундаментальное предусловие и его конечная цель. Она исключает любой диктат и дисциплинарную вертикаль, ущемление прав и сужение рамок выбора, этическую назидательность. Настаивает на моральном равенстве и достоинстве каждого участника.

Метарамки нарратива. В образовательном процессе совместный творческий поиск истины не допускает монополию на знание, навязывание одной определенной точки зрения, сколь бы авторской и гениальной она не была. Напротив, этот поиск отталкивается от приоритета плюрализма академических мнений, приветствует открытую аргументированную дискуссию, групповое проектирование в образовании, порицает все формы «закрытости» и ригоризма, отстаивание национального характера знаний в универсально-глобальном современном мире. Одним словом, идеалом для этого поиска выступает моральный цифровой космополитизм.

Субстанциональный стержень нарратива. Прикладная этика цифрового образования – постоянно обновляемый дискурс эпистемологического и нравственно-рефлексивного взаимодействия между участниками процесса. В нем нет финализирующей телеологии, константных ценностей и правил. Поэтому соучастие и вовлечение становятся его главными интерактивными приоритетами. Медиаторы дискурса – самовыдвиженцы; а их ротация – обязательна. Главный этико-прикладной ориентир – цифровой императив самоорганизации и самоограничения.

Этические пределы цифровизации. Масштабная цифровизация образования не есть самоцель, а исключительное и в каком-то смысле вынужденное средство, обеспечивающее переход вузовского образования на новый качественный этап расширения свободной аудитории знаниевого обмена. За ним не допустим тотальный контроль с помощью «ИИ»; даже рационально организованная «машина» не может обрести право доминирования над человеком, ограничивать его способности и волю, даже если он абсолютно уступает машине в интеллекте и умственных способностях. Насколько это станет возможным, программирование со-участия «ИИ» в образовательном процессе должно быть открытым и желательно совместным со-

действием. То есть – с участием заинтересованных сторон для достижения большей прозрачности и честности современного образовательного процесса.

Безусловно, это краткое рассуждение о том, каким должен стать *пафос этико-прикладной* сферы цифрового образования, лишь приглашение к публичному обсуждению. Единичному уму не доступны все смыслы и значения этико-прикладного этоса нарождающейся реальности 2.0. И, конечно же, эта работа не может быть ограничена стенами кабинетного ученого. А самую большую опасность на этом пути я вижу в распространении в цифровом «зазеркалье» *банального добра*, доступного наивному здравому смыслу технолога, программиста и собственно «ИИ».

Список литературы

1. *Beever J., MacDaniel R., Stanlick N.* Understanding Digital Ethics. New York – London: Routledge, 2020.
2. *Lagerkvist A.* (Ed.) Digital Existence: Ontology, Ethics and Transcendence in Digital Culture. New York – London: Routledge, 2018.
3. *Reyman J., Sparby E.* (Eds.) Digital Ethics. New York – London: Routledge, 2019.

А.В.Прокофьев

УДК 174

Этика профессора в цифровом университете

Аннотация. В статье проанализированы некоторые направления трансформации профессиональной этики университетского преподавателя (профессора) в условиях цифровизации университета. Изменение обязанностей преподавателя прослеживается в связи с двумя тенденциями: 1) переводом значительной части преподавания в онлайн-формат, 2) формированием системы массовых онлайн-курсов, используемых в процессе обучения студентов университета. За точку отсчета принимается та система ценностей и норм, которая ориентирует деятельность преподавателя в условиях традиционной, контактной и внесетевой, работы (работы в физической аудитории и реальном кампусе). Обязанности преподавателя классифицируются в соответствии с вопросами: «чему учить?», «как учить?», «как оценивать?». Что касается первого вопроса, то ключевой обязанностью преподавателя является защита академической свободы, то есть возможности формировать образовательное содержание курсов, опираясь на собственную экспертную оценку состояния дел в преподаваемой дисциплине (какой-то частной науке). Сам по себе переход преподавания в онлайн-формат не создает существенных проблем для реализации этой обязанности, однако массовые онлайн-курсы превращают университетского профессора в «профессора-команду». Разделение труда внутри этой команды между разными специалистами по преподаваемой дисциплине, а также между ними и специалистами в области обучающихся и информационных технологий радикально трансформирует саму академическую свободу и связанные с ней профессионально-этические требования. В отношении второго вопроса этически значимыми задачами преподавателя, работающего в цифровой среде, являются: 1) сохранение в новых условиях возможностей и позитивной роли межличностного контакта между преподавателем и студентами и между самими студентами, обучающимися на курсе; 2) обеспечение чувствительности к культурным различиям и локализованности преподавания; 3) соблюдение этических границ при использовании образовательной аналитики. Ответ на третий вопрос предполагает поиск новых способов формирования культуры академической честности и этически обоснованных методов наблюдения за выполнением отчетных заданий (в том числе онлайн-прокторинга).

Ключевые слова: мораль, академическая этика, обязанности профессора, академическая свобода, цифровизация университета, дистанционное высшее образование, массовые онлайн-курсы.

**Академическая этика
и цифровизация высшего образования**

В своей статье, вышедшей в прошлом выпуске «Ведомостей прикладной этики», я попытался показать, что цифровизация университета порождает два вопроса, которые представляют интерес для академической этики как исследовательской дисциплины и требуют реакции от академической этики как живой и изменяющейся нормативной системы [2]. Первый вопрос – вопрос об оценке воздействия уже идущей и грядущей цифровизации на способность университета выполнять свою миссию. Ответ на него предопределяет стратегию академического сообщества в отношении расширения системы дистанционного образования и, особенно, в разделении труда внутри этой системы. Возможность обучать студентов с помощью последовательного предоставления им цифровых образовательных продуктов, создает целый ряд новых перспектив в сфере высшего образования. Такое образование может теперь предоставляться структурами, которые мало похожи на традиционные университеты. Традиционные университеты могут формировать виртуальные кампусы, неограниченные физическими факторами, которые ранее регулировали доступ потенциальных студентов к образовательным услугам. Тот факт, что цифровые образовательные продукты могут быть разработаны и произведены в одном месте, а использоваться – в любом другом, ставит перед университетскими администраторами вопрос о выборе, в том числе между тем, чтобы производить собственные контактные или онлайн-курсы либо использовать чужие.

Все эти явления могут рассматриваться как угроза самой идее университета или как угроза сохранению за университетом статуса базового социального института (я имею в виду наличие множества независимых университетов, отвечающих за предоставление гражданам образования высших ступеней). В случае именно такой оценки на повестку дня встает более или менее интенсивное сопротивление цифровизации или отдельным ее формам. Ранее я попытался показать на зарубежных и отечественных примерах, как осуществляется такое сопротивление [2, 16–21; 26–30]. Оно касается, прежде всего, проектов дифференциации университетов, часть которых превращается при этом в пользователей чужих образовательных продуктов (в каких-то случаях это может быть простое использование, то есть предоставление студентам доступа к дистанционным курсам другого университета или коммерческой компании, в каких-то случаях – обслуживание собственными силами освоения студентами чужого дистанционного курса на определенных его стадиях). Иная оценка влечет другую реакцию. Процесс цифровизации высшего образования

может рассматриваться как а) экономически и технологически неизбежный; б) имеющий масштабные благотворные последствия для общества (одного расширения доступа к образовательным услугам по принципу «из любого места и в любой момент времени» достаточно, чтобы это утверждать); в) позитивный для самого университета, формирующий новую фазу в его развитии. Возможные эксцессы внедрения новых форм высшего образования, конечно, требуют мер предосторожности и разработки взвешенной образовательной политики, но, в целом, задача академического сообщества в этом случае состоит в том, чтобы преобразовать традиции университетской жизни в соответствии с особенностями цифровой (сетевой) среды.

Эта оценка кажется мне гораздо более обоснованной. И тогда на повестке дня оказывается не создание консервативной этики сопротивления, а разработка и институционализация реформаторской этики адаптации. Существенное изменение условий труда университетского преподавателя в «виртуальном кампусе» и «виртуальной аудитории», его участие в разработке и применении цифровых образовательных продуктов (прежде всего онлайн-курсов, которые могут быть более или менее массовыми и более или менее открытыми) диктуют коррекцию и дополнение кодексов и правил поведения, уточнение регламентов этических комиссий и комитетов и т.д. Но главное, они требуют от членов академического сообщества понимания новых проблем университетской практики и умения выходить из связанных с ними сложных и дилемматических ситуаций.

Подобная альтернатива касается и гораздо более простых проявлений цифровизации высшего образования, с которыми академическое сообщество столкнулось в период длительных локдаунов, связанных с продолжающейся пандемией COVID-19. Имеются в виду перевод преподавательской деятельности, характерной для традиционного университета, в онлайн-формат, изменение пропорции между традиционными формами преподавания и работой в различного рода LMS и т.д. В своей статье об этике и этикете видеоконференций Андрей Сычев так формулирует ключевой вопрос, стоящий перед академическим сообществом в этой сфере: «Если это лишь вынужденная мера (в какой-то степени даже «необходимое зло»), то такая конференция должна проводиться только в том случае, если без нее обойтись нельзя и восприниматься в качестве временной и чрезвычайной практики (как, например, необходимость спускаться в укрытие во время бомбежки в случае войны). Если же это давно назревшая норма, которая облегчает жизнь и является благом для общества, то должны формироваться нормы, облегчающие групповое взаимодействие в дистанционном режиме» [5, 80–81].

В рамках зафиксированной им альтернативы противоположностью реформаторской этики адаптации является не консервативная этика сопротивления, а позиция переживания тяжелых времен с наименьшими затратами усилий. Временное положение с необходимостью сменится возвращением «старой нормальности» и, значит, оно не требует существенных изменений ни в содержании образования, методиках преподавания, формах учебной деятельности и т.д., ни в институционализированном профессионально-этическом регулировании университетской жизни. Однако подобный ответ на вопрос, поставленный в статье А.Сычева, является наивным и определяется исключительно инерцией (не только инерцией отдельных преподавателей, но и инерцией университетских администраций). На деле появление учебных видеоконференций – это самое простое и поверхностное, хотя и неизбежное, выражение более глубоких процессов, тех, которые кульминируют в распространении массовых онлайн-курсов, шире – цифровых образовательных продуктов.

Цель моей нынешней статьи – выявить самые общие направления адаптации академической этики, а вернее той ее части, которая связана с этическим регулированием деятельности университетского преподавателя (профессора), к условиям цифрового университета (см. некоторые другие интересные попытки такого рода: [23, 29, 30]). Для достижения этой цели я хотел бы взять за точку отсчета традиционную систему нормативных ориентиров (обязанностей) профессора и попытаться спроецировать ее на его работу в цифровой среде и в дистанционном формате, фиксируя при этом возникающие нормативные проблемы и противоречия. Ценностно-нормативная система академической этики, касающаяся ее преподавательского полюса, была неоднократно реконструирована исследователями, как в ее полноте, так и в отдельных проявлениях (см. некоторые обобщающие работы: [1, 4, 8, 10, 18, 19, 25, 28]). Она более или менее удачно представлена в этических документах конкретных университетов (миссиях, кодексах, рекомендациях). Классификация обязанностей профессора определяется тем, что в своей преподавательской практике он призван ответить на вопросы «чему следует учить?», «как следует учить?», «как следует организовать систему оценки результатов студенческого труда?».

В первом случае ключевой обязанностью является подбор образовательного содержания, которое отвечало бы комплексной миссии университета. Будучи не только специалистом по профессиональной подготовке, но и ученым-исследователем, университетский преподаватель призван отражать в своих курсах современное состояние своей дисциплины – систематично, но при этом во всей ее

незавершенности, открытости для новых гипотез и направлений исследования. Основные функции профессора – медиатора между образовательным процессом и большой наукой и представитель этой большой науки в образовательном процессе. Как представитель он наделен широкими полномочиями в вопросе о том, чему учить студентов. Обязанности профессора в сфере выбора образовательного содержания курса включают три основных компонента. Во-первых, от него требуется обеспечивать корректность и полноту репрезентации а) полученного в науке знания о мире и б) состояния самого познавательного процесса, формирующего корпус такого знания. Во-вторых, от него требуется предпринимать усилия по защите академической свободы, касающейся разработок курсов экспертами, принадлежащими к научному сообществу и признаны в нем. В определенном отношении это свобода самого профессора формировать контуры каждого из своих учебных курсов (в формулировке Владимира Бакштановского – свобода определять, какая работа является правильной [1, 53]). В-третьих, от него требуется соотносить свою роль в качестве представителя науки или, вернее, собственной познавательной дисциплины с запросами и потребностями аудитории, которая может быть по-разному ориентирована в отношении дальнейшего использования полученного знания. В зависимости от характера учебного заведения и специализации студентов информация, составляющая основу обучения на курсе, а также учебные или учебно-исследовательские практики, организуемые преподавателями на занятиях, должны получать оптимальную контекстуализацию. Выполнение этой обязанности создает естественный предел академической свободы, предел, который задан соображениями общественного блага и потребностями студентов как потребителей, а зачастую и только приобретателей образовательных услуг.

Во втором случае профессору вменяется в обязанность подбор методик преподавания и просто коммуникативных стратегий, обеспечивающих наиболее полное освоение студентами научного знания и приобретение ими необходимых навыков и умений. Он ответственен за индивидуализацию обучения – вплоть до ее кульминационных проявлений, имеющих место в случае научного руководства и особенно наставничества (академического менторства). Он обеспечивает интеллектуальное и эмоциональное стимулирование интереса студентов к своей дисциплине на всех этапах ее освоения. На его долю выпадает также формирование критических навыков и соединение обучения с процессом профессионального, шире – жизненного самоопределения студента (при всех дополнительных аспектах и трудностях, возникающих в связи с этим в процессе *life-long learning*).

Сохранение тесной связи с большой наукой необходимо не только для содержания курса, но для самого процесса его преподавания. Изложение результатов научных исследований и характеристика их методологии должны сопровождаться либо учебной симуляцией исследовательской деятельности, либо вовлечением студентов в реальный исследовательский процесс. В том случае, когда студенты изучают дисциплину как часть будущей специальности, и кто-то из них может избрать научно-исследовательскую траекторию своей будущей карьеры, вовлечение студенческой аудитории в реальную исследовательскую практику является императивным.

В третьем случае имеется в виду обязанность добросовестного мониторинга выполнения заданий по курсу, отслеживания того, как происходит рост осведомленности студентов по преподаваемому предмету, как развиваются их умения и навыки, связанные с ним. Эта деятельность важна не только для сохранения обратной связи и для гибкой коррекции применяемых в процессе преподавания приемов и методик. Она позволяет также формально, на основе выставления оценок, выделить тех студентов, которые наиболее успешно осваивают курс. Этот «формальный» момент на самом деле далеко не формален и не является второстепенным. Оценивание и рейтингование студентов в университете представляет собой важную часть социальных процедур, способствующих тому, чтобы ключевые позиции в профессиональных видах деятельности получали наиболее одаренные и ответственные специалисты. Кроме того, наличие в системе образования (в том числе высшего) честных механизмов контроля за учебной работой и ее оценивания формирует убеждения и устойчивые образцы поведения, поддерживающие продуктивные и цивилизованные формы индивидуальной конкуренции учащихся, – общесоциальную систему *fair play*. В обязанности преподавателя, естественно, входят не только создание и поддержание таких механизмов на своем курсе или технологичное блокирование нечестного поведения студентов в ходе оценки их работы, но и решение гораздо более сложных задач. Имеется в виду не впадающее в морализаторство воспитание у студентов способности к саморегулированию в отношении плагиата и академического мошенничества. Раскрывая перед своей аудиторией захватывающий мир познания, вовлекая ее в реальную исследовательскую практику, преподаватель создает условия для того, чтобы у студентов возникло твердое убеждение, что и плагиат, и мошенничество разрушают саму возможность успешного научного познания, равно как и возможность получения качественного образования. Внутри той деятельности, которую осуществляют ученые, да и просто в рамках трудовой карьеры, которая опирается

на широкий ряд индивидуальных компетенций, включающих познавательный компонент, плагиат и академическое мошенничество создают своего рода перформативное противоречие. И обязанностью преподавателя является яркая и убедительная демонстрация внутренней противоречивости этих линий поведения.

Чему учить в цифровом университете?

Если вести речь о выборе образовательного содержания курсов и обсуждать этот выбор в свете самой по себе дистанцированной позиции преподавателя (то есть того элементарного факта, что он превращается в онлайн-лектора или онлайн-фасилитатора на практических занятиях, как это было в период локдауна в связи с коронавирусной инфекцией), то мы вряд ли столкнемся с какими-то существенными проблемами или затруднениями при адаптации академической этики к новым условиям педагогического труда. Экстренный переход к практике проведения электронных конференций для реализации тех курсов, которые сложились в традиционных условиях преподавания и обучения, показывает, что наибольшие проблемы как этического, так и технологического свойства вызывал вовсе не вопрос об их образовательном содержании. Критерии подбора того, что обсуждать на лекциях и практических занятиях, что рекомендовать к самостоятельному изучению, остаются при таком формате работы теми же самыми, что и преподавание в традиционной физической аудитории, или в терминах, применяющихся в современных англоязычных дискуссиях, «аудитории из кирпича и строительного раствора».

Идентичными будут и способы защиты академической свободы: преподаватель, ушедший в онлайн со своим традиционным курсом, точно так же будет сопротивляться тенденции централизованно и извне научного сообщества формировать содержание лекций и практических занятий. Бюрократический нажим, ведущий к унификации и тривиализации *currícula* имеет место как в рамках недистанционной системы преподавания, так и в рамках той, которая предполагает дистанционные или смешанные курсы. Некоторые дополнительные элементы унификации и тривиализации *currícula* неизбежно сопровождают работу в цифровых образовательных средах, например, в системах LMS или CMS, но они могут быть одинаково успешно компенсированы как общением преподавателя со студентами в реальной аудитории, так и подобным же общением в аудитории виртуальной. Дистанционное, но при этом живое, неформализованное взаимодействие со студентами вполне позволяет вводить дополнительные фрагменты информации и дополнительные углы зрения на изу-

чаемую проблематику, которые отражают включенность профессора в исследовательский процесс преподаваемой им дисциплины. Компенсирующую роль может играть и консультационная работа, связанная с выполнением различного рода творческих заданий. Если академическая свобода в отношении подбора образовательного содержания университетских курсов оказывается в каких-то случаях полностью заблокированной, то не самим по себе дистанционным характером образовательного процесса.

Можно, конечно, вспомнить о том, что при работе преподавателя в цифровой среде имеются дополнительные возможности отслеживания всех этапов преподавания курса, что такое отслеживание при наличии у контролирующих инстанций достаточного временного и человеческого ресурса для анализа электронного следа действий преподавателя может быть тотальным. Лекции и практические занятия могут просматриваться или фиксироваться, а затем проверяться на отклонение от общеобязательных программ и рекомендаций. Это, естественно, уменьшает возможности «партизанских» методов борьбы с ограничениями академической свободы. Но дело в том, что «партизанские» методы всегда находятся на грани нарушения преподавателем своих формальных должностных обязанностей. Лучший способ борьбы за академическую свободу – борьба за установление правил, которые оставляют пространство для ее реализации. Основным субъектом этой борьбы является не диссидент-одиночка, а организованное академическое сообщество. Да и границы академической свободы в каждом конкретном случае определяются не только личным усмотрением преподавателя, но и коллективной экспертизой со стороны сообщества (не случайно академическая свобода всегда обсуждается в паре с университетским самоуправлением и академическим гражданством [11, 3]. «Партизанская борьба» в виде индивидуальных дидактических решений преподавателя, выражающих его желание делать «правильную работу», и в этом смысле является далеко не лучшим или, по крайней мере, вынужденным и крайним средством. Если же иметь в виду не индивидуальные акции, а именно правила, позволяющие реализовывать академическую свободу, то они могут одинаково эффективно действовать в традиционном контактном и в дистанционно-цифровом образовании.

Несколько иначе проблема академической свободы будет выглядеть, если мы начнем обсуждать не только дистанционный, то есть опосредствованный цифровыми технологиями способ общения со студентами на курсе, который единолично разработан и единолично реализуется преподавателем, а такую систему высшего образования, которая пытается полноценно использовать все возможно-

сти цифровых технологий для оптимизации учебного процесса и стремится на этой основе превратить образовательные услуги в более доступные для разных категорий обучающихся. Другими словами, если перед нами преподавание и обучение в режиме массовых открытых онлайн-курсов (МООС) или, хотя бы, преподавание и обучение, учитывающие опыт таких курсов внутри более закрытого в плане доступа к образовательным услугам пространства отдельного университета. В этом случае учебные курсы превращаются в коллективный продукт, уже присутствующий на образовательном рынке или полностью готовый к тому, чтобы оказаться там. В данном практическом контексте привычная модель академической свободы не может работать в ее полноте. Задавшись вопросом о том, что происходит с академической свободой в цифровую эпоху, американские исследователи и организаторы системы дистанционного образования Фрэд Мккласки и Мелани Уинтер пришли к выводу, что привычное понимание академической свободы тесно связано с уподоблением университетского профессора ремесленнику или музыканту, который исполняет собственные произведения (возможно, джаз-импровизатору) [21, 20]. Подбор и подача лекционного материала или методика обсуждения со студентами текстов и проблем на практических занятиях выступают в этой картине высшего образования в качестве продукта, произведенного единственным творцом, который, подобно средневековому ремесленнику, последовательно проделывает все технологические операции до окончательного завершения своего изделия. Одновременно профессор, подобно джазовому импровизатору, устраивает на основе подготовленного им заранее материала образовательный перформанс, приспособленный к нуждам аудитории и откликающийся на ее реакции. В этом, разворачиваемся в реальном времени событии (лекции, совместном комментировании текстов, сократической беседе или мозговом штурме), проявляется мастерство университетского преподавателя – не только транслятора научного знания, но и полномочного представителя науки в образовательном процессе, эксперта, чья компетентность дает ему вполне обоснованную независимость. Его коллеги, как и он сам, принадлежащие к научному сообществу, выступают в этом случае в качестве лицензирующей инстанции, которая подтверждает его право на независимость и устанавливает границы такой независимости. Однако роль, которую они играют, не превращает преподавание в подлинно коллективное предприятие. Даже наличие курсов, разделенных на блоки, которые реализуются разными профессорами, или разделение труда между профессором и ассистентом не меняют качественно привычной модели.

В области дистанционного онлайн-образования дела обстоят несколько иначе. Академический курс перестает быть ремесленным изделием или джазовой импровизацией. Он превращается в продукт, над которым работают разные специалисты. Этот продукт предназначен к многообразному использованию и имеет различные аспекты, техническую основу которых профессор, принадлежащий к представленной в курсе научной дисциплине, не знает или знает лишь поверхностно. Разные части цифровых курсов, как правило, проектируются разными людьми, интерактивную их составляющую – в силу длительного воспроизводства курсов и массовости аудитории – обслуживают разные, сменяющие друг друга специалисты (инструкторы, фасилитаторы и т.д.). Внутри проектировочного процесса, ведущего к появлению нового курса, специалист в области той науки, которая представлена в нем, играет роль всего лишь одного из участников, а иногда даже – одного из консультантов. Это существенным образом ограничивает его свободу в области подбора образовательного содержания и определения иных параметров курса.

Предложенная Ф.Мккласки и М.Уинтер точка зрения на университетскую практику предполагает, что в идеале нечто подобное должно иметь место уже в случае с контактными курсами, которые со времени зарождения университетов и до наших дней вели профессор–ремесленник и профессор-импровизатор. Да, профессор такого типа должен иметь значительное количество степеней свободы в качестве эксперта в своей отрасли знания. Однако он не является экспертом в сфере педагогики, а точнее – дидактики высшего образования. Значит, по большому счету, его суждения должны быть ограничены суждениями тех, кто является специалистом-исследователем именно в этой познавательной сфере, в сфере хорошего преподавания как такового [20, 5]. Такая модель, к сожалению, не реализуется в традиционном университете и по отношению к традиционным курсам. Но в случае с онлайн-курсами она обречена быть реализованной.

Логика цифровой революции в высшем образовании ведет к замене профессора-ремесленника и профессора-импровизатора профессором-командой [20, 4; 21, 141, 143]. И эта команда состоит из профессионалов в области тех практик и знаний, в которых профессор, по дисциплине которого разрабатывается курс, не имеет никакого права на привилегированное экспертное суждение. «С внедрением интернет-обучения в университете, – пишет Ф.Мккласки, – под вопрос попадает роль профессора как эксперта. Хотя профессора являются экспертами в своих предметах, многие из них не эксперты в области педагогики или теории обучения. Сегодня в университетах

присутствуют специалисты по образовательному дизайну, развитию педагогического состава, теории обучения, которые содействуют успеху студентов новыми способами» [20, 5]. Но дело не только в том, что в «профессора-команду» входят специалисты по методам и условиям успешного обучения. Свое веское слово в коллективном процессе проектирования образовательных продуктов говорят также специалисты по цифровым технологиям и медиапрезентации контента. И это отражается, в том числе, на подборе образовательного содержания курса, который ранее был исключительной епархией самих биологов, психологов или философов. В такой гетерогенной коллаборативной среде трансформируются как права, так и обязанности классического профессора, который представляет исследовательский опыт своей дисциплины в преподавании и оглядывается при этом только на своих коллег по этой дисциплине.

Другой важный момент, связанный с академической свободой в области выбора образовательного содержания, задан тем, что «профессора-команду» в системе массового онлайн-образования трудно представить себе в качестве коллектива абсолютно равноправных участников процесса преподавания. В рамках таких курсов неинтерактивная, но задающая основную проблематику и архитектуру часть формируется, как правило, профессорами-хедлайнерами, признанными академическими авторитетами. Это придает курсу привлекательность, делает его заметным для потребителей или заказчиков (такowymi могут быть сами обучающиеся, администрация конкретного университета, в котором курс создается, или администрации университетов, использующие образовательные онлайн-продукты, созданные вовне). Интерактивная часть – инструктирование, фасилитация и оценка – выпадает на долю тех, кто по тем или иным обстоятельствам не может быть «лицом» курса. Но даже если организационные структуры, инициирующие создание курсов, идут на дополнительный риск, поручая его перспективным, талантливым, но не имеющим широкого признания специалистам, то проблема ассиметричного разделения труда все равно остается. И такое разделение тождественно закреплению неравных возможностей в области академической свободы.

Если принять тот факт, что массовые онлайн-курсы – необходимое и неизбежное явление, что расширение дистанционного образования на их основе является в целом благоприятным и непреодолимым трендом, то возникает вопрос о том, как организовать процесс их создания и функционирования таким образом, чтобы академическая свобода не превратилась окончательно в академическую свободу для немногих? По всей видимости, единственным путем к

этому является создание каналов обратной связи между практикой инструктирования, фасилитации и оценки (соответственно, занятыми этими видами деятельности специалистами) и работой по отбору образовательного содержания, которая продолжается все то время, пока функционирует массовый онлайн-курс (и соответственно, специалистами, которые ее осуществляют). Такая обратная связь может обеспечить коллективный доступ к процессу определения того, какая работа является «правильной». Преодоление неравенства облегчается тем, что массовые онлайн-курсы изначально являются большими коллективными предприятиями, в которых много ролевых позиций, что разработка онлайн-курсов не контролируется монополично профессорами-хедлайнерами, что у онлайн-курсов, как правило, есть внешний по отношению к хедлайнерам менеджмент. В этом смысле влияние на содержание курса тех, кто непосредственно взаимодействует с обучающимися, проще обеспечить, чем в традиционной паре лектор – ассистент. Такое влияние должно поддерживаться формальными правилами и процедурами совершенствования курса (это важный менеджериальный вопрос), но существенную роль в данном случае играет и этика командной работы. Здесь должна возникнуть и, возможно, получить институционализированную форму дополнительная профессионально-этическая нормативность – новые обязанности университетских профессоров.

Как обучить и как оценивать в цифровом университете?

Не менее глубокое воздействие цифровизация университета оказывает на этическое регулирование самого процесса преподавания, на подбор конкретных методических приемов, используемых в нем. Если речь идет о простом переводе курсов, сложившихся в условиях традиционного контактного высшего образования, в режим электронных конференций, то на первый план выходят те дополнительные этические обязанности преподавателя и студентов, которые имеют этикетный или коммуникативно-этический характер. Как справедливо замечает А.Сычев, они являются, с одной стороны, адаптацией норм, регулирующих отношения в «аудитории из кирпича и строительного раствора», к работе преподавателя в «виртуальной аудитории», а с другой стороны – приспособлением к образовательному контексту тех требований, которые сложились в опыте иных форм делового общения в онлайн-формате – бизнес-коммуникаций, совещаний работников государственных и муниципальных управленческих структур и т.д. Там дистанционные технологии переговоров, обсуждения проблем простого инструктирования подчиненных получили распространение раньше, чем в университете, работа которого

долгое время была подчинена ритму, заданному расписанием контактных встреч преподавателей со студентами в определенном месте и в определенное время. Пространственная удаленность бизнес-партнеров или субъектов и объектов управления диктовала использование всех средств дистанционного общения с того момента, как они оказались доступны. Оба упомянутых процесса ведут к формулированию ряда обязанностей, которые делают дистанционное общение эффективным, позволяют его участникам лучше понимать друг друга и не затруднять коммуникацию тем, что в нее вступают люди, физически находящиеся в своем приватном пространстве или в публичных, но специально не приспособленных для присоединения к электронным конференциям местах.

Это частью спонтанное, частью специально организованное нормотворчество детально проанализировано А.Сычевым. Я бы не согласился лишь с одним из его выводов. Он полагает, что создание фоновых для образовательного процесса личных неформальных связей и отношений между обучающимися и преподавателями, а также и между самими обучающимися, должно быть одной из целей формирующейся системы норм. И это обстоятельство ведет к ослаблению требований, обеспечивающих соблюдение границ между деловым (публичным) и приватным. Эта мысль у А.Сычева выражена так: «Если это [превалирование неформальных связей над формально иерархическими – А.П.] действительно социальный тренд, претендующий на то, чтобы сменить традиционный, тогда, возможно, правила группового общения в интернете не должны так жестко ограничивать проявления приватности» [5, 81].

В определенном смысле это рассуждение можно считать смягченным и поставленным в пределы здравого смысла вариантом критики дистанционного сетевого образования на основе его неспособности обеспечивать неформальные межличностные взаимодействия и взаимные влияния, без которых образовательный процесс не может быть эффективным. Это обстоятельство, по мнению ряда критиков, блокирует не только передачу ценностей, характерных для организованной познавательной деятельности (ценностей научного познания), но и не позволяет сформировать у обучающихся весь комплекс личностных установок, на которые опирается успешное обучение. У истоков такой критики стоял американский философ Хьюберт Дрейфус, писавший на рубеже тысячелетий о том, что, как и предыдущие волны дистанционного образования, связанные с возникновением кино, радиовещания, телевидения, волна онлайн-образования схлынет, поскольку сетевая форма преподавания и обучения изымает из образовательного процесса нечто сущностное и безусловно

необходимое. Или же (таково худшее развитие событий) эта волна захлестнет образовательную систему, сделав ее слабым подобием самой себя. Х.Дрейфус выдвинул тезис, что массовое онлайн-преподавание не годится на любой из высших стадий образования, таких как стадии обретения компетентности, мастерства, экспертного знания и способности к виртуозному исполнению функций. На них для полноценного освоения знаний и получения компетенций надо иметь реальный, эмоционально нагруженный контакт с преподавателем и с группой параллельно обучающихся студентов, нужно видеть в них телесно воплощенных значимых других. В определенные моменты необходимо занимать в отношении преподавателя позицию «подмастерья», а затем успешно преодолевать ее и т.д., и т.п. [13]. «Только в тесном общении со студентами в совместно разделяемой ситуации реального мира, – писал Х.Дрейфус, – преподаватели с мощной идентичностью, готовые принять риск сохранения своих убеждений могут так передать свою страсть и свои умения, чтобы их студенты могли превратить полученную информацию в знание и практическую мудрость» [12, 20]. В несколько более поздний период, уже не на заре интернет-образования Х.Дрейфусу вторили теоретики, использующие в качестве основы своего анализа моральную философию Эммануэля Левинаса. Для них лишь контактная (face-to-face) форма обучения позволяет реализовать все смыслы, которые у Э.Левинаса имеет понятие «лицо другого человека», а онлайн-образование такой возможности лишено [22, 24].

Если обсуждать всего лишь перенос традиционных для университета форм преподавания в режим электронных конференций, то все указанные выше проблемы оказываются или надуманными, или преувеличенными. «Лицо» и уникальная идентичность преподавателя вряд ли исчезают в связи с электронной формой коммуникации между участниками образовательного процесса. Разница между электронной конференцией и традиционной лекцией в поточном лектории невелика, в особенности, если такая лекция сопровождается богатыми медийными материалами. Разница между практическим занятием в онлайн-режиме и в «аудитории из кирпича и строительного раствора» также не является фундаментальной. Даже вопрос об асинхронности, особенно волнующий вышеупомянутых авторов, не создает непреодолимых трудностей. С давних времен культура письменного общения (переписки) дает нам образцы глубокого, полноценного межличностного взаимодействия, опосредствованного негласным носителем; взаимодействия, которое носит асинхронный характер и является гораздо менее гибким, чем даже текстовые формы современной цифровой коммуникации, не говоря уже о ви-

део- и аудиосообщениях и электронных конференциях. Возможно, какая-то часть непосредственного воздействия идентичности преподавателя на студентов действительно оказывается потеряна в случае, когда нет его полного телесного присутствия в том же времени и в том же месте, где находится студент. Но это не выглядит как невозполнимая потеря. Не случайно, если мы возьмем самую личностно нагруженную и индивидуализированную часть деятельности профессора – научное руководство и академическое наставничество, то увидим, что их дистанционные и контактные формы мало отличаются друг от друга. Ну, разве что в дистанционном варианте нет ограничений по пространственному принципу. Студент или аспирант может получать консультации тех специалистов, которые находятся за сотни и тысячи километров от него, может иметь нескольких таких консультантов и даже нескольких наставников. А это несомненный плюс.

Что же касается важности коммуникации внутри коллектива обучающихся, важности возникновения их неформальных сообществ, то современная телекоммуникационная среда дает вполне достаточно средств для этого. Именно поэтому я не думаю, что внесение каких-то фоновых элементов приватности в общение преподавателя и студентов на электронных конференциях является допустимым или желательным. Наблюдая дистанционную работу студентов не только как преподаватель, но и как член семьи, я вижу, что даже в ходе учебных видеоконференций они, как правило, связаны друг с другом по параллельным по отношению к конференционной платформе информационным каналам. Они постоянно взаимодействуют друг с другом в соцсетях в свободное, внеурочное время, сами устанавливая при этом границы проникновения в их «приватный мир» со стороны коллег по обучению. Это «гало» коммуникаций, складывающихся вокруг дистанционного образовательного процесса, на мой взгляд, достаточно для формирования коммунальных связей в учебном коллективе, и не требует какого-то специального нормативного регулирования. Элементы регулирования возможны и даже необходимы лишь в случае дистанционной командной работы над какими-то заданиями.

Сложнее обстоит дело с массовыми онлайн-курсами. Здесь присутствие фигуры преподавателя с мощной, уникальной идентичностью оказывается изначально под вопросом, поскольку со студентами работает тот самый «профессор-команда». На экранах обучающихся сначала появляются хедлайнеры курса и их учебные материалы, а затем вступают в дело инструкторы и фасилитаторы, работа которых опосредствована системой стандартных заданий. Выполнение значительной части этих заданий, естественно, не предпола-

гает тех форм общения, которые имеют подчеркнута личностный характер. Именно это позволяет сторонникам позиции, заявленной Х. Дрейфусом, констатировать отсутствие в дистанционном образовании условий для превращения полученной студентами информации в «знание и практическую мудрость». Однако это явное идеалистическое преувеличение. Как с той стороны, что успешный образовательный процесс настолько зависит от столкновения с «воплощенной личностью преподавателя», так и с той стороны, что массовые онлайн-курсы не создают возможностей такого столкновения. Х. Дрейфус полагает, что онлайн-обучение в силу своей обезличенности оказывается эффективным лишь на тех ступенях высшего образования, которые включают первичное ознакомление с учебными дисциплинами. Однако он не учитывает при этом, что фасилитация в системе дистанционного образования в зависимости от роли конкретного курса в подготовке специалиста может быть более или менее интенсивной, более или менее неформальной. Другими словами, она может быть более или менее похожей на гибкое и индивидуализированное взаимодействие между учителем и учеником, описанное самим Х. Дрейфусом. Там, где такое сходство велико, потери, о которых он сокрушается, оказываются небольшими. Любая продуманная система дистанционного высшего образования должна включать курсы, в которых фасилитация интенсивна, неформальна и глубоко индивидуализирована. В этих своих проявлениях она, конечно, теряет что-то в отношении доступности. Принцип «в любой момент времени» соблюдается не так строго. Однако принцип «из любого места» полностью сохраняет свою силу.

Необходимость такой дифференциации курсов, позволяющей университету осуществлять свою миссию в условиях дистанционного образования, должна быть осознана на уровне проектирования образовательного процесса по той или иной специализации. Возможности эффективной и всесторонне развивающей студента интерактивной работы с преподавателями должны быть запрограммированы в дизайнерских решениях, применяемых в дистанционных курсах (даже вводных и ознакомительных). И если представить себе, что структурно, на макроуровне такие возможности обеспечены, то и в дидактическом, и в профессионально-этическом отношении в ключевую фигуру образовательного процесса превращается инструктор и фасилитатор онлайн-курсов. Его роль оказывается не меньшей, может быть, даже большей, чем у стоящего на переднем крае исследований и признанного в качестве безусловного академического авторитета лектора-хедлайнера. Традиционные обязанности профессора, относящиеся к области ответов на вопрос «как учить?», это пре-

имущественно его обязанности. И та мера ответственности, которая ложится на его плечи, должна определять место, которое он занимает внутри «профессора-команды». Подбор фасилитаторов и инструкторов должен быть не менее тщательным, чем подбор лекторов-хедлайнеров. Их голос должен быть весомым, а часто и решающим при обсуждении вопросов совершенствования курса. Объем их материального вознаграждения должен быть сопоставим с объемом вознаграждения других участников командной работы.

Дополнительные этические вопросы, связанные с выбором методик преподавания массовых дистанционных курсов, определяются тем, что их аудитория оказывается заведомо более гетерогенной по сравнению с реальными группами студентов в реальных кампусах. Смысл дистанционного образования состоит в том, чтобы снять те затруднения с доступом к получению образовательных услуг, которые создает пространственная удаленность университетского кампуса от потенциальных студентов. Даже если мы ведем речь не об отдельных, в полном смысле слова «открытых» онлайн-курсах (бесплатных или доступных за небольшую плату), но о курсах, которые интегрированы в университетские программы обучения и лишь расширяют возможности поступления в университет, географическое расширение студенческого контингента автоматически ведет к увеличению его культурной неоднородности. Это создает проблему «культурной чувствительности» дистанционного преподавания и, одновременно, ставит задачу его локализации (важные выводы по этому вопросу получены в работах [6, 14, 15]).

В каком-то отношении культурная чувствительность преподавания достигается за счет соблюдения общего требования уважать культурные особенности аудитории при разработке курса (содержания лекций, материалов для самостоятельного изучения, проверочных заданий). Учебные материалы не должны создавать ситуаций, в которых какая-то часть студентов будет чувствовать себя непризнанной, униженной, оскорбленной (сложнее обстоит дело с предотвращением эффектов стыда и смущения). Однако эта стратегия касается лишь негативного аспекта проблемы культурной чувствительности – воздержания от болезненных для представителей тех или иных культур формулировок и проблематизаций. Позитивный аспект – полноценная локализация дистанционного преподавания – вновь ложится на плечи инструкторов и фасилитаторов, которые входят в непосредственный контакт с культурно специфической аудиторией. От них требуются особые компетенции в сфере межкультурной коммуникации, способность к созданию таких сообществ обучающихся, в которых их культурная разнородность превращалась бы в позитив-

ный фактор, фактор, содействующий успешному обучению. Рекрутирование и подготовка таких специалистов превращаются для всех университетов, активно «колонизирующих» сетевое пространство, в вопрос номер один.

Однако ни грамотное проектирование курса, ни виртуозная фасилитация не снимают всех затруднений, связанных с поликультурным контекстом дистанционного образования. Ведь сама по себе научная (академическая, аналитическая, критическая) установка в отношении многих вопросов, касающихся устройства природы и общества, культурной и социально-политической истории и т.д., довольно часто создает болезненные эффекты для обладателей культурно-специфических убеждений. Здесь этика университетского преподавания пересекается с этикой обучения в университете. Человек, обладающий теми или иными убеждениями, сформированными его культурным или культурно-религиозным бэкграундом, превращаясь в студента, должен быть готов к тому, что освоение научного знания заставит его столкнуться с ситуациями, в которых эти убеждения будут поставлены под вопрос. Он должен относиться к таким ситуациям как к неизбежным, а к людям, которые их создают, занимаясь научным поиском, с максимальной терпимостью.

Еще одной этически значимой темой, возникающей в связи с выбором оптимальных методик обучения и гибким реагированием на возможности и потребности студенческой аудитории, является учет данных образовательной аналитики. Переход из «аудитории из кирпича и строительного раствора» в «виртуальную аудиторию» приводит к тому, что все действия преподавателя и все действия студентов в ходе освоения ими учебного курса зафиксированы в виде электронного следа, который доступен для статистической обработки. Нельзя сказать, что такие данные и средства их обобщения дают какую-то окончательную, объективную картину эффективности работы конкретного преподавателя или эффективности коллективно проектируемого и обслуживаемого учебного курса. Однако они позволяют обнаружить некоторые слабые места и протестировать возможности их устранения в режиме *learning by doing* – сравнивая результаты применения альтернативных методик, альтернативных способов подачи образовательного содержания, альтернативных конкретных заданий в параллельно осваивающих один и тот же курс группах студентов. Информация такого рода накладывается на статистику, характеризующую сами эти группы: гендерный и этнический состав, возраст, академические успехи за предыдущий период и т.д., и т.п. Именно это, в конечном итоге, позволяет определить алгоритмы достижения успеха.

Широкое использование образовательной аналитики дополнительно размывает профессорский «суверенитет» в отношении реализуемого курса. В работу профессора вторгаются как специалисты по обработке информации, так и по интерпретации полученных статистических результатов, собственно, образовательные аналитики. Это еще одно ограничение традиционно понимаемой академической свободы [21, 143]. Но одновременно, это та точка, в которой возникают дополнительные обязанности преподавателя. Они касаются участия в коллективной деятельности, отклика на предложения и соображения коллег по команде и даже ограничения тех «рефлексов независимости», которые сформировала практика работы в качестве «ремесленника» и «исполнителя-импровизатора».

Возникает также вопрос о профессионально-этических обязанностях самих образовательных аналитиков и о моральных ограничениях их деятельности. Необходимо как-то учитывать, что именно в своей учебной деятельности студенты готовы открыть для сбора информации и как эту готовность (по сути, их информированное согласие) фиксировать по ходу реализации курса. Необходимо построить работу студентов таким образом, чтобы они осознавали тот факт, что происходит отслеживание их действий и могли по собственной воле, свободно прервать такое отслеживание. Необходимо обеспечить полноценную анонимность информации при сборе больших данных. Необходимо гарантировать использование собранной информации исключительно в узких образовательных целях. Необходимо избежать скрытых форм дискриминации при формировании учебных групп, если информация о гендерной или этнической принадлежности студентов соотносится с данными о ходе образовательного процесса. Особенно необходимо избежать такого эффекта в приемных кампаниях университета. Необходимо также решить вопрос о том, насколько технологически обоснованно и этически обязательно вовлекать самих студентов – основной источник информации для образовательной аналитики – в ее коррекцию и использование. Обобщая и пользуясь формулировкой одного из теоретиков, обсуждающих эту проблему, система дистанционного образования должна дать ответ на вопрос, как избежать тех эффектов «цифрового образовательного паноптикума», которые разрушительны для научного и образовательного сообщества, а также унижают индивидуальное достоинство и нарушают права студентов. И если профессор действительно превращается в цифровой среде в «профессора-команду», то можно утверждать, что этика образовательной аналитики – это неотъемлемая часть этики профессора (подробнее об этических проблемах образовательной аналитики см. [16, 27, 31]).

Наконец, наряду с вопросом «как учить?» в цифровом университете должен получить ответ вопрос «как оценивать?». Как отмечалось выше, в обязанности преподавателя в этой сфере входит технологичное и корректное блокирование нечестного поведения студентов в ходе оценки их работы, а также формирование у них способности к саморегулированию в отношении плагиата и академического мошенничества. Выполнение второй обязанности наталкивается на все те трудности, которые были акцентированы исследователями, указывающими на ослабление межличностных связей в цифровом и дистанционном образовании. Личность преподавателя, который выступает в качестве представителя научного познания, в условиях деперсонализации преподавательских функций и разделения труда внутри массовых онлайн-курсов размывается. Коллектив обучающихся, в котором могут быть сильны традиции академической честности, имеет меньше шансов сложиться в отсутствие повседневной межличностной коммуникации, сопровождающей учебный процесс. Хотя, с другой стороны, в дистанционных условиях оказывается меньше возможностей для влияния студенческого коллектива, в котором плагиат и разного рода академическое мошенничество считаются нормой. Преодоление затруднений, связанных с недостатком межличностной коммуникации и коммунальных традиций, должно находиться в общем русле попыток создавать виртуальные образовательные сообщества с высокой степенью взаимной заинтересованности их членов друг в друге и интенсивным, персонализированным общением. Большую роль в этом процессе играет организация работы по созданию коллективных проектов или проведению коллективных учебных исследований (естественно, с учетом всех ограничений, налагаемых дистанционной формой образования).

Если же обратиться к анализу первой обязанности, то в каких-то контекстах ее исполнение обеспечивается автоматически, самими цифровыми технологиями проверки знаний и умений. Примеры – автоматическая проверка на аутентичность текстов, создаваемых студентами в ходе отчетности, или использование обширных банков заданий, применяющихся для контроля результатов прохождения курса (это затрудняет поиск готовых вариантов ответа на них). Однако в других контекстах возникает потребность отслеживать ход выполнения проверочных работ непосредственно, другими словами, организовать систему прокторинга. Существуют технологически продвинутое, широко использующие искусственный интеллект прокторинговые платформы, позволяющие автоматизировать процесс непосредственного наблюдения. Они пережили период бурного роста, связанный с повышением спроса на их услуги со стороны университетов,

которые вынужденно перешли в дистанционный формат в связи с пандемией. Наряду с использованием услуг специализированных платформ, в университетах практикуются и довольно простые, неавтоматизированные методы отслеживания самостоятельности выполнения проверочных работ студентами. Этим может заниматься специальный персонал – онлайн-прокторы – или даже сами ведущие курс преподаватели. Однако внедрение онлайн-прокторинга в университетское образование порождает целый ряд дополнительных этических проблем, связанных с сохранением доверительных отношений между преподавателем и студентами, защитой автономии и приватного пространства студентов и т.д., и т.п. Эти проблемы требуют специального анализа в широком контексте вопроса о соблюдении академической честности в цифровом университете (интересные этические проблематизации онлайн-прокторинга в эпоху пандемии см. [7, 9, 17, 26]).

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. *Прокофьев А.В.* Цифровизация университета: угрозы и возможности // *Ведомости прикладной этики.* Вып. 57 / Под ред. В.И.Бакштановского. Тюмень. НИИПЭ. 2021. С. 10-34.
3. *Прокофьев А.В.* Этическое измерение академического гражданства // *Этика профессора. Опыт коллективной рефлексии: коллективная монография / под ред. В.И. Бакштановского; сост. М. В. Богданова.* Тюмень: ТИУ, 2020. С. 82–103.
4. *Прокофьев А.В.* Этические обязанности профессора: типология и содержание // *Этика профессора. Опыт коллективной рефлексии: коллективная монография.* С. 12–33.
5. *Сычев А.А.* Этикет и этика видеоконференций // *Ведомости прикладной этики.* Вып. 57. 2021. С. 74–82.
6. *Beaudoin M. F.* Leadership Challenges in Transcultural Online Education // *Culture and Online Learning / Ed. by I.Jung and C.N.Gunawardena.* Sterling, VA: Stylus, 2014. P. 115–125.
7. *Coghlan S., Miller T., Paterson J.* Good Proctor or "Big Brother"? AI Ethics and Online Exam Supervision Technologies (preprint, 15.11.2020) // *arXiv.org* (A free distribution service and an open-access archive for scholarly articles, Cornell University, USA) URL: <https://arxiv.org/abs/2011.07647> (дата обращения 30.04.2021).

8. *Corlett J.A.* The Good Professor // *Journal of Academic Ethics*. 2005. Vol. 3. P. 27–54.
9. *Dadashzadeh M.* The Online Examination Dilemma: to Proctor or not to Proctor? // *Journal of Instructional Pedagogies*. 2021. Vol. 25. P. 1–11. URL: <http://aabri.com/manuscripts/203240.pdf> (дата обращения 30.04.2021).
10. *Davis M.* *Ethics in the University*. New York: Routledge, 1999. 267 p.
11. *De George R.T.* Ethics, Academic Freedom, and Academic Tenure // *Journal of Academic Ethics*. 2003. Vol. 1. P. 11–25.
12. *Dreyfus H.* Anonymity versus Commitment: The Dangers of Education on the Internet // *Ethics and Information Technology*. 1999. Vol. 1. № 1. P. 15–21.
13. *Dreyfus H.* How Far is Distance Learning from Education? // *On the Internet*. Abingdon: Routledge, 2001. P. 25–49.
14. *Gunawardena C.* Culture and Online Distance Education // *Handbook of Distance Education*. Third edition / Ed. by M.G. Moore. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2013. P. 403–418.
15. *Heitner K., Jennings M.* Culturally Responsive Teaching Knowledge and Practices of Online Faculty // *Online Learning*. 2016. Vol. 20. № 4. P. 54–78.
16. *Johnson J. A.* The Ethics of Big Data in Higher Education // *International Review of Information Ethics*. 2014. Vol. 21. P. 3–10.
17. *Kharbat F.F., Abu Daabes A.S.* E-Proctored Exams During the COVID-19 Pandemic: A Close Understanding // *Education and Information Technologies*. 2021. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10458-7> (дата обращения 30.04.2021)
18. *Macfarlane B.* *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. New York: Routledge, 2012. 176 p.
19. *Markie P.J.* *A Professor's Duties: Ethical Issues in College Teaching*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1994. 260 p.
20. *McCluskey F.* The Professor as Craftsman in the Digital Age // *Internet Learning*. 2012. Vol. 1. № 1. P. 2–6.
21. *McCluskey F.B., Winter M.L.* Academic Freedom in the Digital Age // *On the Horizon*. 2014. Vol. 22. № 2. P. 136–146.
22. *Michalinos Z., C. Vrasidas.* Levinas and the "Inter-face": The Ethical Challenge of Online Education // *Educational Theory*. 2005 Vol. 55. № 1. P. 61–78.
23. *Nnaji J.* Ethical Dimensions of the Increasing Usage of New Technologies in Virtual Education // *Emerging Trends in Cyber Ethics and*

Education / Ed. by A.Blackburn, I. Linlin Chen, R. Pfeffer. Hershey: IGI Global, 2019. P. 1–22.

24. *Rose E.* Beyond Social Presence: Facelessness and the Ethics of Asynchronous Online Education // *McGill Journal of Education*. 2017. Vol. 52. № 1. P. 17–32.

25. *Shils E.* The Calling of Education: The Academic Ethic and Other Essays on Higher Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1997. 308 p.

26. *Silverman S., Caines A., Casey C., de Hurtado B.G., Riviere J., Sintjago A, Vecchiola C.* What Happens When You Close the Door on Remote Proctoring? Moving Toward Authentic Assessments with a People-Centered Approach // *Educational Development in the Time of Crises*. 2021. Vol. 39. № 3. URL: <https://quod.lib.umich.edu/t/tia/1706388-8.0039.308?view=text;rgn=main> (дата обращения 30.04.2021).

27. *Slade S., Prinsloo, P.* Learning Analytics: Ethical Issues and Dilemmas // *American Behavioral Scientist*. 2013. Vol. 57. № 10. P. 1509–1528.

28. *Speight J.G.* Ethics in the University. Beverly: Willey, 2016. 294 p.

29. *Thompson M. M., Wrigglesworth, J.* Students and Teachers as Ethical Actors: Reflections on the Literature // *Handbook of Distance Education*. Third edition / Ed. by M.G. Moore. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2013. P. 403–418.

30. *Thompson M.M.* The Ethical Character of Distance Education: Relationship and Responsibility // *Handbook of Distance Education*. Fourth edition / Ed. by M.G. Moore and W.C. Diehl. New York: Routledge, 2019. P. 189–207.

31. *Wintrup J.* Higher Education's Panopticon? Learning Analytics, Ethics and Student Engagement // *Higher Education Policy*. 2017. Vol. 30. P. 87–103.

УДК 174

Этика и парадоксы цифровизации в академической среде

Аннотация. Статья посвящена этическим коллизиям, возникшим в результате массового перехода высшей школы на дистанционное обучение. Показано, что основные трудности этого перехода стали следствием излишней формализации в университетской среде, а также нарастающего отчуждения сотрудников и студентов от педагогического процесса. Большинство институтов образования не смогли адекватно ответить на возникающие этические риски, среди которых обострились привычные для вузов проблемы несправедливости и ответственности, появилась новая серьезная проблема анонимности в сетевом пространстве. К этическим трудностям добавилось распространенное ложное убеждение, что при переходе в цифровую среду можно без ущерба сохранить привычные методики и содержание образования. Как правило, учебные институты игнорировали необходимость их изменять, и в итоге общество столкнулось с тем, что цифровые технологии, способные при их творческом применении улучшить качество образования, на деле обернулись снижением его и значительным разочарованием учащихся.

Ключевые слова: этика, академическая этика, наука, образование, дистанционное обучение, цифровизация, пандемия.

Говоря о процессах цифровизации, происходящих в университетской среде, справедливо ещё раз заметить, что они уже давно стали привычными и приносят академическому сообществу много благ. Мы уже не мыслим себя без электронной почты, социальных сетей, сайтов и других инструментов, которые вывели научную жизнь на принципиально иной уровень. Трудно сказать, что было бы с отечественной наукой, если бы она не пользовалась электронными библиотеками, системами видеоконференций и т.д. Но с недавнего времени, в связи с наступившей пандемией, цифровизация ещё раз серьезно изменила многие стороны академической жизни. В первую очередь пострадала именно научная активность, поскольку разом прекратились все привычные конференции, форумы, дискуссии; для перевода их в цифровой формат потребовалось время. Вместе с этим в дистанционный режим ушла вторая важная сфера деятельности университета – педагогическая, и такая трансформация для многих выглядела необычно.

Переход на дистанционное преподавание произошел стремительно и в существенной степени насильственно и хаотично. Не-

смотря на широкое использование информационных ресурсов и, в целом, открытость высшей школы к новым технологиям, университеты оказались к этому переходу в системном плане не готовы. Одна из причин – убеждение, что пандемия скоро закончится (год назад говорили, что она продлится два-три месяца). Вторая причина крылась в серьезной усталости преподавательского состава от различных новшеств, которые в изобилии преследовали их в течение длительного времени. Сотрудники, пережившие ужасы «эффективного менеджмента», практически лишившего их идентичности ученых и педагогов, зачастую воспринимали переход на дистант как очередную прихоть, которую надо просто пережить. Наконец, третья – это часто травматический опыт от многочисленных проектов прежних цифровизаций, особенно практик документооборота, когда появление новых «удаленных» баз данных в разы увеличивало объемы работы, не отменяя при этом привычных бумажных форм. Так случилось и при дистанционной педагогике, где количество формальной отчетности по учебной работе превысило обычный.

Тем не менее подозрительность при переходе на дистантное преподавание сопровождалась убеждением, что ничего страшного не происходит, бывали времена и хуже. Многие верили, что пандемия пройдет, все останется по-прежнему, это основывалось на двух ценностных установках. Первая из них – ощущение, что все инновационные технологии направлены на улучшение и развитие жизни. Например, социальные сети во многом упростили дистанционное общение и сделали его более ярким. Так и в образовании: несмотря на сопутствующие сложности, они могли бы сделать саму среду более комфортной. Второй момент – это надежда, что молодое поколение, студенты и школьники, чувствуют себя в цифровой среде как в родной стихии, а значит, они только выиграют от перехода в виртуальный мир. Такое образование может показаться им более интересным, и это поднимет их мотивацию. Но не прошло и года с момента массового применения он-лайн-технологий, как его оценки показывают, что ожидания во многом были завышенными. Официальная точка зрения Министерства, разумеется, оптимистичная; по его данным 72% студентов удовлетворены качеством образования во время пандемии [6]. Но значительно более осторожные сведения приводят авторы статьи «Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности», где, например, говорится, что почти 52% учащихся однозначно отвергают идею окончательного перехода образования в дистантный формат, и только 16% согласились бы полностью перейти в онлайн [1, 94]. Но даже если исходить из сведений сайта Минобрнауки, то можно увидеть крайне неудобную цифру:

лишь 53% студентов оценили уровень образования «как высокий или очень высокий», т.е. чуть больше половины, и только четверть сказали о «крайней степени удовлетворенности». За всеми отвлеченными цифрами, которые допускают разные интерпретации, трудно скрыть разочарование большинства студентов.

Что же касается средней школы, там дошло даже до петиций о принципиальном запрете дистанционных технологий обучения [3], поскольку, по мнению некоторых родителей, он-лайн-образование ничему толком не учит, создает много неудобств для повседневной жизни и работы, при этом наносит вред здоровью детей. А в некоторых университетах недовольство учащихся выразилось в требованиях снизить стоимость обучения [4].

Что же произошло? Как объяснить парадокс: почему технологии, способные при их правильном применении улучшить качество образования, привели к значительному разочарованию? Нет сомнения, что здесь сыграли роль определенные умонастроения, ставшие следствием нестабильности положения работников высшей школы. Во-первых, в хаосе, сопровождавшем распространение пандемии, мало кто понимал, что переход к цифровизации преподавания – это не временная мера, а вполне объективный процесс, у которого есть много важных факторов [2]. И дело отнюдь не в упорном желании властей от образования заменить живое общение «говорящими головами» на экранах. Дистантные технологии позволяют высшей школе преодолеть многие трудности, например, связанные с академической мобильностью, по крайней мере, в плане приглашения известных ученых для чтения лекций. Такие технологии, если применять их уместно, могут вывести образование на принципиально иной уровень. Жаль, что в хаосе пандемии об этом никто не задумался. Если бы университеты или их научные центры быстро сориентировались и начали обмениваться интеллектуальными усилиями в виде совместных конференций, либо перекрестного преподавания, они бы существенно выиграли, особенно в восприятии учащихся. Но годы «реформ», обернувшихся убеждением сотрудников, что от них больше ничего не зависит, полностью отбили желание нестандартно реагировать на происходящее. Некоторая часть сотрудников, вместо продумывания новых возможностей для педагогики, восприняли долгий дистант почти как дополнительный отпуск, позволяющий никак не вкладываться в преподавание.

Торопясь выполнить требования начальства по противодействию вирусу, абсолютное большинство администраций и рядовых преподавателей были убеждены, что с введением дистанта ничего не надо менять в плане учебных программ и организации обучения.

Философская проблема соотношения формы и содержания никак не повлияла на эту установку; не бывает же так, что изменение формы не затронуло бы в какой-либо степени содержание. Но, в отличие от средней школы, где в первое полугодие дистанта сократили количество уроков и отменили многие проверочные работы, университеты почти не изменили программу. Получалось, что привычные лабораторные работы, практикумы и т.д., предполагающие оттачивание практических навыков, теперь шли на экранах; это выглядело абсурдно, и учебное время тратилось зря.

Во всей этой истории с вирусом, как и в пространстве всех предыдущих «реформ», студенты оказались самой пострадавшей стороной. Годы разведения по разные стороны баррикад двух важнейших университетских групп – педагогов и студентов, навязывание им ролей близких к продавцам и покупателям услуг, разрушение возможностей совместной работы, привели к взаимной подозрительности, если не вражде. Одно из следствий этого – господствующее убеждение сотрудников, что студенты – не мотивированы и ни в чем не заинтересованы. Якобы они любят бездельничать, будут рады снижению требований во время пандемии, и поэтому их можно обделить знаниями. При этом, в связи с серьезным затруднением обратной связи и возможностей контроля знаний, значительно увеличилась и формализовалась отчетность. Студенческие форумы были наполнены страданиями по поводу необходимости выполнения огромного количества письменных работ; других форм контроля университеты не смогли изобрести. Фактически, речь уже шла о переходе на заочное обучение, и стоит ли тогда удивляться, что договорные студенты стали требовать снижения платы?

И дело было не только в падении эффективности преподавания и не только в ситуации, когда студентам предлагалось учиться самим, отчитываясь перед преподавателями о своих «достижениях». Когда вузовские администрации пытались доказать, что качество образования не изменилось, они, по сути, дискредитировали сами себя. Образование в современном университете предполагает развертывание студенческой активности, последовательное вовлечение учащихся в академическую среду. Но конференции, научные форумы, обсуждения – все, чем была интересна повседневная жизнь высшей школы, – замерло в связи с пандемией на длительное время. Получается, что студенты шли в вуз ради кипящей культурной и научной жизни, а обрели лишь тусклое обучение в аудитории, а в худшем случае – многочасовое сидение перед экранами ноутбука. Это обстоятельство существенно снижало мотивацию студентов к освоению их областей знания и будущих профессий.

Но помимо трудностей, связанных с определенными умонастроениями, обострились чисто этические проблемы, которые уже давно преследуют высшую школу, и первая из них – это проблема справедливости. Все прекрасно знают о крайне неравном положении университетских сотрудников: одно дело – ведущие столичные вузы, где значительно выше зарплата и существенно меньше административного произвола, и совсем другое – провинциальные университеты, где сотрудники часто обречены бороться за выживание и ради этого исполняют обременительные обязанности, не имеющие прямого отношения к науке образованию. Интересно заметить, что в вузах, осуществляющих подготовку по одинаковым направлениям, работающих по единым госстандартам, почему-то доходы и положения сотрудников далеко не одинаковы. Ситуация напоминает среднюю школу, где требования к результатам образования едины по всей стране, но зарплаты учителей разные, иногда от региона к региону отличающиеся в 10 раз. Доступ к цифровым технологиям и возможностям, которые они дают, в университетах также варьируется: далеко не все институты могут позволить себе дорогие подписки на ведущие мировые онлайн библиотеки. Но в ситуации с массовым переходом преподавания на дистант проблема несправедливости обострилась ещё больше.

Во-первых, поражало разнообразие принимаемых антивирусных мер: если одни университеты полностью переходили на дистант, то другие продолжали работать либо очно, либо в гибридной форме, где в онлайн-режим были переведены только особо крупные студенческие потоки. Находились даже такие учебные заведения, которые всю пандемию функционировали в обычном режиме, будто ничего плохого вокруг не происходило. Опять же, можно провести параллели со средней школой, где в обычных муниципальных учреждениях дети сидели перед экранами, но частные школы продолжали работать очно; вирус на них отчего-то не действовал. По идее, меры борьбы, требуемые от вузов государством, были едины для всех, но из-за их огромного количества и расплывчатых формулировок они позволяли применить бесконечное число интерпретаций. В университетской среде с этим в первую очередь столкнулись те, кто совмещает работу сразу в нескольких организациях, или, к примеру, на разных факультетах. Произвольность трактовки правил оборачивалась абсурдом для преподавателей, когда одну и ту же лекцию надо было читать в одном месте очно, а в другом – в дистанте, и недоумением со стороны студентов. В то время, когда одни продолжали учиться на очных лабораторных работах, практикумах и семинарах

как и раньше, другие студенты видели это все только на экране монитора и понимали, что настоящих знаний они не получали.

Но ещё большей несправедливостью стало само положение сотрудников в эпоху дистанта. Многие привыкли, что внедрение новых технологий в некоторых аспектах облегчает повседневную работу, а здесь цифровизация потребовала огромных усилий и не только из-за необходимости осваивать новые программы. Неравнодушные преподаватели, кто не желал потерять в качестве передачи своих знаний, были вынуждены думать над мультимедийным сопровождением своих курсов, и это заняло у них много времени. Но, заметим, что работа в новых условиях никак дополнительно не оплачивалась; многочисленные вузовские руководства, не вовлеченные в образовательный процесс, полагали, что между очными и дистантными занятиями нет разницы. Как правило, не была также оказана организационная поддержка. Руководства созывали бесконечные совещания, организовывали целые штабы по «противодействию распространению коронавирусной инфекции», а также волонтерские центры, и все это было важно. Но кто бы организовал штаб для помощи преподавателям и студентам по адаптации к новым условиям учебной работы? Или хотя бы организовал срочные обучающие курсы по освоению систем видеоконференций.

Но ещё более усугубился и без того острый для высшей школы материальный вопрос. Значительно возросшие объемы работы по переводу учебной работы на дистант никак дополнительно не оплачивались. Более того, для тех, кто все-таки в тяжелое время продолжал работать очно, рискуя собой, также не были предусмотрены никакие поощрения. С одной стороны, каждый день все слышали, насколько опасен этот вирус, с другой, в работе очно не видели какой-то особой опасности. Медики справедливо получали дополнительное вознаграждение за работу в опасных условиях наступления вируса, но вопрос о дополнительном вознаграждении преподавателей, которые в т.ч. готовили медиков, либо школьных учителей, вынужденных по решению своих работодателей или регионов трудиться очно, никогда не всерьез не ставился. И даже если профессор был вынужден заменять заболевших коллег, и его нагрузка возрастала, ему также не полагалось доплат, как обычно не полагалось никакой компенсации заболевшим. Опять же никто не ставил вопрос о том, что тяжелая болезнь могла быть получена на работе, по причине того, что администрация обязывала сотрудников работать очно в разгар пандемии. В этом случае болезнь закрывалась обычным больничным с обязательным в таких случаях понижением зарплаты. Удивительно, но труд тех, кто рисковал собой, оценивался так же, как и тех, кто,

ничем не рискуя, работал в дистанте. И ещё более удивительно, а точнее возмутительно, было обстоятельство, что вузы никак не снизили обременительные требования к сотрудникам по публикациям, отчетам, грантам и т.д. Извиняющими обстоятельствами не считались ни болезнь, ни значительное время, требуемое для налаживания преподавания в дистанте. Опять же у сотрудников складывалось впечатление, что пандемия опасна для всех, а для них она считается незначительным фактором, сопровождающим повседневную работу. Эту ситуацию также можно было бы назвать парадоксальной, но, к сожалению, к такому отношению работники вузов уже привыкли.

Другой серьезной этической проблемой стало усиление анонимности и, как следствие – отчуждение, сопровождающееся разрушением привычных отношений в университетской среде. Правильнее было бы сказать, что эти проблемы обострились, ибо уже давно сотрудники вузов чувствуют нарастающую обезличенность. Она выражается во все меньших возможностях развить свои таланты и во все усиливающейся тенденции превращения работников в безликих агентов, существующих ради штурма спущенных сверху контрольных цифр. Внезапное появление насильственной цифровизации педагоги продолжило разрушать и без того хрупкую связь между преподавателями и учащимися. Личный контакт, интересные обсуждения в аудитории или вне её, совместная работа, где она ещё существовала, оказалась заменена общением через экран, где педагогические возможности крайне ограничены. Конечно, при творческом применении этих технологий можно было бы значительно выиграть в эффективности, но абсолютное большинство сотрудников по разным причинам, указанным выше, этого не сделали.

Потеря педагогического контакта, замена лиц слушателей «черными квадратами», привели к положению, когда преподаватели и студенты жили и работали сами по себе. Одни говорили в пустоту, другие занимались собственными делами. Если лектор полагал, что может обычный стиль работы перенести в виртуальный мир, не вовлекая дополнительно слушателей в свой предмет, то его лекции становились жертвой анонимности и теряли смысл. А как могло быть иначе, если одни поняли свою задачу как простую отработку часов, а другие желали быстрее отчитаться по нехитрым требованиям промежуточного контроля? Приходит на ум, что такой итог дистанционной педагогики, стал закономерным результатом формализации высшей школы. Почему-то при дистантном преподавании не учитывалось простая и всем хорошо знакомая характеристика информационной среды: ни один пользователь, и особенно студент, не может провести нескольких минут в этом пространстве, не открывая других

вкладок и не обращаясь к иной информации. В таком поведении нет ничего бравирующего или антипедагогического: просто так устроена эта среда. Избежать её воздействия можно было, опять же, путем существенного изменения формы подачи материала, вовлекая в процесс передачи сведений самих слушателей. Но это уже вопрос методик, который мы сейчас не рассматриваем.

Если продолжать тему анонимности отношений, то надо также обратить внимание на ожидания, которые появились при переходе к цифровой педагогике. Если большинство преподавателей вступали в эту, во многом незнакомую для них, реальность неохотно, с большой долей подозрения, то студенты, много времени проводящие на различных сетевых ресурсах, окунались в привычную для себя среду с радостью. Для них эта среда, помимо других мотивов, устойчиво ассоциируется с приятным неформальным общением, благодаря которому они узнают много нового. Ставшие популярными в эпоху дистанта системы видеоконференций «Зум», «Скайп», «Дискорд» и др. они также раньше использовали в основном для межличностного общения. Соответственно, они обосновано ждали изменений и от учебного процесса в сторону большей открытости, дискуссионности и креативности. Но, как выяснилось, ждали они этого зря. Лишь мизерное количество преподавателей готовы были на равных обсуждать с ними новые возможности для преподавания, понимая, что цифровизация бывает не только обезличивающей, но и творческой, по-новому раскрывающей способности и учителя, и ученика. Однако мотивом большинства лекторов было не только тенденция ничего не менять, но также интенция выполнить указания начальства относительно контроля посещаемости и иных видов многочисленных контролей. Желания студентов, их надежды окунуться в менее формальную, более творческую среду, где они бы могли выступить в роли соавторов и конструкторов различных форматов обсуждений, в расчет не принимались. Показательно, что когда весной 2020 года, в общем хаосе, многие вузы, не успев развернуть единую систему дистантного преподавания, позволяли сотрудникам работать, кто как умеет, очень небольшое их количество выбрало близкие молодежи формы педагогического общения в виде форума, блога, подкаста или иных, им подобных.

Огромное количество технических проблем, связанных с подключением и налаживанием дистантных технологий, также были связаны с нежеланием преподавателей обратиться за помощью к студентам, уверенно ими владеющими. Удивительно, но для них было предпочтительнее срывать занятия, чем немного поучиться у своих же учеников. В итоге возник ещё один парадокс: если для любозна-

тельных, мотивированных студентов наступившая анонимность в передаче знаний выглядела как большое зло, отчуждающее от содержательного обучения, то для их преподавателей она казалась относительным и кратковременным злом, которое надо было просто пережить, особо не волнуясь о результатах обучения.

Если учитывать все сказанное, то можно обнаружить ещё одну серьёзную этическую проблему – ответственности. Она – более общая и вытекает не только из трудностей, связанных с пандемией, но также из обстоятельств, предопределивших современное положение высшей школы. В значительной степени она тоже парадоксальна, ибо университетский ученый – это по определению тот человек, который берет на себя ответственность за своих учеников, за развитие научного направления, за судьбу научной школы и своего университета. Но годы последних «реформ» последовательно отбирали у него возможность определять цели своей работы. Он уже не волен выбирать не только направление исследований, но и исследовательский коллектив, и даже... название публикаций и место их изданий. Тот же процесс касается и педагогической работы. Сначала от сотрудника потребовали преподавать не то, что он лучше всего знает, но то, что можно выгодно продать, а потом стали решать за него, как именно работать в аудитории, какие рейтинговые или нерейтинговые системы использовать при контроле знаний. Эти системы, направленные на стандартизацию подачи материала, все меньше дают возможности педагогу раскрыть содержание своего предмета, не говоря о талантах слушателей. Так же произошло и с внедрением дистанционной системы, когда после шока первых месяцев от преподавателей стали требовать определенных технологий работы, ещё более стандартизовавших процесс. Даже тем редким сотрудникам, кто пытался, преодолевая отчужденность дистанта, сделать что-то свое, приказывали «работать как все». Часто это делалось под значительным административным контролем, и здесь опять появляется парадоксальное наблюдение: если преподавание оказалось существенно затруднено, то возможности контроля значительно возросли; любой администратор без особых усилий мог войти в любую виртуальную аудиторию и послушать, о чем там говорят. В такой ситуации получалось, что преподаватель не несет ответственности за снижение качества образования, осуществляемого в дистанте, да и выбора, работать ли ему в виртуальном формате, либо в очном, у него тоже не было.

Рассказывать о парадоксах цифровизации университетской педагогики можно бесконечно, но следует понимать, что во многом парадоксальным остается отношение государства к высшей школе. На

словах подчеркивалась важность сохранения качества образования в эпоху пандемии, но у многих педагогов осталось убеждение, что именно высшее образование приносилось в жертву борьбе с вирусом. В то время, как с конца лета 2020 г. постепенно снимались ограничения в различных сферах, в университетских кампусах постоянно появлялись новые требования, серьезно затрудняющие академическую жизнь. Сотрудники справедливо задавали вопросы: почему собрать на стадионе пять тысяч человек можно, а собрать лекционный поток в 100 человек, или организовать конференцию в 30 участников – нельзя? Почему торговые центры, рынки работали без всяких ограничений, а университеты вводили едва ли не полувоенный режим? И даже в средней школе меры были не такими затруднительными. А чехарда введения и отмены дистантного режима в разных студенческих группах стала поводом для многочисленных шуток и курьезных ситуаций. У сотрудников создавалось впечатление, что вузы якобы являются главной причиной распространения вируса. И если бы такое к ним отношение помогло остановить пандемию, но она до сих пор не остановлена. Уже сейчас появилось поколение выпускников-магистрантов, которые все четыре своих семестра отучились в хаотичных условиях, с очевидным понижением качества образования. На подходе выпускники-бакалавры, рискующие все семь семестров отучиться в таких условиях. Судя по их отзывам в социальных сетях, система образования нашей страны может получить новый заряд ненависти и недоверия. И это пока первое, самое осязаемое последствие хаотичной цифровизации педагогики высшей школы.

Выход из этой ситуации очевиден. Университетскому сообществу надо принять, что дистанционные технологии будут только развиваться. При их правильном, творческом применении они могут значительно усилить качество образования. Но для этого требуется создавать университетские центры, где преподаватели могут делиться лучшим опытом и изобретать новые методики в диалоге со своими слушателями. Совместная работа преподавателей, студентов и всех заинтересованных лиц поможет ликвидировать многие парадоксы и этические трудности цифровизации и во многом преодолеть процессы отчуждения, нарастающие сейчас в высшей школе.

Список литературы

1. Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86-100.

2. Онлайн все спишет. Дистанционное обучение может занять 80% учебного времени // Коммерсантъ. 13 мая. URL: <<https://www.kommersant.ru/doc/4391875>>

3. Петиция за отмену дистанционного обучения // URL: <<https://xnhbkkkead6cmexlq3b5l.xnp1ai/%D0%B7%D0%B0%D0%BE%D1%82%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%83%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F/>>

4. Российские студенты требуют скидки за переход на удаленку. Но вузы не готовы идти на уступки // BBC News/ URL: <<https://www.bbc.com/russian/news-55072487>>

5. Система образования оказалась не готова к переходу на дистанционное обучение в условиях пандемии // НАФИ. Аналитический центр. URL: <<https://nafi.ru/analytics/sistema-obrazovaniya-okazalas-negotova-k-perekhodu-na-distantsionnoe-obuchenie-v-usloviyakh-pandemi/>>

6. Студенты оценили качество дистанционного обучения // URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/presnter/news/?ELEMENT_ID=21576>

Р.Г. Апресян

УДК 17.01 + 17.02

Специфичны ли этические проблемы, связанные с цифровизацией образования?

Аннотация: В статье проводится мысль, что в публичных и специальных обсуждениях цифровизации образования нередко в этических терминах и в форме этической обеспокоенности выражаются переживания психологического дискомфорта, который возникает под воздействием разнонаправленных эффектов радикального обновления образования. Университетское сообщество (как в лице преподавателей, так студентов и университетских администраций) оказалось неготовым к полной цифровизации образовательного процесса, произошедшей под давлением объективных обстоятельств порожденных пандемией COVID-19. Цифровизация образования создает определенные этические проблемы, специфические для цифровизации и других сфер деятельности. Этические проблемы, как кажется, актуализируемые цифровизацией образования, присущи ему как таковому и обсуждаются именно в связи с образованием. Этической озабоченности заслуживает недостаточная поддержка преподавателей и студентов во время перехода на онлайн-обучение со стороны органов управления образованием разных уровней – от университетского до министерского, – обусловленная ограниченностью материальных и управленческих ресурсов, но не только, и это должно стать предметом общественного внимания.

Ключевые слова: цифровизация образования, дистанционная организация обучения, онлайн-образование, чат-бот, академическая этика.

Уже несколько лет я слежу за развивающимся обсуждением этических аспектов цифровизации образования. Особенно трепетно, что понятно, в последний год, когда задача цифровизации в силу пандемической стихии COVID-19, из благого пожелания трансформировалась в категорическое веление времени.

В целом цифровизация образования воспринимается как процесс повышения технологической оснащенности образования, направленный на усиление его эффективности и продуктивности. Цифровые инновации оказываются предпосылкой обновления на разных участках образовательного процесса – не только способов образования, но и его программ, его содержания и структуры. Благодаря цифровым технологиям изменяется образовательная среда, формируется и расширяется пространство виртуального взаимодействия, появляются возможности персонализированных программ обучения, в том числе междисциплинарного, а также более широкого и вместе с

тем прицельного привлечения студентов и аспирантов к НИР, в перспективе – на межуниверситетском уровне. Цифровизация образования оказывается и мощным стимулирующим фактором практического освоения студентами навыков использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) – неперемного в наше время элемента компетентности в любой профессии [13, 2, 4–5; 15, 12–14]. К этому следует добавить использование в обучении и контроле знания программных устройств, основанных на применении искусственного интеллекта [6, 11, 19].

Вместе с тем, обсуждения цифровизации в образовании показывают, что она все чаще становится предметом этической озабоченности. Причина озабоченности – не цифровизация в целом, а ее аспекты, при этом некоторым из них вообще, по вполне разумным основаниям, не придается этического значения.

В изначальном и узком смысле слова под цифровизацией имеется в виду использование в какой-либо сфере практической деятельности оцифрованной, переведенной в компьютерно-читаемый формат, информации [17, 2–4, 102–103]. С этого начиналась и цифровизация в образовании, когда с распространением компьютеров и электронных средств коммуникации информационные процессы в высшем образовании (задания, семинарские разработки, учебные материалы, вспомогательная литература, контрольные, зачетные и экзаменационные работы, журналы учета, зачетные книжки и т.п., – перечислено в порядке распространения опыта) постепенно цифровизировались. По своему камерному педагогическому опыту последних десятилетий¹ знаю, как аудиторное общение преподавателя со студентами все шире дополнялось перепиской по электронной почте, проведением части обсуждений в забываемом уже формате форума, использованием для образовательной коммуникации ресурса социальных сетей, где могли выкладываться как вопросы к предстоящим обсуждениям, задания к контрольным опросам, так и дополнительные материалы и конспекты лекций для тех студентов, которые по каким-то причинам пропустили аудиторное занятие (по-

¹ Мой педагогический опыт – камерный, поскольку не выходил за рамки чтения спецкурсов для специализирующихся по этике на философском факультете МГУ им. М.В. Ломоносова и чтения общего курса по этике для небольших (едва больше 20 чел.) групп студентов-философов ГАУГН и Новгородского университета им. Ярослава Мудрого. Экзамен в устной форме я принимал в последний раз более двадцати лет назад, с тех пор итоговые промежуточные и заключительные оценки по курсу ставил только на основании суммы контрольных работ и заключительного эссе, присылаемых по почте.

следнее вообще открывало содержание курса широкой публике). Ни один из этих аспектов цифровизации информационных процессов ни у кого не вызывал (и не вызывает) этической обеспокоенности.

В связи с цифровизацией образования высказывались опасения, которые порой можно услышать и сегодня, относительно того, что электронные формы циркуляции информации создают предпосылки для недобросовестного академического поведения [1, 121; 4, 85]. Они имеют под собой некоторую основу, однако такого рода поведение не специфично для эпохи цифровизации. Возможно, появляются некоторые особые формы недобросовестного поведения, но типологически, образчики такого поведения известны от века. В то же время именно внедрение современных цифровых технологий позволяет поднять контроль поведения, связанного с недобросовестным заимствованием на небывалый прежде уровень, так что риски возрастания масштаба недобросовестного академического поведения многократно превышены степенью технической оснащенности их контроля, была бы на то административная и политическая воля [10, 98–102; 16, 39–40].

Опасения высказываются также по поводу того, что цифровизация образования может вести к снижению качества обучения, в частности, из-за повышения его непрозрачности [14, 17–20; 9, 88–89]. Задача обеспечения высокого качества образования стоит перед университетами всегда. В условиях цифровизации образования, в частности, вынужденного и не подготовленного перехода на дистанционный режим обучения, возникают проблемы, связанные с последствиями использования технических средств коммуникации, снижением мотивации студентов, не имеющих возможности непосредственного взаимодействия с другими студентами, недостатка у них навыков саморегуляции. Но проблемы такого рода могут возникать и в иных образовательных контекстах; они переживаются как трудности из-за отсутствия практического опыта их решения в новых условиях. В целом же проблемы такого рода неправильно было бы считать специфичными именно для цифровой эпохи.

Надо учитывать, что указанные формы цифровизации касаются вспомогательно-технических средств обучения. Как правило, они воспринимаются всего лишь как замещение прежних, менее технологизированных средств. Другая ситуация с цифровизацией образования в собственном значении этого слова, предполагающем внедрение цифровых технологий в процессы, связанные не только с трансляцией информации, но и с учебно-образовательной коммуникацией, учебно-познавательной активностью студентов. Речь идет о применении методов и средств, благодаря которым внедряются новые

формы работы с учебным материалом, его презентации студентам, проведения практических занятий, контроля освоения знаний и навыков студентами и т.п. [18, 26–32, 72–84; 5, 56–59; 15, 10–11]. Они легче даются молодым преподавателям, чем преподавателям со стажем. Уязвимость последних усугубляется еще и тем, что их профессиональная идентичность основана на опыте традиционных методов обучения: переход на цифровые методы обучения не только обнаруживает технические трудности, но оказывается угрозой для их внутренней профессиональной идентичности, которая в разных индивидуальных случаях может переживаться по-разному, в том числе и как то, что цифровизация является разрушительной для образования как такового (при том, что «образование как таковое» для них имеет ограниченные рамки их собственно педагогического опыта, замкнутого на традиционные методы обучения) [8, 12–18].

Если же взять студентов, то известно, что хотя они и пользуются постоянно разными мобильными гаджетами в целях сетевого общения, общий уровень их ИКТ-грамотности в целом не отвечает современным задачам обучения [13, 3–4; 15, 9; 3, 45–49].

Наибольший дискомфорт как у студентов, так и у преподавателей вызывает проведение занятий в онлайн-формате; особенно если речь идет о практических занятиях².

Эти аспекты цифровизации образования в первую очередь прослушиваются в текущих дискуссиях. Дискомфорт – отражение переживаний человека из-за неудовлетворенности его потребностей, интересов, ожиданий. Однако далеко не всякий дискомфорт – показатель этической неустроенности.

Неудовлетворенность хорошо чувствуется в ситуации преподавателей и студентов, неожиданно оказавшихся в режиме онлайн-обучения, при бросающейся в глаза недостаточной технической обеспеченности большинства ее участников и при отсутствии каких-либо значимых усилий со стороны администраций большинства университетов, шире – Министерства науки и образования, а в конечном счете правительства по компенсации этой неготовности. Студенты, оплачивающие свое обучение, особенно остро почувствовали несправедливость возникшей ситуации и потребовали скорректировать на период перевода образования в дистанционный режим платы за обучение. С обращениями к ректоратам выступили студенты ряда вузов,

² С наибольшими трудностями сталкиваются преподаватели и студенты естественных и технических специальностей. Обучение по профессионально-техническим специальностям, предполагающим овладение практическими навыками в онлайн-режиме просто невозможно.

некоторые индивидуально выражали свои тревоги и претензии [12]³. Их ключевая идея заключалась в том, что нарушены условия договора: они вносили плату за полноценное очное обучение, между тем как университеты в условиях дистанционного режима просто не способны выполнить свои обязательства по исполнению образовательных задач. Показательно, что речь шла не только о невозможности преподавания ряда предметов на полном удалении, но и о том, что занятия, заявленные по расписанию, не всегда проводились или проводились усеченно. Как показал опыт нескольких месяцев весны и осени 2020 г., преподаватели и университеты не были готовы технически к проведению дистанционных занятий. В ряде случаев преподаватели не были готовы к этому психологически, и, по имеющимся свидетельствам, пользовались разного рода поводами (а порой и уловками) для отмены занятий, сведения их к раздаче вспомогательных материалов и заданий для письменных работ. Видя падение преподавательской дисциплины, руководство некоторых университетов не нашло ничего лучшего, как потребовать от преподавателей проводить дистанционные занятия из университета, и главным мотивом при этом было не обеспечение должного технического уровня (порой домашний интернет у преподавателей лучшего качества, чем в университете), а предотвращение пропуска занятий преподавателями⁴. Некоторые университеты оказались готовы компенсировать студентам недополучение образовательных услуг путем выплаты незначительных материальных пособий. Насколько известно, ни один университет не пошел на понижение платы за обучение, и Министерство науки и образования встало в данном вопросе на сторону университетов [8, 20–26, 30–31].

Среди студентов, потребовавших снижения платы за обучение, были и студенты НИУ ВШЭ, выступившие в апреле 2020 г. с предостережениями относительно перевода образования на дистанционный режим [7]. Это письмо (удаленное со страницы первоначального размещения) показательно своими аргументами. По мнению студентов, онлайн-обучение разрушает парадигму классического университетского образования, препятствует воспроизводству социального

³ В статье [12] представлены главным образом претензии студентов МГУ им. М.В. Ломоносова, но, наряду с этим, упоминаются другие случаи такого рода, как правило с соответствующими ссылками.

⁴ Очевидно, что это было сугубо бюрократическое решение, демонстрирующее уровень технической грамотности самих университетских чиновников, не догадавшихся поставить перед IT-службами (своими или внешними) задачу разработки программных средств для контроля проведения занятий по расписанию.

опыта, развитию живой коммуникации, поддержанию диалога; оно профанирует образование, делает его поверхностным, снижает его качество, что не может не сказаться на снижении качества жизни⁵. Как можно видеть, студенты ВШЭ воспроизвели в своем письме все те положения, которые высказывались в общественной полемике как в предковидную пору, так и с переходом на карантин в условиях разразившейся пандемии. Эти аргументы заслуживают внимания, но они во многом субъективны и отражают, скорее, именно неуверенность перед неизвестным, рождающее ощущение дискомфорта.

Некоторые из опасений – вполне оправданны: не у всех у преподавателей и студентов есть условия для участия в занятиях онлайн. Стесненные жилищные обстоятельства, невозможность отгородиться от домочадцев, отсутствие технических средств, – все это представляет собой реальное препятствие для полноценного взаимодействия. Однако если эти бытовые вопросы не выходят на первый план, то образовательную коммуникацию наладить можно, и прошедшие в условиях работы на удалении месяцы 2020–2021 годов это подтвердили: были бы желания и готовность к усилию – образовательная коммуникация сложится. Как показывает опыт, общение по почте может быть не менее содержательным, чем прямое общение лицом к лицу; по сути, оно даже гораздо более эффективно и продуктивно. Правда, оно требует навыка и, главное, соответствующего содержательного потенциала со стороны преподавателя. При необходимости индивидуальной работы, благодаря самым разным программам связи возможно общение и лицом к лицу (хотя и не глаза в глаза). Что касается слов в письме студентов о праве на разделение рабочего и досугового пространств, о необходимости разведения времени для работы и отдыха, то их трудно принять всерьез. Ни одним нормативным документом такое право не утверждается (если не путать его с правом на труд и правом на отдых). По сути, это вопрос самоорганизации и рационального использования времени, и апелляция к правам носит здесь морально-демагогический характер.

Перед университетами – не только университетскими администрациями, но и преподавателями, а также самими студентами – встает отдельная задача по ослаблению и нейтрализации всех тех трудностей, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса в условиях цифровизации образования и, в особенности, технически и методически не обеспеченного (в силу экстренности) перехода на дистанционный режим обучения [8, 34–37, 44].

⁵ Некоторые из аргументов этого ряда прозвучали в ходе Ректорского семинара в Тюменском индустриальном университете [1, 127–138].

Нельзя все же упускать из внимания, что дискомфорт может быть одним из проявлений этической обеспокоенности. Предмет этической обеспокоенности – сохранность и исполнение ценностей, принятых в обществе, в ближайшем окружении. Тех самых, которые являются важнейшими идеальными конструктами, обеспечивающими благо людей – препятствующих причинению им вреда, содействующих соблюдению их прав, оказанию им помощи и заботы. Неверно думать, что дискомфорт обусловлен фокусом индивида на самом себе, а этическая обеспокоенность – заботой о других. Невнимание со стороны других, тем более принимающее системный, социально-структурный характер, обоснованно может расцениваться индивидом как проявление этического неблагополучия в обществе, в профессиональной или институциональной среде.

Мы можем говорить о технической и психологической неподготовленности преподавателей к внезапному переходу на дистанционную организацию обучения. Но преподаватели были вправе ожидать активной помощи со стороны университетского руководства и по меньшей мере понимания. Между тем во многих университетах введение удаленного режима обучения в марте 2020 года сопровождалось ректорским распоряжением по кафедрам сформулировать в кратчайшие сроки программы перехода, обеспечив их методическими разработками. Понятно, что, хотя по прошествии пары месяцев 96% преподавателей высших учебных заведений перешли на онлайн-режим работы, 88% процентов из них скептически относились к этому формату работы, считая, что настоящее обучение возможно лишь в очном режиме [8, 13].

Помимо того, что университеты объективно не были готовы к технической поддержке преподавателей и не обладали финансовыми ресурсами для компенсации резко возросшей из-за перехода на дистанционный режим работы временной и психологической нагрузки преподавателей, последние не были освобождены, хотя бы в порядке снисхождения, от рутинной бумажной работы, по мнению всех преподавателей, совершенно бессмысленной в свете действительных задач образования. Более того, в ряде университетов методические отделы решили отличиться тем, что потребовали от преподавателей обновления так называемых «рабочих программ дисциплины» (РПД) в перспективе к работе в новом режиме. Все это не могло не усилить ощущение острого дискомфорта от новых условий работы. И это тот самый дискомфорт, который отражает моральное разочарование и порождает этическую обеспокоенность – от усилившегося небрежения со стороны университетского руководства, а через него и министерства потребностями и интересами преподавателей, а ста-

ло быть, и задачами образования. На мой взгляд, на сегодня именно это главная этическая проблема, связанная с цифровизацией образования – *брошенность* преподавателей.

Предложения, пересмотреть или доработать этические стандарты профессиональной деятельности, не могут не восприниматься как очередное усилие по дисциплинированию, увеличению административного давления, как выражение недоверия к профессионализму преподавателей, как в конечном счете проявление этического нигилизма в специфической форме недооценки существующих ценностей и принципов профессиональной деятельности. И это то, что нуждается в экспертном этическом и социально-психологическом анализе, возможно, с тем, чтобы стать предметом нормативной работы и этических тренингов с чиновниками от образования на министерском и университетском уровнях. Наверняка необходимо развитие регламентов и процедур образовательного взаимодействия в новых условиях. Но существующих в университетах этических кодексов вполне достаточно, и цифровизация образования не создает видимых причин для их дополнения и тем более обновления.

Цифровизация как таковая, внедрение на основе цифровизации технологий, преобразующих деятельность в самых разных областях общественной практики, как развития любых технологий, ставит довольно острые этические проблемы, обусловленные риском возможного нарушения прав и интересов человека как частного лица, работника и гражданина. Эти проблемы обнаруживаются и в ходе цифровизации образования. Но это не специфические для цифровизации образования проблемы и ими не подменяются специфические для образовательной деятельности этические проблемы, связанные с ключевой социально-культурной функцией образования и миссией университета – института, посредством которого эта функция осуществляется.

Список литературы

1. *Богданова М.В., Бахитановский В.И.* Цифровизация образования и университетская этика – две вещи совместны ли? // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 57. Тюмень: НИИ ПЭ, 2021. С. 120–146.

2. Дистанционное образование для вузов – это возможность прорваться в будущее // *Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики*, 01.12.2020. URL: <<https://www.hse.ru/news/421979784.html>> [Дата обращения – 24.04.2021].

3. *Елькина Е.Е.* Информационная культура как условие реализации дистанционных образовательных программ: сравнительный

анализ опыта российских и американских университетов // International Journal of Open Information Technologies. 2017. Vol. 5. No. 11. С. 41–51.

4. *Минина В.Н.* Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 84–101.

5. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / Под науч. ред. В.И. Блинова. М.: РАНХиГС, 2020. 98 с.

6. *Пырнова О.А., Зарипова Р.С.* Технологии искусственного интеллекта в образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. Vol. 10, No. 3. С. 41–44.

7. Студенты «вышки» подняли бунт против ректора и тотальной цифровизации образования // Сибкрай.ru, 13 июня, 2020, URL: <https://sibkrai.ru/news/2127/936046/?fbclid=IwAR1-MohfZyG5AGhI2iNJ7iiCTV_-V3fIFp26rcStxh5WbXUCDL5tU4LWRk> [Дата обращения – 13.04.2021].

8. Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад (июнь 2020). 50 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/lesson_stress_test.pdf> [Дата обращения – 02.05.2021].

9. *Шведова С. В., Маевская И.М.* Цифровизация образовательного процесса: риски и перспективы в условиях пандемии COVID-19 // Primo Aspectu. 2020. № 3. С. 85–92.

10. *Шмелева Е.Д.* Плагиат и списывание в российских вузах: роль образовательной среды и индивидуальных характеристик студента // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 84–109.

11. *Фирсова Е.А.* Перспективы использования чат-ботов в высшем образовании // Информатизация науки и образования, 2018. № 3. С. 157–166.

12. *Фохт Е., Голубева А.* Российские студенты требуют скидки за переход на удаленку. Но вузы не готовы идти на уступки // BBC News. Русская служба, 25 ноября 2020. URL: <<https://www.bbc.com/russian/news-55072487>> [Дата обращения – 13.04.2021].

13. *Bond M., Marín V.I., Dolch C., Bedenlier S., Zawacki-Richter O.* Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. № 15. Article 48, <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>.

14. Considerations for Quality Assurance of E-learning Provision: Report from the ENQA Working Group VIII on quality assurance and e-learning / E. Huertas, I. Biscan, C. Ejsing, L. Kerber, L. Kozłowska, S.M.

Ortega, L. Lauri, M. Risse, K. Schörg, G. Seppmann. Brussels: EAQA, 2018. 27 p.

15. Digital Education Action Plan. 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age. European Commission, 2020. 19 p.

16. *Evering L.C., Moorman L.C.* Rethinking Plagiarism in the Digital Age // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2012. Vol. 56. No 1. P.35-44.

17. *Svensson P.* Big Digital Humanities: Imagining a Meeting Place for the Humanities and the Digital. Ann Arbor: University of Michigan Press; Digitalculturebooks, 2016. 301 p.

18. *Winkler R., Söllner M.* Unleashing the Potential of Chatbots in Education: A State-Of-The-Art Analysis // *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. 2018. No. 1. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.15903>.

19. The Use of Technology in Teaching and Learning / Eds. R.J. Harnish, K.R. Bridges, D.N. Sattler, M.L. Signorella, M. Munson. Society for the Teaching of Psychology, 2018. 314 p. URL: <<http://teachpsych.org/ebooks/>> [Дата обращения – 02.04.2021].

20. *Zawacki-Richter O.* The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany // *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2020. № 1–9. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>.

Е.В. Беляева

УДК 172

Студенты о нравственности в цифровой среде *

Аннотация. Текст посвящен суждениям студенческой молодежи о функционировании нравственности в цифровой среде. Студенты демонстрируя адекватную моральную позицию, осознают собственную ответственность за нравственную коммуникацию в интернете, отдают себе отчет в том, что характер общения тоже зависит от действий самого субъекта. Нравственность в цифровом пространстве является отражением и продолжением нравственных отношений в реальности. Специфические особенности функционирования нравственных правил при электронной коммуникации не изменяют ее сущности. Отдельные нормы нравственности могут по-лучать в виртуальной реальности большее значение (запрет на буллинг и мошенничество), а другие функционируют в том же виде, как и в реальности (уважение старших и «не укради»).

Ключевые слова: нравственность в цифровой среде, ценностные ориентации, студенческая молодежь.

Введение

Становление цифрового общества порождает множество проблем, в числе которых нравственные занимают не последнее место. С одной стороны, речь идет о тех же моральных нормах и ценностях, которым люди привержены в реальной жизни, но которые по-особенному функционируют в цифровой среде. С другой стороны, при общении посредством электронных цифровых коммуникаций у людей возникает потребность в особых нравственных установках, регулирующих именно такое взаимодействие. Публицистические рассуждения на эти темы зачастую изначально аксиологически окрашены, что связано с общим оптимистическим либо негативным отношением к цифровизации мира, а научные исследования весьма немногочисленны [1, 2, 3]. Между тем происходящие процессы дают поводы не столько для оценок, сколько для выявления конкретных этических аспектов цифровой среды.

Данная статья основана на материале опроса, проведенного в Белорусском государственном университете. Бланки стандартизированного интервью заполнили 50 студентов факультета философии и

* Работа выполнена в рамках 9490-8.1 ГПНИ/6540172, задание 4.02.2.

социальных наук и факультета социокультурных коммуникаций. К этому небольшому массиву данных был применен качественный анализ, позволяющий выявить некоторые элементы структуры проблемы функционирования нравственности в цифровой среде. Молодые люди, в возрасте от 18 до 20 лет, относятся к поколению «цифровых аборигенов», соответственно их реакция на нравственность и безнравственность в процессе электронной коммуникации весьма показательна. Поскольку опрос был анонимным, высказывания студентов цитируются в статье без ссылок на авторство.

Нравственность в реале и нравственность в цифре

На ключевой вопрос «Считаете ли Вы, что нравственные правила поведения в интернете должны быть такими же, как в жизни?», подавляющее большинство написало: «Да, такими же». Только 6 человек отметили характеристики цифровой среды, препятствующие реализации в ней нравственных норм – хаотичность, анонимность, агрессивность. Расхожие представления о том, что главная прелесть интернета в анонимности, не поддерживаются молодыми людьми. «В интернете мы не другие люди; конечно, можно кем-то притвориться и писать гадости, но это все равно будет на нашей совести, а не на совести этого выдуманного персонажа». Дальнейшие ответы показали, что специфичность нравственного общения в цифровой среде во многом преувеличена. У большинства людей личный круг общения и круг общения в интернете во многом совпадают. Да, люди ищут новые контакты, новые знакомства возникают за счет расширения видов деятельности. Но в целом широкое общение с незнакомыми людьми присуще в основном медиаперсонам, тем, для кого эта деятельность является частью образа. У обычных студентов цифровое взаимодействие – продолжение и дополнение реального, а реальность, в свою очередь, включает и тот контент, который находится в сети.

«Общение в интернете мало чем отличается от личного общения»; «это то же самое общение с человеком, только немного иным способом»; «интернет – такая же социальная площадка, как и социум в жизни»; «человек должен осознавать, что делает. Он должен также сочувствовать и сострадать, как и в жизни»; «человек в любой среде должен оставаться человеком, думать о чувствах других»; «общение онлайн, а не лицом к лицу не оправдывает грубости или плохого отношения к остальным».

Общение с родственниками, друзьями, преподавателями и коллегами, т.е. с теми же людьми, с которыми студенты общаются в реальности, составляет львиную долю всего взаимодействия. Это

общение столь же персонифицировано и подчиняется тем же правилам, что и при личной встрече. Разница между «смотреть в лицо» и «смотреть на экран» стирается, электронная репрезентация личности воспринимается как настоящее лицо. Определенная неполноценность электронного контакта компенсируется его частотой. Тем же родителям вместо телефонного звонка раз в день о том, что «всё хорошо, ничего нового» – достается множество кратких сообщений о конкретных событиях в жизни.

Таким образом, нравственность в цифровой среде и в реальной социальной среде функционирует как единый феномен.

Некоторые различия нравственности в реальности и в сети проявляются при ответе на вопрос: «Стали ли люди друг другу ближе в результате развития социальных сетей или это такая форма отчуждения друг от друга?». Предполагается, что сближение людей как на межличностном, так и на социальном уровне, суть благо, притом нравственное благо, достигаемое с помощью добродетельного, правильного поведения. Близость в сети, как и в реальности, не может возникнуть при отсутствии нравственной составляющей этой близости.

Общее мнение таково: сети стали проекцией наших отношений в реальности. Там также возникают дружба, любовь и ответственность, и точно так, как в жизни, бушуют страсти, ведутся идейные войны, нарушаются нормы морали: «проблемы разобщения и разделения людей на разные лагеря так же присутствуют в интернете, как и в реальной жизни». Реальную близость социальная сеть снабжает дополнительными инструментами ее поддержания, а реальную вражду – новыми способами выражения.

Действие сетей на общение амбивалентно. С одной стороны, они расширяют круг общения за границы личных знакомых: «можно завести новые знакомства не только в стране, в которой ты живешь, но и за границей; ты можешь с ними не только переписываться, но общаться по видеочату». В соответствии с утилитаристской формулой «можно получать большее количество общения с большим количеством человек за меньшее количество времени». Не менее важно, что контакт знакомых людей становится более плотным и удобным. При пользовании социальными сетями «существует простой способ узнать, как себя чувствует человек, или чем он занимается»; «люди могут общаться больше, в любую секунду, получать какую-то информацию, а не звонить, возможно, в неподходящий момент»; «они имеют связь 24/7, всегда в курсе, где ты, как ты и что с тобой». Наконец, электронная коммуникация является средством решения психологических проблем для тех, кто стеснителен и одинок: «люди

больше не должны быть одиноками, если в реальном окружении нет тех, кто их понимает и принимает»; «многим это помогает, тем кто закрыт в общении “вживую”».

С другой стороны, социальные сети создают и проблемы, живого общения становится всё меньше и меньше (о таком разобщении написали всего 5 человек). «Сейчас люди в основном переписываются, а раньше звонили друг другу, встречались»; «кто-то и вовсе погружается в цифровой мир и не нуждается в каком-либо общении». Конечно, социальные сети предоставляют возможность поддерживать связь на расстоянии, что делает человека человеку ближе, более того, некоторое общение и начинается с социальных сетей. Однако существует быт, интимные отношения и прочие взаимодействия, требующие физического соприсутствия и определяющие действительные, истинные взаимодействия между людьми. В этом плане переход на полное виртуальное общение способствует отчуждению. «Важно найти нужный баланс между непосредственным общением и общением в социальных сетях, который и позволит нам быть счастливыми, нужными друг другу и, одновременно, защищенными от “избытка” ненужного общения, больше разрушающего нас, чем укрепляющего и одухотворяющего».

Таким образом, влияние социальных сетей на нравственное общение амбивалентно, доля живого контакта сокращается, в цифровой среде возникают новые способы проявления нравственной близости.

Прояснению соотношения реальной и виртуальной коммуникации был посвящен вопрос «Занимались ли Вы поиском знакомств в интернете для последующего общения в реале?». Можно было предположить, что молодые люди в целом предрасположены к расширению круга знакомств для этих целей и широко пользуются возможностями интернета. Между тем лишь треть опрошенных стремились восполнить дефицит реальных контактов виртуальными знакомыми. В их ответах ключевыми словами оказались «интересный» и «стеснительный». Поиск знакомств – это стремление найти интересных людей часто по причине собственной стеснительности.

Подавляющему же большинству достаточно знакомств в реальном мире. «Когда знакомство происходит “вживую”, ты сразу можешь понять, что собой представляет человек», и наоборот: виртуальное знакомство некоторым кажется опасным, поскольку «человек надевает маску и ты не можешь его по-настоящему узнать, и в дальнейшем обнаруживается, что это два разных человека». У тех, кто не стремился к расширению знакомств в интернете, в ответах часто встречается слово «не интересно». Это косвенно характеризует

предназначение социальных сетей в целом – развлекать, делать общение не столько полезным, сколько интересным. И если этого не происходит – человек возвращается в реальность и предпочитает «живые» отношения дистанционным.

Таким образом, молодые люди предпочитают знакомства в реальности, виртуальное общение является предпосылкой или дополнением реального, но не заменяет его.

Более конкретные вопросы о качестве нравственного общения в сети касались сходства и различий друзей в реальности и френдов в сети. Здесь три четверти опрошенных сказали, что не видят разницы. «Моё отношение никак не меняется: что в социальных сетях, что в реальной жизни я общаюсь с людьми искренне»; «в моем понимании дружба не может быть подвергнута какой-либо деформации под эгидой цифровизации». У большинства респондентов друзья в реальности и френды в сети – это одни и те же люди, т.е. виртуальное общение дополняет реальное, а не заменяет его. Некоторые студенты вообще отрицали, что у них есть френды, с которыми они не знакомы в реальности. Знакомство с людьми по всему миру оказывается, скорее, приятной возможностью, но не насущной необходимостью или повседневной практикой.

Но те, для кого реальные друзья и френды отличаются, пишут так: «Общаться с человеком “вживую” и через интернет не совсем одно и то же. Да, по сути, это общение, но разными способами. Когда ты видишь человека, ты видишь его эмоции, его выражение лица, можешь узнать его намерения по интонации. При общении текстом такого нет. Ты как будто общаешься не с самим человеком, а с переводчиком, который доносит до тебя то, что сказал человек, но имел в виду не совсем это. Даже при общении с одними и теми же людьми возникают разные чувства при общении в интернете и в жизни. В интернете создаётся ощущение безразличия, из-за отсутствия возможности уловить интонацию происходит некое обезличивание говорящего». «Так как я предпочитаю “живое” общение виртуальному, то в жизни более открытая в диалоге, а при общении в социальных сетях – чаще всего немногословна. Хотя при этом моё отношение к людям не меняется». «Моё отношение к друзьям не отличается, но отличаюсь я. Отношение к френдам другое, это такие же знакомые или малознакомые люди, в общении с которыми сразу срабатывают те самые нравственные правила поведения, прямо по списку». «В социальных сетях я более сдержана в общении с людьми, более кратка. В жизни спокойно и открыто общаюсь со своими друзьями».

Нужно отметить одну особенность в понимании студентами нравственности, которая обнаружилась в ответах. Нравственность –

это соблюдение строгих правил, в общем-то препятствующих естественному самовыражению. Нравственное общение – формально-вежливое, «без мата». Поэтому (делается вывод) общаться с друзьями можно «более свободно». Мысли о том, что нравственность не сводится к чистоте речи, и если относиться к друзьям безнравственно, то у тебя скоро не останется друзей, – не возникает.

Таким образом, дружба как нравственное отношение проявляется в цифровой среде так же, как и в реальных социальных отношениях и дополняет их. Чисто виртуальная дружба почти не встречается.

Для повышения корректности общения в социальных сетях сейчас работают боты, которые забанивают пользователей, если они размещают материалы, «не отвечающие правилам сообщества» (содержащие нецензурные слова, грубость, признаки расовой и прочей социальной вражды и т.п.). Становится ли от этого общение более нравственным, не очень понятно. С одной стороны, молодые пользователи понимают, что регуляция нужна и действия ботов полезны и разумны, «уничтожая хотя бы частично чувство вседозволенности». «Люди вообще в интернете сейчас становятся более нравственными, терпимыми, не поощряют аморальное поведение. Если вижу такой контент, я сама часто “кидаю” на него жалобу, в надежде, что такого станет меньше в интернете». «Ведь если бы никого не банили, то в соцсетях бушевало бы множество гневных споров, не приводящих ни к чему хорошему».

В то же время, студенты замечают, что действия ботов не слишком эффективны. «Боты не справляются со всем неприемлемым контентом». «Я не считаю, что общение становится более нравственным, поскольку есть множество способов “обойти” ботов, и человек, который хочет высказаться – не упустит такой возможности». «Намного безнравственнее писать не негативный комментарий в сообществе, а личное сообщение человеку». «Я не наблюдаю существенных изменений. Мне кажется, буллинг в интернете всегда был, есть и будет, из-за чего виртуальная среда кажется мне очень токсичной». Студенты в разных выражениях фиксируют то обстоятельство, что от запретов люди не становятся нравственнее в собственном смысле слова. Количество словесного «мусора» уменьшается, как и открытое выражение агрессии, однако внутри они остаются теми же самыми. «Люди такие, какие они есть, и невозможно блокировать всех; пока блокируют одних, появляются другие»; «человек все равно может найти способ написать и нагадить другому с другой страницы»; «эти боты банят людей только в определенных группах по интересам, и общение может стать более нравственным только в

этом узком кругу, но в сети в целом ничего не меняется». Кроме того, боты столь же несправедливы, как и люди. «Зачастую, подобного рода ограничения приводят к еще большему негодованию. Кроме того, что происходят сбои, в результате чего некоторые публикации удаляются без имеющейся на то причины». «Бань за разжигание расовой и социальной вражды должны осуществляться, так как это предосудительно. Но в то же время это не должно превращаться в повсеместную цензуру, и банить за слова типа (извините) pigger или что-то вроде подобного, так как это уже ограничение свободы слова».

Таким образом, влияние ботов на повышение нравственности в цифровой среде незначительно, действия ответственных пользователей имеют большее значение.

Нравственные нормы и их нарушения в сети

Поскольку в большинстве своем студенты считают нравственность в цифровом мире подобной нравственности в реальной жизни, было интересно посмотреть, как они реагируют на конкретные нормы и их нарушения.

Одной из наиболее устоявшихся традиционных заповедей является *норма уважения старших*, которая в обычной жизни реализуется во множестве этикетных предписаний, начиная от пресловутого «уступания места старушкам в общественном транспорте» до приоритетной возможности старшего высказать свое мнение. Процессы модернизации поставили значимость этой нормы под вопрос. Однако вплоть до последнего времени можно было говорить, что ее значение сохраняется. И движение к «обществу без возраста» только началось. Однако логично было предположить, что в цифровой среде, по отношению к которой молодые люди являются «аборигенами», а старшие – «иммигрантами», норма утратит смысл, и при электронной коммуникации все будут восприниматься как равные. Более того, старшие окажутся более уязвимыми, и к ним будет проявляться не столько уважение, сколько забота и сострадание. Как написала одна студентка: «Я общаюсь со старшими на “Вы”, не использую слишком умные и незнакомые им слова».

Наш опрос показал, что содержание нормы и отношение к ней изменилось не только в интернете, но и в жизни. «Почему я должна уважать человека только потому, что он родился раньше меня?». «Иногда взрослые могут быть более неуважительными». «Человек в 20 лет может быть осознаннее и вести себя достойнее, чем человек, которому уже 50. Так что в плане выражения своих мыслей, а тем более в цифровом плане, мы равны. Ну, я точно общаюсь со всеми

на равных». Уважение теперь связывается не столько с возрастом, сколько с нравственными качествами и заслугами. «В целом, в мире сейчас тенденция скорее на уважение не из-за возраста человека, а из-за его личных качеств, суждений, знаний и так далее». «Не имеет значение возраст, когда вы общаетесь на какую-либо интересную тему». «Возраст в интернете не играет совершенно никакой роли, ввиду того, что уважение там зарабатывается все-таки твоей компетентностью во многих вопросах, а также твоими взаимоотношениями с людьми».

Кроме того, уважение исключительно старших (как бы подразумевающее попутное унижение младших) считается неприемлемым, уважение человеческого достоинства каждого человека представляется обязательным. «Чаще всего люди, которые общаются в интернете, более продвинуты, и поэтому они не разделяют людей по возрасту и не добавляют привилегий к определенному возрасту. В социальной сети, как правило, к каждому человеку стоит относиться с уважением».

Между тем в определенном сегменте общения, в учебных и рабочих отношениях, источником аксиологических установок остается реальность. «Если человек в реальной жизни неуважительно относится к старшим, то и в цифровой среде уважения к ним не проявит». «Я точно так же, как и в жизни, придерживаюсь правил этикета, обращаясь к ним на “Вы”, веду деловой диалог». «Уважение старших в интернете выражается в том случае, если ты знаешь возраст собеседника. Единственное, что отличает общение со старшим человеком, так это – официальный стиль», «Уважение старших в интернете, как и в реальной жизни, выражается обращением на “Вы” и общением – более формальным, чем если бы ты общался со сверстниками». Но чаще всего взаимодействие в интернете происходит на равных, так как возраст участника коммуникации там зачастую даже неизвестен. Кроме того, «некоторые из людей “в возрасте” не желают какого-то особого отношения или выделения именно по возрастному принципу».

Таким образом, функционирование нормы уважения старших в цифровой среде в целом не отличается от ее действия в современном обществе. Ее трактовка смещается: от почтения – к состраданию; от высокой значимости возрастной иерархии – к эгалитарным тенденциям.

Заповедь «не укради» фундаментальна. Люди не столь болезненно реагируют на утрату имущества, сколько на покушение на собственную безопасность и, более того, личную субъектность. Кража подрывает веру в людей и мораль. В цифровую эпоху кражи стали

виртуальными, однако нравственная реакция на это преступление остается той же. Ответы на вопрос «Какая кража Вас больше шокирует: реальная или в цифровом пространстве?» разделились на три равных группы.

Одни студенты сказали, что кража в реальном мире более травматична: «это серьезно», «кража материальных ценностей в материальном мире сильнее ощущается»; «в цифровом пространстве могут украсть страничку в соцсетях или деньги, а в реале что угодно»; «реальная, потому что не понимаю, как можно быть настолько наглым».

Другим опрошенным показалось, что цифровой мир усугубляет проблему покушений на чужую собственность. Недостаточный опыт, как самого пользователя, так и правоохранительных органов приводит к тому, что «сложно отследить и поймать виновного». «Воры в Интернете зачастую бывают крайне надменными из-за чувства безнаказанности. Они нередко могут глумиться и издеваться над своими жертвами после кражи, указывая на беспомощность жертвы. Такая надменность действительно шокирует». Осознается и новая опасность цифрового мира – кража личных данных: «чаще всего это какая-либо интеллектуальная собственность или личная информация».

Третья группа респондентов продемонстрировала отвращение и нравственное осуждение любого способа кражи: «любая кража шокирует». «Кража всегда остается кражей. По-моему, в любой ситуации неприятно, когда лишают личной собственности». «Смотря на всё, что происходит в мире, удивляешься, что мы живём в XXI веке, и до сих пор происходит такое, неважно через интернет или другими способами».

Интернет часто воспринимается как идеальная среда для осуществления *мошенничества*, когда неопытные пользователи попадают на удочку анонимных злоумышленников. Больше половины опрошенных студентов ни с чем подобным в сети не сталкивались; другие – достаточно настороженно относятся к любым непонятным действиям в сети, сталкиваясь с попытками мошенничества, быстро их распознают. Но 5 человек пострадали, притом двое из них морально. «Мою страницу взломали и вели переписку от моего лица, ввели “в передрагу” моих знакомых. Так как люди искренне верили, что это я за экраном, предлагали свою материальную помощь. Мне же потом было ужасно неудобно перед всеми пострадавшими, и за мной было чувство вины». «Всегда неприятно сознавать, что тебя обманывают, но еще неприятнее, когда обманывают от твоего лица».

Таким образом, в цифровой среде появились новые виды кражи и мошенничества, внимание к ним усилилось, а общая резко негативная нравственная оценка этих преступлений не изменилась.

Травля как социально-психологический феномен существует очень давно, но если прежде он практиковался, в основном, в закрытых сообществах, то на пространстве интернета он приобрел новое качество. Анонимность преследователей, доступность жертвы и распространение в неограниченной среде сделали буллинг более доступным. Естественно, что отношение к нему студентов отрицательное, буквально пару человек признались, что участвовали в таком деле и то достаточно безобидно. Это свидетельствует о том, что в этом вопросе люди не проявляют честности, абстрактно осуждая буллинг, не замечают его за собой. Однако солидарная позиция по поводу того, что является нормой в общении, не может не радовать. Ключевые аргументы в высказываниях против буллинга, носят не только нравственный, но и психологический характер. 1) Буллинг – это глупо, бессмысленно, потеря времени. «Это не стоящая того трата времени, которая не будет полезна мне и тем, кто мог бы ему подвергнуться»; «для меня это сложно и неприятно»; «мне неинтересно таким образом привлекать к себе внимание»; «я считаю это довольно глупым занятием, поэтому не вижу смысла тратить на это свое время». 2) Буллинг – это проявление психологической неадекватности. «Скорее всего, в реальной жизни это очень жалкий человек, который даже голос повысить не в состоянии, а вот в интернете для него есть все условия для своей садистской реализации». «Те, кто это практикуют, склонны к жестокости и грубости и не склонны к состраданию». «Только трусливые люди занимаются буллингом, так как за это им ничего не будет». «Так делают только люди, которые не уверены в себе – хотят самоутвердиться за счёт других или люди-абьюзеры, которым нравится оскорблять, унижать и давить на людей». 3) Буллинг – это безнравственно. «Я считаю это крайне неэтичным. Я не имею права оскорблять людей, как и они меня». «Это отвратительно. Ничто в этой жизни не позволяет нам буллить человека за его внешность, национальность, цвет кожи, взгляды, мечты, вероисповедание и т.д.». «Я уважаю взгляды каждого человека, даже если с ним не согласна. Мы все разные и в этом наша сила, а не повод для унижения».

Таким образом, студенты сталкиваются с буллингом по отношению к другим, а иногда и к себе, но сами в нем как будто не участвуют и дружно осуждают это явление.

Выводы

Несмотря на естественное разнообразие мнений, в целом студенческие ответы демонстрируют адекватную моральную позицию по вопросу о функционировании нравственности в цифровой среде. Молодые люди, если и не стопроцентно выполняют нравственные нормы, но осознают собственную ответственность за нравственную коммуникацию в интернете, отдают себе отчет в том, что характер общения зависит от собственных действий субъекта.

Нравственность в цифровом пространстве является отражением и продолжением нравственных отношений в реальности. Специфические особенности функционирования нравственных правил при электронной коммуникации не изменяют ее сущности.

Отдельные нормы нравственности могут получать в виртуальной реальности большее значение (запрет на буллинг и мошенничество), а другие функционируют в том же виде, как и в реальности (уважение старших и «не укради»).

Список литературы

1. *Артемов В.М.* Нравственно-философский анализ практики цифровизации в современном образовании для юристов: взгляд в будущее // Актуальные проблемы российского права. 2019. № 6 (103). С. 19–26.

2. *Молчан Э.М.* Влияние цифровизации на формирование духовно-нравственных ценностей субъектов взаимодействия в эпоху глобализации // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Философские науки. 2019. № 2. С. 55–66.

3. *Фактор А.М., Камолов С.Г., Никандрова А.А.* Человеческие ценности в цифровую эпоху // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2018. №2 (21). С. 86–103.

УДК 17, 378

Университетская этика и этикет в условиях цифровизации

Аннотация. В статье предложена попытка систематизации симптоматики трансформации этики и этикета в современном университете, обусловленной современными технологиями социальной коммуникации и презентации знаний. Эти трансформации являются серьезными вызовами не только в плане осмысления и формирования университетского этоса, но антропологии образования.

Ключевые слова: образование, университет, цифровизация, этика, этикет.

Трансформации социума обусловлены не столько динамикой средств производства или даже изменениями среды обитания, сколько, в конечном счете, способами социальной коммуникации, обеспечивающими социальную жизнь, возможности и специфику социализации членов общества. Интенсивность и регулярность коммуникации лежит в основе институционализации социально-культурных практик, включая моральные и правовые нормы. Ярким примером такой зависимости является происходящая у нас на глазах трансформация социальных институтов, обусловленная бурным развитием современных цифровых технологий коммуникации: мобильной связи, социальных сетей, Интернета, производных от них многообразных форматов и платформ, без чего не мыслимы современные бизнес, политика, наука, образование, личная жизнь.

Образование вызывает повышенное внимание – и неспроста. Эта система социальных институтов одна из наиболее инерционных по самой своей природе, призванной обеспечивать воспроизводство устойчивых представлений об окружающем мире, профессиональной деятельности, государстве, отношений между людьми, позиционирования личности в обществе. Поэтому вызовы этосу образовательной деятельности обостренно воспринимаются и переживаются в семьях, преподавательском сообществе.

Подрастающее поколение воспринимает динамику способов социальной коммуникации как данность – в силу своей особенности. Молодежь единственная полностью адекватная современности категория населения. Она воспринимает мир, в который входит, – как таковой, без призмы предшествующего собственного жизненного опы-

та, через которую воспринимают современность старшие поколения. Эта адекватность подрастающего поколения своему времени иногда вызывает перенос проблем, вызванных трансформациями коммуникативных технологий на саму молодежь, которую начинают упрекать в том, что является ее естественным достоинством и конкурентным преимуществом. Они-де, быстро осваивающие новые технологии, практически не испытывая проблем в обращении с новыми и новыми моделями гаджетов, ведут себя «не так», и читают мало, и с утра до вечера сидят в социальных сетях, и... далее по списку.

Такие упреки выглядели бы комично, если бы не вызывали серьезные диссонансы и даже конфликтные ситуации в социуме, обусловленные уже не столько использованием конкретных инструментов, приборов и технологий, сколько динамикой самого этоса современной жизни. Например, еще не так давно можно было прийти к близким, к коллегам в гости, только постучав или позвонив в дверь. Со временем это стало неприлично без предварительной договоренности по телефону. А теперь даже звонок все чаще предполагает предварительную эсэмеску или договоренность в сети о возможности его.

Меняется не только технология и общий дизайн образования, но, как следствие, и условия; меняются отношения участников этого процесса друг к другу и к предмету этой деятельности.

С предмета и начнем.

Отношение к учебе

Ранее, с детства, активное подключение к Интернету, широкий доступ к информации, к различным данным с помощью одного-двух кликов может породить установку на работу только с готовой информацией. Одним из проявлений такой установки является неготовность и даже нежелание работать с большими текстами. Это не правда, что школьники и студенты мало читают. Они читают много, но совершенно по-другому, и другие тексты, чем старшие поколения. Раньше высшее образование предполагало знакомство с большими массивами текстов: учебников, статей, монографий, других источников. Такая работа была не только чтением, а выявлением возможных ответов на поставленные вопросы. Современные студенты искренне не понимают: зачем, для чего читать эти длинные тексты, если уже есть готовые ответы, и эти ответы доступны – здесь и сейчас, стоит только «вбить» в гаджет или компьютер вопрос, «прогуглить» его. Да и сами вопросы задавать ни к чему, если есть ответы на них. Надо только научиться использовать правильные опции.

Поэтому и запоминать ничего не надо. Информация в базах данных постоянно обновляется. Раньше специалист, эксперт ценился своим багажом знаний, эрудицией, начитанностью. Теперь в этом нет необходимости. В цене человек, способный разработать необходимую программу обработки информации, привлекательный дизайн с презентации этой обработки, становящийся еще одним из данных.

Отношение к университету и преподавателям

Но за всеми такими «компетенциями» не обязательно обращаться в университет. Для этого есть общедоступные курсы, предоставляемые различными структурами. Можно это сделать и с помощью самообразования – как прохождение различных онлайн-курсов дисциплин, при этом еще и с получением сертификатов. Да и работодателю диплом о высшем образовании совершенно не обязателен, достаточно сертификата о владении какими-то необходимыми навыками.

Разнообразие форм самореализации и востребованности молодых людей дает множество жизненных шансов, не привязанных к обязательному высшему образованию именно данного конкретного профиля, по предлагаемой университетом образовательной программе.

А это уже этика – отношение к университету, который теряет престиж в глазах студентов и работодателей. Он должен доказывать свою необходимость и пользу, не сводимые к возможности избежать призыва в армию или провести время до замужества в приличном обществе. При этом не особенно утруждая себя собственно учебой, от которой твое будущее, практически, зависит не существенно.

А значит, и отношение к преподавателям, которые тратят драгоценное время студентов на то, что они способны узнать сами намного быстрее, чем длится любая лекция или семинар. И то, что ими утверждается, может проверяться и оспариваться. При этом преподаватели претендуют на удержание внимания студентов, требуя отключать на время занятий мобильники, смартфоны.

Это порождает недоверие, сомнения не только в компетентности преподавателей, их состоятельности, но и в праве на оценивание. Особенно, когда процедура оказывается непрозрачной, а значит – субъективной.

Не очень продуманная трактовка роли университетов как организаций, оказывающих образовательные услуги, усугубляет ситуацию. Появляется возможность обвинения и даже судебных исков к университету за некачественное оказание услуг, нецелевое исполь-

зование средств – бюджетных или полученных за обучение. А в условиях коронавирусной пандемии такие претензии получили дополнительные импульсы.

Выражением такой нравственной коллизии в онлайн-формате является проблема выключенных камер, когда лектор оказывается перед черными прямоугольниками, в лучшем случае с указанием имен и фамилий студентов. Некоторые преподаватели требуют включать камеры – понятно бы на семинарах, но даже на поточных лекциях. И получают в ответ заявления, что это претензия на демонстрацию личного превосходства, доминирования, избыточного контроля, нарушение их прав, вторжение в личное пространство и т.п. Что отнюдь не способствует доверительным и конструктивным отношениям.

Немаловажно, что все это дополняется и «новой этикой», которая пришла и в университеты. Байки, шутки на все больший круг тем (политика, семейные, гендерные отношения) часто не понимаются, а все большая толерантность молодежи вызывает неприятие или даже агрессию по отношению к излишней ригористичности.

Все это предъявляет к преподавателям новые требования, в том числе к стилистике общения со студентами, подчеркнутой корректности этого общения (как публичного, так и личного, включая переписку), соблюдая дистанцию в общении. Имеется ввиду не риск получить обвинения в нарушении прав студентов, оскорблении каких-либо их чувств, в харрасменте и т.п., а именно понимание и признание за молодыми людьми их достоинства и прав.

Пренебрежение, а то и нарушение таких требований разрушает университетский конструктивный этос, снижает доверие и лояльность студентов по отношению к университету, профессуре.

Вся эта симптоматика трансформаций иногда трактуется как «кризис образования». Однако, как представляется, это, если и кризис, то устарелых форм реализации образовательной деятельности.

Из «минусов» – в «плюсы»

Важно понимание главного – университет это не только транслятор некоего знания, а само знание, которое не сводится к некоей информации. Информация – это, дословно, некие данные, мера структурного разнообразия, то, что измеряется в битах, байтах, кило- и мегабайтах. В отличие от знания, которое есть информация осмысленная – кем-то, с какой-то позиции, в каком-то контексте, для каких-то целей. Знание, в отличие от информации, всегда человекомерно. Его получение, закрепление и использование предполагает обсуждение, объяснение, аргументацию.

А поскольку университеты выполняют еще и функцию социализации новых поколений, постольку, очевидно, и это тоже невозможно без личного общения студентов между собой и с преподавателями.

Поэтому рассмотренная симптоматика современного «кризиса» образования, практически с очевидностью, указывает на пути разрешения этого «кризиса». Онлайн-форматы важны и полезны, но не как универсальная модель, полностью вытесняющая традиционные форматы. Они важны и даже необходимы как предварительная пропедевтика в дисциплины, общее знакомство с ее содержанием. И такая пропедевтика вполне может быть отнесена на часы самостоятельной работы студентов.

Но чем раньше студенты будут включены в поисковую, исследовательскую, проектную конкретную и реальную работу, тем выше будет их личная заинтересованность, в том числе – в общении с преподавателем-специалистом в этой теме, также заинтересованным в такой совместной работе. Но это предполагает постановку во главу угла мелкогрупповые занятия: поисковые семинары, ведение исследований и их обсуждение, участие в проектных разработках. И оценивание – как накопленный балл за вполне понятные этапы работы.

Все это предъявляет и вполне конкретные требования к организации работы университетов, их связи с реальными работодателями в бизнесе, производстве, сервисах, госструктурах, индустрии развлечений и т.д. Значит и – требования к преподавателям, специалистам не столько по рассказам, в которых они с различной степенью энтузиазма делятся радостью узнавания, сколько обладателям реальной компетентности в решении реальных научных и практических проблем, если не находящихся на фронтире решения этих проблем. И в таком формате все современные и будущие цифровые технологии коммуникации будут только на пользу дела.

Однако в настоящее время доминируют образовательные технологии, только усугубляющие ситуацию «кризиса». Это установка на поточные и даже межкампусные лекции онлайн, на сокращение соотношения количества преподавателей на количество студентов – все это называется цифровой оптимизацией высшего образования. О последствиях такого подхода уже неоднократно говорилось на страницах журнала «Ведомости прикладной этики».

Слово «кризис» в одном из своих греческих значений «очищение». Поэтому, как представляется, цифровизация выполняет важную функцию очищения организма университета от застарелых шлаков и тромбов.

А.А. Гусейнов

УДК 171.0

Что нового в «новой этике»?

Аннотация. В статье представлено мнение автора о возникшем в западных странах (прежде всего в США и Великобритании) морально окрашенном многоаспектном общественном движении, получившем название «новая этика», и отозвавшимся в последние годы эхом в России. Рассмотрена противоречивая (по преимуществу негативная, выраженная в масс медиа) реакция на это явление в России. Основное внимание уделено таким особенностям нравственности как базовой характеристики человеческого существования, которые приобретают актуальность в контексте «новой этики». Структурно статья выстроена вокруг трех вопросов: Почему моральное суждение о действиях человека нельзя распространять на индивидов, которые совершают их? Почему толерантность, наряду с терпимым отношением человека к жизненным позициям и убеждениям других людей, требует также уважительного отношения к ним? Могут ли нравственная ответственность и чувство вины индивида ограничиваться пространством его личного участия? Автор связывает новое и перспективное в «новой этике» с тем, что она выступает против понимания общественной морали как господства всеобщих форм.

Ключевые слова: Новая этика». Этика. Нравственность. Толерантность. Поступок. Моральная оценка.

Слово (определение) *новый* в этике, как и в иных областях жизни, прилагается к изменениям разного масштаба, в том числе к эпохальным сдвигам в самом способе существования человека. Новой была этика Иисуса Христа, этика Нового завета, которая соединяла людей разных племён перед лицом единого Бога. Новой была демократическая этика Нового времени, которая уравнивала представителей разных сословий как граждан одной республики. Новой была также коммунистическая этика, которая бралась сплотить всех людей в единую братскую семью. Есть ли в том, что сегодня именуется «новой этикой», признаки, позволяющие видеть в ней нечто подобное?

I

«Новая этика» как термин в его сегодняшнем смысле появился совсем недавно. Насколько я знаю, пока скрупулёзно не прослежена его история. В США «новой этикой» называют моралистический по-

ворот общественного сознания, направленный на очищение гуманитарного знания и общепринятых ценностных установок от колониализма, расизма, сексизма и других форм империализма¹. Некоторые отечественные авторы считают, что термин придуман в России, ограничивается русскоязычным пространством и выражает русский взгляд на радикальные моральные процессы, происходящие на Западе [7]. Это словосочетание получило дополнительный импульс и стало своего рода мемом после статьи режиссера К. Богомолова «Похищение Европы: 2:0»². В любом случае под «новой этикой» имеются в виду не изменения в наших отечественных моральных представлениях и общественных нравах, хотя они весьма значительны в последние десятилетия (например, по отношению к труду, потребительству, сексуальным отношениям и т.п.), а дерзкие, неприличные с точки зрения традиционных представлений процессы в моральной (этической) практике западных стран.

Понятие «новая этика» употребляется с различными ценностными коннотациями³: для одних оно является только обозначением некоего вектора общественных процессов в западном мире, для других – шагом вперёд на возвышающем пути либерализма, для третьих – опасной чертой, своего рода красной линией, которая обозначает обвал, крах тысячелетних моральных устоев современной цивилизации и, что должно волновать нас в первую очередь, поскольку представляет собой смертельную угрозу для нас, нашего народа, страны, образа жизни. Последняя точка зрения, а именно позиция радикальных критиков, наиболее интересна и информативна для понимания

¹ Как пишет русско-американский исследователь В.И. Россман, «вместо классических проблем гуманитарные науки сосредоточились на “микронарративах”, проблемах меньшинств и “новой этике”. В гуманитарных науках произошел своего рода “моралистический” поворот, который был тесно связан с критикой империализма, колониализма, сексизма, расизма и других социальных недугов. Во многом легитимная, эта критика тем не менее оказалась разбалансированной и привела к перерождению гуманитарных наук в *grievances studies*, карикатурные науки об обидах и жертвах истории. Во всяком случае именно эта проблематика виктимности стала наиболее заметной в публичных дебатах» [9].

² «Современный Запад – такой вот преступник, прошедший химическую кастрацию и лоботомию. Отсюда эта застывшая на лице западного человека фальшивая улыбка доброжелательности и всепримирения. Это не улыбка Культуры. Это улыбка вырождения... Современный западный мир оформляется в Новый этический рейх со своей идеологией – «новой этикой» [2].

³ О противоречивых суждениях по вопросу о «новой этике» в отечественных массмедиа см.: [1, 4, 5, 6].

того, идёт ли речь действительно о новой этике в упомянутом выше эпохальном смысле, а именно – о другом понимании этических устоев нашего общественного существования.

В фактическом плане речь идёт об изменениях в области морали, которые получили концентрированное выражение в широких общественных движениях за постколониальное очищение гуманитарных наук, против дискриминации женщин (MeToo), расизма (Black Lives Matter), за открытую гендерную идентичность. Эти процессы идут в западных странах, особенно в США и Великобритании, уже сравнительно давно (два-три десятилетия), затрагивают широкий круг проблем общественного сознания и стали существенной и, самое главное, морально преваляющей общественно-политической силой. В России же они получили заметное распространение в последние два-три года и затрагивают отдельные аспекты межлических отношений (харассмент, политкорректность, гендерная идентичность), и в значительной мере воспринимаются как «чужие» проблемы, вызывая по преимуществу негативную общественную реакцию. Особо подчеркнём: тех, кто называет это «новой этикой» и именно в этом качестве её отрицает, считая для себя (и в личном, и в историческом, и в религиозно-национальном аспектах) совершенно неприемлемой, возмущают не сами эти движения, а именно их претензии считать свои взгляды единственно правильными. «Новая этика» претендует именно на новую моральную истину. Женщина, которая через двадцать лет вспоминает, как начальник хотел пригласить её на обед или вожделенно коснулся её колен под столом, не просто предаётся воспоминаниям и разбирается в своей душе, она ищет сочувствия, поддержки, сострадания и справедливости; при этом её мнение в этом случае не должно ставиться под сомнение, точно так же, как возможное и искреннее мнение предполагаемого обидчика о том, что у него не было дурных намерений или он ничего, даже самих эпизодов не помнит, не должно приниматься в расчёт: она и он в данном контексте выступают не в их персональных качествах, а как выразители неравноправных (маскулинных) отношений между полами. Гомосексуальной паре мало того, чтобы их оставили в покое, она требует общественного признания, при этом не только юридических прав, но и моральной правоты, чтобы к ней относились так же, как к разнополому союзу. Такого же нравственно-участливого отношения к себе со стороны общества ожидают, требуют люди, экспериментирующие со своей гендерной принадлежностью. Стороннику движения BLM мало, чтобы осудили расизм в США, а важно, чтобы каждый белый почувствовал и публично признал себя расистом, чтобы не читли их угнетателей (даже если они были «добрыми» хозяевами) в ка-

честве морально достойных героев, не ставили статуй, других памятных знаков так называемым выдающимся людям из числа работников. Логика, заложенная в самом этом движении, заключается в том, что расизм как морально неприемлемое (точнее: абсолютно неприемлемое) явление не может иметь никаких исторических, психологических, экономических и прочих оправдывающих причин, и что могут об этом судить и имеют право голоса по этому вопросу только сами представители дискриминируемых рас («цветные»).

В российском (русскоязычном) публичном пространстве и медиасфере акцентированное обсуждение «новой этики» только началось. Тем не менее общепринятое (по крайней мере, преобладающее) акцентированно негативное отношение к ней вполне сложилось. Самые важные возражения против неё, которые обозначают качественное своеобразие данного общественного явления и одновременно призваны стать ментальной границей, отделяющей её от системы так называемых традиционных российских ценностей, уже сформулированы. На мой взгляд, они сводятся к следующим вопросам: «Почему человеку, который ведёт себя плохо, я не могу сказать, что он ведёт себя плохо?» «Почему, если я считаю, что человек ведёт себя плохо, ему недостаточно того, что я не осуждаю его, а он хочет, чтобы я еще считал, что он ведёт себя хорошо?»; «Почему я должен чувствовать свою вину за то, в чём я лично никак не участвую и чего вообще не было в моих намерениях?»

Эти три *почему* отнюдь не надуманны, вполне реально структурируют общественное сознание большинства россиян, задействованы в их повседневном коммуникативном опыте. Их особенность в том, что они не останавливаются на внешних изменениях в нравах, которые несут с собой указанные выше западные движения, а вскрывают их глубинную ценностную основу, самую этическую конструкцию отношений между людьми в обществе. Речь действительно идёт о новом повороте в этике.

II

Почему человеку, который ведёт себя плохо, я не могу сказать, что он ведёт себя плохо? Этот вопрос, который я заимствовал из публичных текстов известного журналиста, писателя и общественного деятеля, замечателен своей фундаментальной очевидностью. Он как бы впечатан в тот образ морали, который господствует в повседневном сознании в качестве знания того, что человек должен делать. В самом деле, почему я не могу сказать о чём-то существующем, что это на самом деле существует, что дважды два равно четырем и т.д.? Ответ очень прост: можете, если действительно

знаете. А знаете ли Вы, что является хорошим и что плохим применительно к поведению, тем более к моральному поведению? Когда Вы говорите о ком-то, что он поступил плохо, то возникает вопрос о том, что вы на самом деле осуждаете: сам поступок, его содержание, или факт этого поступка, заключающийся в том, что это был поступок данного конкретного человека со своим собственным именем. Если речь идёт о содержании поступка (слова, действия, взгляды, жизни и т.д.), то, о чём бы ни шла речь, оно поддаётся объективной (научной) оценке (описанию, измерению, взвешиванию и т.д.). Но если речь идёт о факте поступка, об индивидуе, который совершил поступок, то как вы и вообще кто-либо можете оценить, ведь это же *он* его совершил, это был *его* поступок, и он совершая его, самым этим фактом взял на себя всю ответственность за него, за все его последствия, включая, между прочим, и вашу (нашу) морализирующую оценку? Поступок может быть плохим и часто бывает таким. Но может ли быть плохим человек? Если да, то кто может сказать об этом? И почему именно я, другой, третий, десятый и т.д. или даже все вместе можем это сделать, компетентно судить об этом? Существует ли какое-то знание, которое позволяет отделить хороших людей от плохих, и, если существует, кто владеет им и в какой школе ему учат?

В философии поступка как отношения живого индивида к миру (культуре), как учит Михаил Михайлович Бахтин, следует различать предметное содержание поступка (или само действие в узком смысле), которое является частью, элементом мира, и факт поступка, за которым стоит совершающий его живой индивид [3]. Но не для того надо различать, чтобы соблюсти академическую точность и, не сваливая в кучу разные предметы, отделить одно от другого. На самом деле отделить эти стороны (аспекты) поступка невозможно. Поступок нельзя отделить от того, кто его совершает: поступок, хороший или плохой, каким бы ни был, имеет свое имя, является чьим-то поступком; поступок сам по себе, без совершившего его индивида не существует и не может быть схвачен, описан в своей фактичности. С другой стороны, индивида также нельзя отделить от поступка: индивид без поступка, без того, чтобы он что-либо делал, что бы это ни было, не является живым индивидом, он попросту не существует, есть пустое место, ноль; быть – значит поступать. Как обобщающе сформулировал это фундаментальное свойство человеческого существования М.М. Бахтин, у индивида нет алиби в бытии. Различать эти две стороны (два аспекта) поступка, а именно, его субъективное происхождение и эмпирическую (объективную) явленность, факт поступка и его предметное содержание, необходимо, чтобы понять поступок в

целостности, чтобы можно было правильно соединить оба его конца и понять его внутреннюю структуру.

Соединить воедино эти разнонаправленные стороны поступка, создающие именно благодаря этой разнонаправленности его каркас, устойчивую целостность, можно только в том случае, если двигаться от факта поступка к его содержанию, но никак не наоборот. Факт же поступка нам дан в его единственности, как вот этот единственный поступок (взгляд, мысль, дело, шутка, путешествие, книга, страдание, жизнь, словом, чего бы это ни было), о единственности которого мы не можем сказать ничего, кроме того, что он произведён вот этим живым индивидом, который весь слился, вошёл, воплотился, остался в этом поступке, о котором мы ничего не можем сказать помимо самого поступка, без того, чтобы дать ему имя, назвав того, кому он принадлежал, подобно тому, как мы выставляем в музее рубашку, пометив, что её носил вот этот знаменитый человек, или храним в доме как необычайную драгоценность чепчик далёкого предка. Если воспользоваться эстетическим языком, то об авторе поступка или поступков мы не можем сказать ничего помимо того, что дано (зафиксировано, воплощено, запечатлено) в самих поступках, и может быть нами описано, доказано, стать предметом анализа и т.д. Из этого следует, что мы можем оценивать поступки, исходя каждый раз из их конкретного содержания и соответствующих, каждый раз вполне определённых проверяемых критериев, и более или менее точно определять, является ли тот или иной поступок плохим или хорошим. Для этого у нас каждый раз существуют свои, более или менее точные, но всегда конкретные критерии, которые определяются природой (материей, веществом) самого поступка. Но о живом конкретном индивиде, чьим поступком является этот поступок, мы не можем сказать чего-то сверх (помимо) поступка, так как между ним и фактом поступка нет никакого зазора. Единственная возможность оставаться в этом случае на почве фактов и быть объективным заключается в том, чтобы судить (выносить суждение) о поступках, но не о человеке, который совершил их, признав за последним лишь самую таинственную, изначальную и неотвратимую способность поступать (долженствовать), – способность, над которой бьётся философия, давая ей различные наименования (свобода, свобода воли, произвол, автономия духа, моральная автономия и т.д.). Для нас важно подчеркнуть, что она и в повседневной речи, и в теоретических опытах понимается как моральная сила: при всех самых разнообразных полемизирующих между собой философских учениях, они едины в том, что мораль (моральная сила) есть исходное начало человека, своего рода смысловой нерв человека, ответственный за его деятельное существование.

Эта мысль, согласно которой хорошими и плохими могут быть поступки, но не люди, совершающие их, станет более ясной и привычной, если вместо понятий хорошего и плохого использовать адекватные для оценки человеческого поведения понятия добра и зла. Альфа и омега моральной оценки заключается в том, чтобы судить злые дела, но не злых людей, злодеяния, но не злодеев. На этой истине стоит этика с тех пор, как теория открыла саму этику как пространство человеческой свободы, а общественное сознание в форме Нагорной проповеди закрепило её как нормативную практику. Ведь, когда мы характеризуем некий поступок как злой, мы исходим из того, что он явился свободным деянием индивида (личности), который мог бы не делать этого. Ведь в противном случае мы не могли бы считать его (поступок) злым. Именно поэтому мы, хотя и связываем индивида с этим злым деянием, поскольку оно является его деянием, но не отождествляем с ним, сохраняя тем самым за индивидом саму возможность действовать свободно. Следовательно, уже элементарные требования логики запрещают расширять моральную оценку за фактические пределы человеческих поступков и распространять ее на самих производящих (совершающих) их индивидов, ибо в таком случае последние будут лишены самой возможности производить их. Ведь моральная оценка есть взгляд на реальность сквозь призму добра и зла, сама возможность выбирать между добром и злом. Такой выбор, конечно, не означает, что он этически нейтрален, равно далёк от того и другого, а добро и зло равнозначны перед лицом морального субъекта, это означает лишь первый шаг, который индивид делает в качестве морального субъекта, первую развилку его жизненного пути. Можно сказать так: выбор между добром и злом есть первый выбор на пути добра, в стремлении к добру. Или человек обладает свободой выбора между добром и злом и тогда он сам не может изначально (субстанционально, по природе, в силу своей конструкции) быть ни добрым, ни злым, он может только хотеть (желать, стремиться, иметь возможность) быть добрым, но не злым. Или он сам по себе (уже изначально) является добрым или злым, и тогда у него нет выбора между добром и злом. Первое и самое общее определение добра и зла как моральных понятий состоит в том, что первое есть то, к чему мы стремимся, и второе есть то, чего мы избегаем. И поэтому, если добрые поступки ещё можно с какой-то (скорее всего, ничтожно малой) вероятностью рассматривать как выражение доброй сущности тех, кто их совершает, то в случае злых деяний нет никаких оснований осуществлять такой перенос качества поступка на качество его автора.

Помимо логических соображений существует социологическая причина, препятствующая переносу моральных оценок с поступков на их авторов. В морали индивиды следуют в качестве моральных только тем требованиям, которые они сами считают моральными, т.е. действуют от своего имени. Это и означает автономию морали в её социологической выраженности. Или, выражая эту же мысль в другой форме, в обществе нет особых субъектов, которые имеют обоснованное и общепризнанное право выступать от имени морали, определять, что есть добро и что есть зло, и ранжировать людей по моральному критерию. Ещё Сократ отметил, что существуют учителя математики, музыки, гимнастики, но нет учителей добродетели. Их потому и нет, что добродетель не усваивается человеком извне. Во всяком (в каждом!) деле есть общепризнанные знатоки, профессионалы, своего рода учителя, так или иначе санкционированные обществом в этом качестве. В области морали таких лиц нет. И кажется, это единственная область, в которой их нет. Стандарты этические (нравственные) существуют, но нет стоящих за ними авторитетов, их уполномоченных представителей. Считается, что каждый человек является их авторитетом и представителем. Нравственная ответственность – способ бытия самих действующих индивидов: что бы они ни делали, они делают то, что они должны делать, ибо никто другой не может действовать за них, и никто, действуя сам, не может делать ничего помимо того, что он должен делать. Как живой индивид не может передать другому свою возможность и способность быть живым, точно так же он не может делегировать другому нравственную ответственность за всё то, что он делает. Именно за всё, так как не существует каких-то отдельных особых моральных поступков, а все поступки, само их бытие в качестве поступков составляет предмет нравственной ответственности; здесь не требуется даже уточнения, что подразумеваются поступки, совершённые в здравом рассудке, ибо сам факт нравственной ответственности является первым и несомненным критерием такой здравости.

Когда в наших масс медиа комментировали движение BLM, родившееся в США из гнева, вызванного гибелью в городе Миннеаполисе от рук полицейского 46-летнего афроамериканца Джорджа Флойда, отмечали контраст между величием почестей (золотой гроб, обилие официальных лиц, продуманно торжественный церемониал похорон), которые оказывали покойному, как если бы он был национальным героем, и сомнительностью дел, которыми отмечена его биография (пять тюремных сроков, последний пятилетний срок до 2019 года за вооружённое ограбление, в день роковой гибели был остановлен из-за подозрения, что расплатился в магазине

фальшивой денежной купюрой). Комментаторы ценность жизни и достоинство личности Джорджа Флойда, которые были попорчены грубыми несоразмерными действиями полицейских, что впоследствии были доказаны судом, соотносили и измеряли ценностью тех действий, которые он делал, как если бы первое зависело от второго. А между тем чрезмерное, пусть даже карикатурное, чествование именно этого человека в блеклости и даже ничтожности его биографии с особой силой подчёркивает безусловную ценность жизни и достоинства личности в лице каждого индивида, а закрепляющее эту истину движение BLM поднимает на уровень первостепенной политической силы. Сложнее выглядит этот вопрос применительно к так называемым выдающимся личностям, деяния которых по историческим критериям считаются прогрессивными, но сами по себе, как индивиды и по факту, и по убеждениям являлись этически токсичными, например, были рабовладельцами, как один из отцов Конституции США и первый президент Джордж Вашингтон. Логично предположить, что нравственное начало человека, поскольку оно не имеет никаких других источников, кроме свободы, не подвержено влиянию времени или, по крайней мере, не может не рассматриваться таковым, не может не быть помыслено в качестве абсолютного закона разумной жизни. Если нельзя от порочных действий переходить к заключению о негативной оценке нравственного достоинства того, кто совершал их, и совершённые криминальные поступки Джорджа Флойда не мешали чествованию его личности, то точно также общественные заслуги не могут стать основанием для нравственного возвышения того, кому они принадлежат, и государственные достижения Джорджа Вашингтона не могут отменить его персонального позора как рабовладельца. Утверждая эту истину в ходе открыто заявленной политической позиции, сторонники BLM, несомненно, поднимают общественную мораль на новый уровень. Они исходят из убеждения, что моральные преступления не имеют срока давности. Это касается и истории общества, в основании которого лежали моральные преступления, ибо оно неизбежно и глубинно несёт в себе их следы: в частности, привычка ставить памятники государственным людям, несмотря на такие преступления, является одним из доказательств этого. Это же касается истории отдельных индивидов, о чём свидетельствует нашумевшие и получившие широкую огласку случаи харасмента, которые произошли так давно (иногда 20-30 лет назад) и в таких случайных формах (например, флирта без последствий), что о них забыли сами обвиняемые. Нравственная травма оставляет в душе жертвы неизгладимый след, так же, как тело человека несёт на себе след, оставшийся от ножа или пули. И не надо обманывать себя

иллюзией, что это касается только отдельных чувствительных или смелых натур, которые решаются говорить об этом. В том-то и дело, что это не психическая травма, а нравственная, она касается самого нерва жизни.

III

«Почему, если я считаю, что человек ведёт себя плохо, ему недостаточно того, что я не осуждаю его, а он хочет, чтобы я еще считал, что он ведёт себя хорошо?» Ответ на этот, казалось бы, вызывающий естественное недоумение вопрос, связан с тем, что мы понимаем под толерантностью и в чём видим её роль в человеческом общежитии. Толерантность буквально означает терпимость, это – одно слово, однако, в перспективе этики оно имеет, как минимум, два существенно разных смысла.

В первом приближении, в самом общем и повседневном употреблении терпимость понимается как особая, именно более мягкая, снисходительная, менее агрессивная форма морального осуждения лица, совершившего недостойный поступок. В этом качестве она является морально-психологическим качеством индивида, свойством его темперамента, нрава. Она выражает отношение к индивиду, но не к совершённому им плохому поступку, открыта прощению, нацелена на то, чтобы в известной мере отличить индивида от этого поступка, считая, что он лучше, чем этот поступок (мол, последний был для него случайным, больше не повторится и т.п.). В этом значении терпимость является формой отношения между индивидами в пределах одной культуры, одной и той же системы ценностей; она считается позитивным моральным качеством не сама по себе, а только в той мере, в какой поддерживает, укрепляет последнюю. Существуют такие жизненные контексты, в которых терпимость воспринимается как недостаток. В таких случаях моральный язык противопоставляет ей требовательность, справедливый гнев, бескомпромиссность.

Во втором значении терпимость выступает как фундаментальная моральная добродетель, которая сформировалась и исторически закрепились в Новое время в результате разрушительных религиозных войн XVI века, сопровождавших становление современных европейских наций и национальных государств. В литературе и медиапространстве она чаще всего именуется «толерантностью» – заимствованным латинским словом. Толерантность возникает как признание бесперспективности военного разрешения религиозных споров и стоящих за ними человеческих страстей и интересов. Первой её формой является именно религиозная веротерпимость: она стала этико-правовой основой для объединения людей в едином политико-

правовом национальном пространстве – независимо от их религиозно-конфессиональной принадлежности. Первым правовым документом, санкционировавшим поликонфессиональную практику, считается *Нантский эдикт* 1598 года, который признал за католиками и представителями реформированной религии равенство в правах на образование, лечение и государственное попечение. Под толерантностью понимаются такие терпимые (неагрессивные, сдержанные, миролюбивые) отношения между индивидами, которые практикуются ими при полном осознании того, что они придерживаются различных взаимно неприемлемых ценностных позиций: религиозных верований, жизненных убеждений, политических позиций. Речь идёт уже не об уважительном отношении человека к индивиду, – вопреки тому, что последний допускает нечто, с его точки зрения, неприемлемое, а скорее, наоборот – об особом уважительном отношении, которое специально направлено на индивида именно по причине того, что тот делает, по его мнению, нечто ошибочное, неправильное. В первом случае мы имеем дело с терпимостью как естественной склонностью, а во втором – с толерантностью как качеством общественных отношений, которое закрепляется в качестве искусственной привычки. Для толерантности характерно то, что она исключает корректирующее воздействие (критику, дискриминацию, преследование) по отношению к взглядам и действиям, которые воспринимаются и оцениваются действующим субъектом сугубо негативно. Словом, она представляет собой нравственную форму отношений между индивидами, которые придерживаются разных мировоззренческих установок. Толерантность – адекватный способ публичного поведения в ситуации религиозного, этнического, расового, культурного многообразия общественного организма. Её историческая судьба складывалась нелегко, тем не менее общая тенденция заключалась в нарастающем расширении и углублении поля толерантности, распространяясь на гендерные, расовые, этнокультурные и другие аспекты общественных отношений. Этот процесс продолжается, приобретая актуальность и особую остроту в связи с интенсификацией межкультурных контактов, расширением миграционных потоков, легализацией нетрадиционных практик и других современных вызовов.

Толерантность является внутренне противоречивой практикой, требующей особой конструкции разных, в частности, волевого (этико-нормативного) и эпистемологического, аспектов человеческого сознания. Человеку свойствен пафос истины, достигающий высшего напряжения тогда, когда это связано с его мировоззренческим выбором, убеждениями и верованиями. В то же время сама идея абсолютности истины обязывает человека считать относительным любое

из ее конкретных воплощений. Ввиду этого толерантность становится выражением многообразия индивидуальных человеческих путей к абсолютной истине и одновременно их этической санкцией. Мы должны быть толерантны, потому что несовершенны и способны ошибаться. Толерантность является деятельным признанием права каждого человека на ответственное существование и собственный путь к истине.

Толерантность связана с ещё одним внутренним напряжением. Оно касается уже различий внутри этико-нормативного аспекта между её функционированием в качестве политико-правовой реальности и нравственного принципа. В политико-правовой сфере толерантность нацелена на обеспечение равенства гражданских и человеческих прав индивидов независимо от их происхождения, социального положения, религии, политических убеждений и иных личностных фактических (объективированных) характеристик, гарантия соблюдения которых является субъективным основанием единства политико-правового общественного организма. Она всегда исторически конкретна и ограничена её собственными юридическими рамками, которые, будучи защитными барьерами против нетолерантного поведения, являются в то же время и своими собственными ограничениями. Хотя современное право и относит защиту свободы и достоинства личности к разряду абсолютных прав, тем не менее оно санкционирует отступления от них, когда речь идёт о чрезвычайных ситуациях в жизни общества и особо опасных преступниках. Толерантность в праве сохраняет ранг общественной целесообразности. Другое дело – её место в нравственности. Здесь она выступает в качестве безусловного долга. Толерантность в качестве нравственного принципа опирается в конечном счёте только на моральную автономию личности, ибо окружающий мир, общество и люди дают много аргументов в пользу толерантности, но такие аргументы никогда не могут стать единственной или даже преимущественной мотивирующей силой поведения индивидов. Таковой она, как и всякий нравственный принцип, становится в той мере, в какой выступает в качестве требования, которое человек предъявляет к самому себе, и не просто требования, а требования в форме запрета навязывать свои убеждения другим. Толерантность как общая норма, обеспечивающая единство культурно многообразного сообщества, может функционировать только в ограниченной форме правового принуждения, отсекающего действия, нарушающие эту норму, и блокирующего самих индивидов, не признающих её. В этом смысле она предполагает и включает в себя нетолерантное отношение к тем, кто сам не толерантен. И только в качестве нравственного принципа, согласно которому моя толе-

рантность выражается в том, что я не навязываю своих жизненных убеждений другим, она способна развернуться во всеобщую форму. Как нравственное индивидуально обязывающее начало – толерантность является формой ненасилия.

Отвечая на поставленный вопрос, почему сторонникам разных «идеологических» меньшинств мало того, что их «терпят» (не осуждают, не дискриминируют), они ещё хотят, чтобы их ценили, считали правыми, можно сказать: они это делают в защиту своего человеческого достоинства. К примеру, почему сторонники ЛГБТ-сообществ не удовлетворяются тем, что им не мешают культивировать свою сексуально-гендерную идентичность в качестве частных лиц, а хотят непременно публично (демонстративно) заявить об этом, ходить по улицам со своими флагами, устраивать фестивали и т.п. Они тем самым расширяют легальный статус до нравственного признания: утверждают, во-первых, себя как личностей, которые имеют право сами определять свои убеждения и жизненные принципы; во-вторых, свои убеждения и принципы в качестве полноценных форм общественной жизни, считая, что таковыми их делает сам факт того, что они суть их убеждения.

IV

«Почему я должен чувствовать свою вину, за то, в чём я лично никак не участвую и чего вообще не было в моих намерениях?» В самом общем философском смысле ответ на этот вопрос очень прост: в мире нет вещей, в которых Вы не участвуете. Сам способ человеческого существования в мире есть способ участливого существования в нём. Эту мысль можно развернуть различным образом: я не могу не понимать, не чувствовать свою причастность к тому, что делают другие, в том числе и совершенно мне неизвестные люди, даже жившие за века до меня, кем бы они ни были и какие бы злодеяния ни совершали, словом, о ком бы и о чём бы ни шла речь, я не могу не чувствовать вину уже по одному тому простому соображению, что я принадлежу к тому же самому человеческому роду. Как родовое существо я причастен ко всем индивидам, которые принадлежат к моему – человеческому – роду. Но даже отталкиваясь от своей единичности и единственности, индивид не может выстраивать отношения с миром без того, чтобы они не приобретали индивидуально ответственный характер. Ведь человек действует всегда целесообразно, он не может ничего сделать, не обозначив заранее своего желания, не приняв решения о том, что он должен делать; мы потому и являемся разумными существами, что не можем жить и действовать в мире без того, чтобы не судить его, не выражать своего отношения к миру, делая это, разумеется, в разнообразных формах и с

разной энергией. На самом деле каждый человек создаёт, не может не создавать свой собственный целостный образ мира и не отвечать за него. Как живой индивид я в силу своего сознательного существования связан с родом, неизбежно центрируя его на себе и, оказываясь благодаря этому, ответственен перед ним.

В рамках такого философски серьёзного понимания ответственности не кажутся надуманными и вздорными претензии, которые черная Америка предъявляет к белой Америке за рабство прошлого, на котором возвращено могущество США, и за расовые предрассудки сегодняшних дней. И вполне можно понять тех белых людей, которые активно включились в BLM, публично становятся на колени в знак признания своей исторической вины, даже если они персонально никакого отношения ни к рабству, ни к расизму не имеют. При этом следует особо подчеркнуть, что только чёрная Америка имеет право суждения о том, несёт ли белое большинство страны (при этом целиком, всё, в лице каждого единичного представителя) ответственность за проявления (следы) расизма, который всё ещё пропитывает ткань общества и будоражит память чёрных братьев. Здесь действует та же логика, в силу которой только женщины, но никак не мужчины, могут свидетельствовать об униженности своего достоинства в исторически сложившихся отношениях между полами.

«Новая этика» во всём многообразии её направлений, демонстративных форм, политической остроты, общественных последствий и персональной выраженности, сопровождающих её идеологических и литературных комментариев, словом, во всей полноте эмпирической (фактической) явленности, представляет собой сложное, противоречивое, многозначное историческое событие. По мнению одних, она несёт в себе черты тоталитаризма, даже геноцида; другие – полагают, что она порождает анархистский хаос, дискредитирует устоявшиеся каноны высокой культуры и научные основы гуманитарного знания; третьи – утверждают, что она является разрушительной морализирующей формой социальной демагогии и т.п. Все они опираются на факты, какие-то реальные особенности того, что охватывается данным понятием. Не оспаривая этих негативных социальных последствий, даже признавая их обоснованность и правоту, следует заметить, что «новая этика», рассмотренная именно как этика, заслуживает более позитивного отношения. Основной упрёк «новой этике», который со стороны её наиболее радикальных критиков, звучит так: она противостоит традиционным ценностям. Эта критика совершенно точно отвечает на наш вынесенный в заглавие этюда во-

прос: что нового в «новой этике»? Её новизна заключается в том, что она выступает за персонализацию, индивидуализацию этики, против понимания этики как господства её всеобщих форм, будь это традиция, голос большинства, норма закона, мнения философов и т.п. Она, если можно так выразиться, выступает против представительной демократии в этике. Этика выражает изначальность и неприкосновенность морального достоинства человека в каждом индивиде. Большинство и меньшинство, рейтинги, опросы и прочие формы массового счёта существуют в политике и в других сферах жизни, но не в нравственности, не в этике. Нравственность не привносится в жизнь индивида извне в качестве его родового признака, она присуща ему как сознательному (разумному) существу и разворачивается в индивидуально ответственном отношении к миру. Именно в этом заключено её незаменимое место в реальной жизнедеятельности людей. Фиксируя внимание на деструктивных общественных проявлениях «новой этики», было бы неверно не замечать её действительно новый этический подход, связанный с полноправным включением так называемых меньшинств в общественную жизнь и с аннигиляцией самого понятия меньшинства в нравственном сознании общества, когда речь идёт о нравственных явлениях. В самом деле, какое может быть меньшинство или большинство там, где речь идёт о моральной автономии индивида?! Таким же выражением новой этической перспективы является усиленный акцент на недопустимость имперских (расистских, колониальных, сексистских) предрассудков в общественной атмосфере, даже если речь идёт об их слабых проявлениях и отдельных случаях. Новое здесь в том, что этика только в её персонально выраженной форме приобретает адекватный (не отчуждённый, не вырожденный) общезначимый характер. Тем самым осуществляется радикальный переворот: моральный взгляд на мир движется не от общего к частному, а от частного к общему.

Список литературы

1. Арутюнян З. О домогательствах, проблемах трансгендеров, институте репутаций и радикальной непримиримости. //Новая газета от 5.08.2020.
2. Богомолов К. Похищение Европы: 2:0 // «Новая газета» от 21 февраля 1921 г.
3. Гусейнов А.А. Философия поступка как первая философия. (Опыт интерпретации нравственной философии М.М. Бахтина) // Гусейнов А.А. Этика и Культура. Санкт-Петербург, 2020. С. 229-263.

4. Драгунский Д. Печку письмами топила. О том, как «новая этика» изменила время и пространство. «Газета» от 07.08.2020. URL: <<https://www.gazeta.ru/comments/column/dragunsky/13184497.shtml>>

5. «Конец привычного мира. Путеводитель журнала “Нож” по новой этике, новым отношениям и новой справедливости». Составители: Настя Травкина и др. М.: Альпина Диджитал, 2021. 340 с.

6. Кронгауз Е., Бабицкий А. Так вышло. 29 вопросов новой этики и морали. М.: Альпина Паблшер. 2020. 288 с.

7. Магун А. Откуда взялась «новая этика» и насколько она левая и тоталитарная? URL: <https://meduza.io/feature/2021/02/23/otkuda-vzylas-novaya-etika-i-naskolko-ona-levaya-i-totalitarnaya>

8. Романова Т.В. Толерантность и политкорректность: аналитический обзор современного состояния проблемы (лингвистический аспект) // Политическая лингвистика, 2015. Т. 2. № 52. С. 39–49.

9. Россман В. Атланты и кариатиды: Гуманитарные науки в зиндане современного университета. Рукопись.

10. Скидельский Э. В новой этике действительно много тоталитарного. Пер. Илья Кун. URL: <https://daily.afisha.ru/infoporn/18867totalita-li-novaya-etika-obsuzhdayut-filosof-i-sociolog/>

А.Ю. Согомонов

УДК 174

**Прикладная этика или предиктивная аналитика
(размышление по поводу)**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формулирования этики искусственного интеллекта. Сегодня он активно используется во многих сферах жизнедеятельности человека, в том числе в таких традиционно нравственно чувствительных сферах, как образование, медицина, право, управление. И, судя по всему, масштабы его внедрения будут только увеличиваться, что актуализирует задачу выработки адекватных этико-прикладных подходов в его использовании. Сегодняшний тренд показывает устойчивый курс этико-прикладной мысли на социально-технологический прагматизм и конструирование так называемой этики предсказаний. В ее основании рационализация максимально возможного числа ситуаций столкновения машинных алгоритмов с этическими ценностями человечества, а также выработка собственной «машинной» этической стратегии.

Ключевые слова: цифровая этика, искусственный интеллект, этико-прикладная рефлексия, этика предсказаний.

*Я не Спиноза какой-нибудь,
чтоб выделявать ногами кренделя.*

А.П. Чехов «Свадьба»

Открытие искусственного интеллекта (далее: AI) уже более пятидесяти лет тому назад, было встречено в свое время, с огромным воодушевлением и породило большие надежды на будущее. По мере развития AI как технологии замещения человеческого разума страсти не только не поутихли, но и разгораются все с большей силой. Только по одному этому аффективному показателю вся передовая часть человечества сегодня разделена на две неравные половинки, вступившие в жесткий дискурсивный клинч по поводу активного внедрения AI в разные сферы современной жизни. Причем это не столько идейно-политическая борьба, как можно было ожидать, между сторонниками и противниками AI, сколько необычное противостояние инструменталистов и прикладников. В задачу первых входит программная разработка, в задачу вторых – включение AI в социальные и культурные контексты. И все чаще именно прикладники высказывают опасения и сомнения относительно адекватности масштаб-

ного внедрения AI в нашу жизнь, хотя и среди них немало тех, кто все еще уверен в возможности полного контроля над AI и открыто выступают против разворачивающейся цифровой паники и киберфобии. Похоже, что число скептиков растет активнее их оппонентов, хоть я и не уверен в точности этой количественной оценки. А знакомство с новейшими исследованиями, подобно недавно вышедшей книге Ника Бострома «Искусственный интеллект. Этапы. Угрозы. Стратегии» [1], даже самых заядлых циников способно переориентировать в сторону более вдумчивого отношения к проблеме и сдержанного энтузиазма. Недавно в эту поистине глобальную дискуссию стали включаться именитые «любители» – важные политики и авторитетные общественные деятели.

Если все же оставить в стороне операционные сложности и угрозы, а сконцентрироваться, прежде всего, на гуманитарно-профессиональной составляющей внедрения AI, то на передний план выйдут вопросы именно этико-прикладного характера. Кстати, именно с этих позиций выступают значимые публичные фигуры. Учитывая же тот факт, что AI сегодня довольно активно внедряется в медицине, правоприменении, образовании, управлении, медиа и коммуникациях, то несложно предположить, что эти поля цифрового прогресса станут ареной новых, в первую очередь моральных конфликтов и трений. В этих сферах использование AI не только весьма болезненно воспринимается действующими акторами, но и создает массовое переживание, что рано или поздно произойдет катастрофическое вытеснение человека из самого процесса принятия решений. И тем самым все будет переподчинено «умным» машинам. Впрочем, оставим в стороне эти публичные страхи и вернемся к более узкой проблематике цифровой этики.

Как избежать, а точнее даже – как не допустить новых нравственных конфликтов? Как остаться в привычных рамках мира человека социально действующего и морально ответственного? Как все-таки сохранить право выбора и контроль только за человеком? Как, наконец, запрограммировать AI на предотвращение конфликтов между собой, с миром людей и вещей, их гуманитарными смыслами и духовными исканиями? Одним словом, если на заре разработки AI на него возлагались великие планы по переустройству всего цивилизационного порядка, то сегодня, оказавшись наедине с ним и трезво оценивая его технологические выгоды и социальные последствия, человечество вынуждено параллельно решать исторически беспрецедентные философско-этические проблемы цивилизационного существования разума и машины. И лишь в итоге окончательно определиться с тем, является ли AI угрозой для человечества или нет?

Мы отчетливо понимаем, что проигрываем машинам в когнитивном плане, не говоря уж об их возможностях хранения бесконечной информации. Здесь процесс передачи большей части наших действий и полномочий под контроль AI приобрел необратимый характер. И поэтому речь сегодня все чаще идет о том, как не допустить грубых ошибок в будущем? Как использовать имеющийся опыт для более тщательного и этически взвешенного программирования? Благо пока ситуация позволяет нам смягчить потенциальные конфликты и превентивно обезопаситься от новых коллизий.

Мировая литература на тему цифровой этики множится из года в год чуть ли не кратно. Разумеется, в основном это многочисленные международные англоязычные издания. На русском же языке подобные работы – большая редкость. А исследований, подытоживающих опыт, буквально считанные единицы. Одна из таких, я бы сказал, «продвинутых» книг была опубликована в прошлом году. Она весьма примечательна по нескольким обстоятельствам. Во-первых, книга носит обобщающий характер. Во-вторых, представляет собой творческую коллаборацию технолога и философа. В третьих, она чрезвычайно точно демонстрирует нам тренды в актуальном развитии цифровой этики. Оба автора книги «Прикладные проблемы внедрения этики искусственного интеллекта в России», Диана Гаспарян и Евгений Стырин, аффилированы к Высшей школе экономики, на издательской базе которой собственно книга и вышла [2]. В ней собран большой эмпирический материал, обработанный мастерски, хотя, как мне показалось, с ложной теоретической отсылкой. И поэтому, если рассматривать само это исследование как примечательный знаниевый «кейс», не сложно будет определить тот вектор, в котором развивается сегодня цифровая прикладная этика.

Всякий читатель, так или иначе погруженный в философские контексты фундаментальной и прикладной этики, буквально с первых страниц книги с удивлением обнаружит для себя принципиальную методологическую нестыковку. Вначале авторы предлагают интерпретировать AI как сложную программную систему, базирующуюся на антропоразмерном интеллекте и функционирующем автономно. К этому нет вопросов. Очевидно, именно так и следует понимать технологическую природу AI. Однако именно к ней, то есть к технологии, они предлагают применять процедуру этической экспертизы. Как это понимать? Читаем с недоумением: «Этическая экспертиза – тестирование технологии с точки зрения ее релевантности этическим нормам, причастности ценностям и нормативным предписаниям, а также психологической безопасности» [2, 3].

Нет сомнений в том, что AI – технология особенная, но разве можно *технологию* тестировать нравственно-психологически? Ведь ни газ и ни закрытая камера по отдельности, и даже ни газовая камера сами по себе были аморальными и бесчеловечными технологиями. А ценностно-рациональный и, главное, вполне осознанный тип их государственно-политической эксплуатации и ее этическая рационализация фашистскими идеологами. Вопрос о возможности приложения этической оптики к технологии, конечно же, риторический. Объектами прикладной этической экспертизы могут выступать только люди, создающие эти программирующие системы, а также вовлеченные в их орбиту пользователи или рядовые бенефициарии от их применения. Казалось бы, совершенно банальное утверждение, ведь вы же не можете применить критерий добра и зла к самой цифровой технологии, в противном случае вы скатываетесь на уровень бытового шельмования всего виртуально – нового. А если система некорректно спрограммирована или дает сбои, да еще с негативными и долгосрочными последствиями, то этическую претензию следует выдвигать не существующей системе, как таковой, а к тем, кто ее задумал, практически реализовал, получил от ее применения бонусы.

И все-таки я готов допустить, что такой «причудливый» этико-прикладной подход приемлем, если понимать «этическую экспертизу» как метафору, но при этом иметь в виду нечто совершенно иное. Авторы книги выделяют две взаимосвязанные проблемы использования AI с точки зрения этики. Во-первых, согласование работы AI с существующими в обществе ценностными установками. Во-вторых, формализацию данных ценностных установок [2, 9]. На первый взгляд все кажется логичным. Однако опять же получается, что авторы допускают самую возможность вынесения этической претензии непосредственно технологическому продукту, как если бы он сам принимал этически взвешенные решения по им придуманному модулю. Когда-то, может быть, до этого и дойдет дело, но в книге речь идет о сегодняшнем дне, а пока AI полностью контролируется человеком.

Но все-таки, с каким этическим кодексом должен соотноситься AI, если такого не существует в современном мире, а ценностный плюрализм воспринимается человечеством как вполне нормальное цивилизационное состояние? И, кроме всего прочего, что в цифровом формате может означать сама технология по «выработке этического решения»? На подобные вопросы невозможно ответить, если в основу этической экспертизы будет заложена технология.

Причина подобного когнитивного диссонанса кроется в том, что программист AI чаще всего тоже воспринимается как *чистая функция*, оторванная от реального и взаимообразно заменяемого челове-

ка, у которого не может быть изначально своего этического резона. Он действует строго прагматически, как если бы сам был запрограммирован только на цифровое программирование. Поэтому многие прикладники полагают, чтобы избежать каких-то последующих культурных или нравственных сбоев, в самого программиста необходимо «завести» этическую программу.

Да, именно так: настроить его на введение цифровых табу любых гомофобных или неадекватных сегодняшней культурной политике радио-подобных действий AI. Иными словами: настроить саму технологию через настройку программиста на системное предупреждение потенциальных этических конфликтов. И поскольку у «живого» программиста может быть снижена нравственная чувствительность по ряду волнующих общество вопросов, следовательно, набор таких табу должен быть спущен «сверху-вниз» – совершенно *директивно*. Чем, собственно, и занимаются разные правительственные или нанятые властью подведомственные комиссии. А именно – *предиктивным анализом* (диагнозом и прогнозом). Они озадачены решением непростого «квеста» – как просчитать все возможные варианты и выставить адекватные цифровые барьеры на пути их возникновения.

Похоже, что именно так и рассуждают сегодня многие международные эксперты в области AI и цифровой культуры в целом. Для них важно и актуально решать множество частных вопросов формализации ценностей и норм, культурно-политических представлений, чтобы минимизировать потенциальную конфликтность, которая неизбежно складывается при соприкосновении машинного и человеческого разума, а точнее: между возможностями первого и ожиданиями второго. Авторы упомянутой книги прекрасно владеют этой литературой, умело пользуются имеющимися мировыми наработками. Однако, как мне кажется, с прикладной этикой такой подход имеет мало общего. И весьма показательно, что ни в книге, ни в ее библиографии нет отсылок ни на одну из существующих традиций прикладной этики. Так же как не упомянут ни один из известных исследователей того, что мы собирательно именуем “practical ethics”, как если бы прикладная этика вообще не имела бы своей предыстории и долгой философской проработанности, а каждый раз конструировалась бы «с нуля» и под ad hoc задачи.

Разумеется, цифровое пространство – совершенно новый, но вполне привычный, социокультурный контекст для этика, профессионально занимающегося прикладными темами. Много в этом пространстве зависит, конечно же, от миллиардов рядовых пользователей, но когда речь заходит о сложных программных системах, моральная ответственность переносится на плечи разработчиков. Как я

уже предположил, требования к ним могут предъявляться лишь извне, ибо только так внешняя среда, регулируемая прикладниками, пытается себя морально обезопасить от угроз гиперцифровизации. Если есть заданное человеком целеполагание, то и цифровые средства должны быть морально ратифицированы. И поскольку глупо предполагать, что программист может предвосхитить все возможные будущие конфликтные ситуации, то сообщество пользователей и настраивает его на хорошо известный нам этический алгоритм: *не навреди!*

Этот алгоритм, очевидно, самый простой, легко реализуемый и отработанный веками, поэтому он столь часто востребован в разных моделях профессиональной этики. И, действительно, мы видим, что курс в большей степени к разработчикам AI применяется прямолинейный этико-рестриктивный подход. Им вменяется в обязанность, например, не допускать дискриминационных практик или не провоцировать цифровую агрессию, не использовать данные во вред человеку и т.д. Хотя чаще всего сообщества или власти пекутся в первую очередь о защите своей индивидуальной приватности и свободы. А в этом деле разработчик окружен множеством «запретов», которые, по массовому заблуждению почему-то традиционно именуется «этико-прикладными». Но замечу, все они не требуют ни этической рефлексии, ни решения сложных моральных дилемм, – а лишь четкого следования инструкциям. Сам же программист зачастую и не участвует в их разработке.

Между тем подобные внутренние рестрикты проистекают, прежде всего, из самой природы профессиональной деятельности программистов. Внутренние табу на пикантные темы, скабрзные акценты или намеки, ненормативную лексику, на использование чужой информации, диффамацию, на тактику недоговаривания или сокрытия информации, и т.п. – все это элементы их профессиональной культуры, поддержанные цеховыми сообществами и логически вытекающие из смыслов профессионального разделения труда в современном «обществе знаний». Да, они имеют определенную ценностную подоплеку. Безусловно, коррелируют с репрезентативным типом культуры (что принято, а что отвергается в большом обществе). Но чаще всего они вводятся «директивно» во избежание социальных конфликтов, а поэтому регулируются правом, политикой и лишь отчасти цеховыми нормами. Могут ли они быть успешно кодифицированы? Не думаю, слишком уж быстротечны социокультурные перемены в мире. Да и нет в этом особой необходимости, проще кадастр рестриктов постоянно дополнять и редактировать.

Все это собственно и составляет особый *профессиональный этикет* программиста и первичных пользователей AI. Это уже ближе к существу прикладной этики, но по-прежнему логически не проистекает ни из одной известной этико-философской парадигмы. Можно, конечно же, утверждать, что предиктивный подход базируется на этическом *консеквенциализме*. Но следует помнить, что в его орбите большая группа моральных теорий, соотносящих нравственное действие с их последствиями. Консеквенциализм своей теоретической логикой роднит такие этически полярные теории, как утилитаризм и эвдемонизм, гедонизм и разумный эгоизм. Впрочем, это уже довольно высокий уровень философского теоретизирования. Для цифровой этики, как показывает мировой опыт, пока достаточно *простого социально-нравственного прогноза*. И поскольку в основу, как полагают многие исследователи, в том числе и авторы анализируемой монографии, помещен «рациональный агент», следовательно, он оперирует критерием полезности, на чем, собственно, и следует базировать всю цифровую *этику предсказуемости*. Показательно, что эта философская сложность осознается почти всеми акторами этико-цифрового взаимодействия, но ее разрешение упорно адресуется будущим поколениям.

А пока предиктивная аналитика в AI исходит из нескольких простых этических посылов: (1) не навредить действием или бездействием; (2) безоговорочно подчиняться приказам человека; (3) стремиться сохранить себя, но обязательно с учетом первых двух условий [2, 11]. Из этого вытекает, что программисты и прикладники должны следовать двум фундаментальным правилам: ориентироваться на этический разум человека, но при этом формализовать свои собственные этические стратегии. Круг замкнулся. Логическая нить разорвана. Самому AI переданы этические «верительные грамоты». Впрочем, в этой ситуации философская рефлексия сложившегося морального тупика становится еще интереснее, интригующей и очень азартной «игрой» двух разумов – человеческого и машинного. Но, ведь, это – излюбленная тема писателей старшего поколения мировой научной фантастики.

Post Scriptum

В замечательном чеховском водевиле «Свадьба» жених, Апломбов, в ответ на предложение станцевать, произносит ставшую впоследствии крылатой фразу «Я не Спиноза какой-нибудь, чтоб выдвигать ногами кренделя». Имел ли он в виду этика и философа Бенедикта Спинозу? Конечно же, нет. Подразумевался известный в последней трети XIX века испанский танцовщик Леоне Эспинозе, ко-

торый, в частности, с триумфом гастролировал в Большом театре. Для гротеска Чехов упрощает его фамилию до узнаваемого в просвещенных кругах варианта созвучного имени, подчеркивая неграмотность и необразованность московских обывателей.

Не хочу остаться неправильно понятым, но своим эпитафием я не хотел никого задеть, тем более, обидеть, а намеревался лишь подчеркнуть, насколько далеко предиктивная аналитика отстоит от подлинной цифровой прикладной этики. Но, увы, вынужден признать, что таков моральный дух нашего времени.

Список литературы

1. *Бостром Н.* Искусственный интеллект. Этапы. Угрозы. Стратегии. Москва: Манн, Иванов и Фарбер, / Ник Бостром ; пер. с англ. С. Филина. М. : Манн, Иванов и Фарбер, 2016. 490 с.

2. *Гаспарян Д.Э., Стырин Е.М.* Прикладные проблемы внедрения этики искусственного интеллекта в России: отраслевой анализ и судебная система. М.: Высшая школа экономики, 2020.

Опыт гуманитарной экспертизы доктрины этики успеха

В рубрике «Из истории инновационной парадигмы прикладной этики» уже были представлены работы, характеризующие предпосылки ее становления¹; опубликованы также тексты, содержащие опыт развития ее проектно-ориентированного потенциала².

В этом выпуске опубликованы материалы гуманитарной экспертизы доклада «Доктрина этики успеха» (позиционируемой в качестве версии национальной идеи России), – подготовленного в 90-х годах XX в. авторами создаваемого направления «Инновационная парадигма прикладной этики»³.

Запрос на гуманитарную экспертизу «Доктрины...», организованную ее авторами, был адресован экспертам, ориентированным на различные ценностные подходы в понимании возможных путей развития российского общества конца XX в. Гуманитарная экспертиза, выстроенная одновременно как апология и критика «Доктрины...», создавала, с точки зрения авторов, возможность прояснить «действительности и мнимости противостояния нормативно-ценностных систем “либерализма” и “патриотизма”, реальной меры поляризации “модернизацион-

¹ В том числе, о прикладной этике как проектно-ориентированном знании, см.: *Бакштановский В.И.* У истоков концептуальной автономии инновационной парадигмы прикладной этики // *Ведомости прикладной этики.* Вып. 46. 2015. С. 210-252; о выделении особой функции этико-прикладного знания, отличающей миссию прикладной этики от философской рефлексии новых проблем моральной практики, см.: *Бакштановский В.И.* В поиске идентичности этико-прикладного знания: у истоков инновационной парадигмы прикладной этики // *Ведомости прикладной этики.* Вып. 50. 2017. С. 215-239.

² О гуманитарной экспертизе процесса нового освоения в Тюменском нефтегазовом регионе см.: *Императивы Этики Севера* // *Ведомости прикладной этики.* Вып. 51. 2016. С. 166-212; о гуманитарной экспертизе нравственных проблем феномена корпоративизма в условиях переходного общества см.: *Этика и этос корпорации. Круглый стол редакции Вестника «Этика успеха»* // *Ведомости прикладной этики.* Вып. 56. 2020. С. 133-158.

³ *Российская идея успеха: экспертиза и консультация. Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР.* Вып. 11. Тюмень-Москва: Издание Центра прикладной этики и Финансово-инвестиционной корпорации «Югра», 1997. 272 с.

ного” и “деградационного” диагнозов, подлинной или гипертрофированной альтернативности “общего” и “особенного” путей развития страны».

Републикация материалов гуманитарной экспертизы дает представление о ее потенциале в осмыслении, прояснении новых ситуаций самоопределения, возникающих в обществе в условиях критического столкновения различных ценностных систем, интересов, потребностей.

Далее представлены три текста, созданных по материалам гуманитарной экспертизы «Доктрины этики успеха». «Предисловие» эскизно характеризует ее основные концепты, а также методологические аспекты организации гуманитарной экспертизы. В экспертном тексте А.А. Гусейнова уделяется внимание, в том числе феномену «мировоззрение» относительно развиваемой в тексте «Доктрины...» идеи «диалога мировоззрений». Г.С. Батыгин в своем экспертном тексте уделяет внимание, в том числе подходам к созданию: совокупного идеологического текста, с одной стороны, и этического обоснования роли этики успеха в построении национальной идеологии – с другой.

Предисловие соредакторов¹

Весной 1997 года авторы доклада, опубликованного в десятом, специальном, выпуске журнала «Этика успеха»², инициировали экспертизу-консультацию своей *доктрины этики успеха*, разработанной для участия в своеобразном конкурсе версий национальной идеи России в конце XX в.

В докладе была выдвинута и обоснована задача культивирования в современном российском сознании духа нравственно достойного успеха, стремления к успеху, достигаемому подлинными свершениями, ответственным поведением, деловой культурой в их непосредственной связи с правилами честной игры, этикой политической, предпринимательской, профессиональной и т.п.

Организуя экспертно-консультативный проект, авторы стремились испытать представленную в докладе гипотезу о том, что основной идейно-нравственной проблемой, значимость которой сегодня поднята до самого высокого государственного уровня, становится самоопределение к двум стратегиям: Россия – на общем пути развития современной цивилизации или Россия – на особом пути. При этом ситуация допускает не только жесткий выбор между этими стратегиями по закону игры с нулевой суммой, но и создание весьма рискованной – методологически, психологически и т.д. – конвергентной и мозаичной конфигурации ценностей, природа которой во многом определится самой процедурой «конструирования».

Российская идея успеха – безусловно, в ее этическом измерении – и призвана, с нашей точки зрения, послужить катализатором поиска в этом направлении, заявив при том амбицию на собственную роль. Возможно, роль ядра в ценностной мозаике, формирующейся из наиболее диалогичных, толерантных по своему потенциалу версий национальной идеи, которые в перспективе способны превратить «мо-

¹ Российская идея успеха: экспертиза и консультация. Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. С. 6-7.

² См.: Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. Вып.10, специальный. Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В., Чурилов В.А. Российская идея успеха: введение в гуманитарную экспертизу (научно-публицистический доклад). Тюмень-Москва: Центр прикладной этики и Финансово-инвестиционная корпорация «Югра», 1997. 227 с.

заикую» в ценностную систему и на этой именно основе содействовать преодолению нравственного раскола России.

Как нам представляется, легко прогнозируемый разносторонний риск самого замысла – «*сконструировать*» национальную идею из элементов, содержащихся в различных ее моделях, версиях, – можно смягчить, если процесс «идеологической инженерии» предварить публичной экспертизой наличных рабочих гипотез. Роль модели, необходимой для такого рода экспертизы, модели конкретной и контрастной, по сути своей неконфронтационной, и должна выполнить *доктрина этики успеха*.

В своем проекте экспертизы и консультации данной доктрины мы стремились дать сравнительный анализ этики успеха в ее соотношении с «американской мечтой», «русской идеей», «евразийским путем», иными современными отечественными проектами этого типа. В «заказе» экспертам были акцентированы прежде всего такие проблемы и сюжеты, как взаимодействие идеи успеха и народной ментальности; отражение конфликта стратегий «общего» и «особого» пути России в эталонах успеха, культивируемых отечественной пропагандой; перспективы либерально-консервативного патриотизма, социального либерализма и т.п.

Исходя из того, что ситуация конкурса моделей национальной идеи побуждает к выходу за пределы полярных ценностных систем, требует поиска таких элементов этих систем, которые способны к синтезу, мы пригласили экспертов, ориентированных, по нашему мнению, на толерантное отношение и к таким доктринам, которые противоположны их идейным взглядам, заинтересованных в организации публичного диалога моделей национальной идеи.

В процессе таким образом выстроенной апологии и критики доктрины успеха создается, с нашей точки зрения, возможность для прояснения действительности и мнимости противостояния нормативно-ценностных систем «либерализма» и «патриотизма», с одной стороны, реальной меры поляризации «модернизационного» или «деградационного» диагнозов – с другой, а также подлинной или гипертрофированной альтернативности «общего» и «особенного» путей развития страны.

Эксперты были вольны выбирать те или иные аспекты «заказа» и жанр своего текста. Представляется, что все полученные тексты условно можно типологизировать следующим образом: экспертно-

консультативные, экспертно-аналитические, конкурсно-альтернативные, консультационные.

Заголовки статей и выступлений авторов «круглого стола», заключенные в кавычки, даны редакцией.

Авторы доктрины признательны всем, кто откликнулся на приглашение принять участие в экспертизе-консультации, и надеются на продолжение сотрудничества в следующих экспертных акциях.

В.И. Бахитановский, Ю.В. Согомонов, В.А. Чурилов.

А.А. Гусейнов

«...Действительно дерзко»*

В докладе В.И.Бакштановского, Ю.В.Согомонова, В.А.Чурилова «Российская идея успеха: введение в гуманитарную экспертизу» развивается концепция, именуемая авторами этикой успеха. Словосочетание «этика успеха» сразу вызывает подозрительную настороженность. Обычно этика понимается как бескорыстие, *само-отвержение*, а успех – как умение жить, *самоосуществление*. Принято считать, что добродетель рождается в хлеву и ходит в лохмотьях, что она не от мира сего, а успех владеет всем лучшим и приятным в мире, всесторонне торжествует в нем. Они противостоят друг другу, как бедный рабби и наместник кесаря. И если уж кому-то не повезло родиться в роскоши царского дворца, то, чтобы исправить «несправедливость» судьбы и стать на стезю добродетели, ему надо, как Будде, покинуть дворец, уйти в бездомность. Словом, этика и успех ходят разными путями. При чтении доклада убеждаешься, что для его авторов это противопоставление является вымученным, надуманным. Оно может родиться только в воспаленном сознании, которое не считается с реальностью, возникнуть из любви к логическим парадоксам, но никак не из любви к истине. Оно – позиция слабых, неудачников, аутсайдеров, которые всего лишь делают хорошую мину при плохой игре, и, не умея решительно утвердить себя в жизни, впадают в утешительный самообман, будто они и не хотели этого, так как у них другие, более высокие и чистые цели. Оно – порождение отчаяния, а не ответственного отношения к себе и жизни.

На самом же деле моральное бескорыстие нельзя доводить до абсурда, когда оно отождествляется с бездеятельностью, ибо в таком случае само желание жизни следовало бы считать корыстью. Точно так же в умении жить нельзя видеть сплошной цинизм, самодовольство тупой силы, тонкое коварство. Успех для авторов – это успешная (или, как они предпочитают иногда выражаться, «достижительная») деятельность, протекающая в профессиональных и других общест-

* Гусейнов А.А. «... Действительно дерзко» // Российская идея успеха: экспертиза и консультация. Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. С. 51-58.

венно санкционированных формах. Он не только не противостоит этике, но, напротив, связан с ней такой прочной связью, что без нее не может в подлинном смысле состояться.

Из названия второй части доклада мы узнаем, что притязания этики успеха являются дерзкими. Они и в самом деле таковы. Этика успеха претендует на то, чтобы быть определенной этико-нормативной программой человеческой деятельности. Противостояние морали и реальности – исходный пункт и основной вызов европейской этики. Начиная с Сократа, она задумалась над тем, откуда берутся высшие понятия добродетели, справедливости, мужества, получившие впоследствии название этических (моральных) понятий, что в реальном мире соответствует им? Убедившись, что они не укоренены в материальном мире и в то же время властвуют в сердцах людей, которые почему-то считают их самыми важными, ценными из всех вещей, философы должны были объяснить эту странную раздвоенность человеческого существования и, самое главное, им предстояло ответить на вопрос, как соединить одно с другим – верх и низ, небо и землю. Где тот мостик, по которому можно переходить от морали к реальности и от реальности к морали?

В ходе ответа на него были сформулированы разные нормативные программы нравственно достойной жизни. Одни считали, что синтез морали и реальности, добродетели и счастья достигается через философско-теоретическую деятельность, другие – через умение правильно наслаждаться, третьи – через самоотверженное служение ближнему, четвертые – через героическое вдохновение, пятые – через воздержание от суждений, шестые – через внутреннюю стойкость, седьмые – через правильно понятый личный интерес, восьмые – через пользу, и.д. Так появились этика созерцательного блаженства, этика удовольствия, этика любви, этика разумного эгоизма, этика героического энтузиазма, этика скептицизма, стоическая этика, утилитаристская этика и т.д. Теперь В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов и В.А. Чурилов предлагают дополнить этот ряд этикой успеха. Действительно дерзко.

Понятие успеха в докладе расшифровывается с необычайной душевной щедростью и эклектической полнотой. Авторы – люди, умудренные научным и жизненным опытом – во всем занимают рассудительно-умеренную позицию, не любят ударяться об острые углы и потому срезают их. Они предвидят все возможные возражения и

заранее снимают их, включая содержащиеся в них «рациональные зерна» в собственное понятие успеха. От чего, от чего, но от упреков в односторонности они застраховались на сто процентов. Как они пишут, успех нельзя понимать просто как результат деятельности, он связан также со смыслом, мотивом, целью, средством. Его нельзя зауживать до пользы, выгоды, так как самоотдача также выражается в достижениях. Его неверно сводить к индивидуализму, так как успех может быть и коллективным; успех, конечно, связан с индивидуальной ответственностью, но индивидуальная ответственность и индивидуализм – разные вещи. Ограниченным является также его понимание как урезанности, приземленности личностных устремлений, успех – не просто вдохновение, а высшее вдохновение, позволяющее говорить о моральной «телеологии успеха». Нельзя также принять мнение, будто успех ограничивает личность внешней стороной, он связан также с внутренним развитием человека, его характера, добродетелей, вполне может рассматриваться как воплощение достоинства. Успех, как его понимают авторы, даже связан с толерантностью по отношению к тем, кто потерпел неудачу, отстал. Словом, доктрина этики успеха до такой степени конкретна, нравственно взвешена, преисполнена здравого смысла, что ее обязан принять всякий, кто считает, что добро лучше зла.

Слово «успех» по звуковому выражению является шумным, а по буквальному смыслу – резким: успех, целенаправленная спешка, когда человеку крайне необходимо что-то сделать к определенному сроку, успеть на похороны, к свадьбе, успеть первым занять очередь, попасть в учреждение до его закрытия, успеть продать те акции, которые падают в цене, и купить те, цена которых возрастает, успеть, чтобы предотвратить беду и т.д. и т.п. Когда он успевает, для чего ему чаще всего бывает необходимо напрячься, сжаться, иногда вспотеть, иногда умерить пыл и т.д., когда все это ему удастся, он имеет успех. Приобретая под пером авторов доклада терминологический статус, это слово начинает звучать почти ласково, теряет линейную напряженность, становится круглым, мягким, уютным. В нем отзывается все многоголосье этики. Ему, как обнаруживает читатель, созвучен даже пафос стихотворения, Б. Пастернака, которое полностью воспроизводится в тексте доклада, включая и такие строки:

«Цель творчества – самоотдача,
А не шумиха, не успех».

И еще:

«Но пораженья от победы

Ты сам не должен отличать».

Можно сказать: доктрина этики успеха застраховала себя от всех упреков нормативного свойства. Правда, остаются методологические упреки. Например, то, что авторы впадают в натуралистическую ошибку и, желая этику раскрыть через успех, они пользуются понятием успеха, которое заранее было насыщено этическим содержанием; поэтому-то, собственно, они принимают успех только в таких его проявлениях, которые могут получить моральную санкцию. Но такой упрек со времен Дж. Мура можно сделать всем содержательно-определенным этическим доктринам, исходящим из гедонистического, утилитаристского или любого иного материального принципа нравственности. Правда, и в этом случае авторы защищены – на этот раз жанром произведения. Они назвали свой доклад научно-публицистическим (замечу, что определение «публицистический» применительно к докладу тоже есть своего рода новинка, к которой сразу трудно привыкнуть, если учесть, что доклад обычно понимается как изложение неких результатов, достижений, итогов). Не научно-популярным, а именно научно-публицистическим. Это значит, что они решают научные проблемы в материале общественно-злободневных, публичных дискуссий. Они теоретизируют в терминах жизни: не просто излагают некую научную доктрину в форме, которая была бы понятна публике (тогда бы они писали научно-популярную брошюру), не просто подключаются к спорам публицистов (тогда бы они сами выступили как публицисты), не просто развертывают научную доктрину в соответствии с ее собственным содержанием (тогда бы они предложили монографию), а пытаются со знанием науки и с помощью ее инструментария подойти к решению практических проблем, потребность в решении которых стала публицистически заостренной доминантой общественного сознания.

Замысел авторов, предопределивший жанровую особенность их текста, – поднять жизненно злободневную, публицистически острую проблему до высоты научной солидности. А в публичной жизни, по крайней мере, в том виде, в каком мы ее знаем по нашему российскому опыту, концы не всегда сходятся с концами. Здесь могут быть предприняты действия, которые ни в коем случае не следовало предпринимать, здесь зачинщик войны может считаться миротворцем,

здесь могут быть два первых зама и т.п. К ней нельзя подходить с критериями формальной логики. Было бы также неверно предъявлять их к докладу, поскольку он является научно-публицистическим. Например, одна из четырех частей доклада имеет название: «Ценности этики успеха в контексте XXI века». Формально-придирчивый взгляд останавливается на слове «контекст». Контекст возможен там, где есть текст. А XXI век еще не наступил, и его текст пока не написан. На самом же деле, вовлеченные в обострившиеся на исходе столетия футурологические споры, мы понимаем, что исторический век не совпадает с хронологическим, и здесь речь идет о контексте тех текстов XXI века, которые написаны разного рода сценаристами (философами, политологами и др.). Одна из подрубрик в первой части называется: «Культура компромисса вполне адекватна ситуации конфликта версий национальной идеи». Строго говоря, латинское слово адекватный, означающее равный, совпадающий, употреблено здесь, конечно, не к месту. Однако, я думаю, каждый прочитает это место адекватно мысли авторов и поймет, что речь идет о культуре компромисса как нравственно адекватном средстве, позволяющем выйти из ситуации конфликта.

Мои замечания по докладу (а к ним меня вынуждает как частная в данном случае позиция эксперта, так и более общая в российском этическом сообществе репутация оппонента школы Бакштановского – Согомонова) касаются не его непосредственного содержания, а общего смысла доктрины. Говоря точнее, речь идет о следующем. Авторы заявляют свою доктрину на «конкурс» различных моделей, версий российской национальной идеи и не вообще национальной идеи, а ее ценностных оснований. Они придают ей мировоззренческий статус, говорят в этой связи о «метафизике успеха», «телеологии успеха», об успехе как «универсальном мотиве самоидентификации» и т.д. При этом исходят из некой для них самоочевидной аксиомы о конкурсе – диалоге идеологических доктрин, формулирующих мировоззренчески-ценностные основания жизни, полагая, что именно такой режим сосуществования мировоззрений определяет общую толерантную атмосферу современных цивилизованных обществ. Такой постановке проблемы, которая развернута в первой части доклада, хотя и не зафиксирована там столь резко, я и хочу возразить.

Для того чтобы выявить соответствующий духу современного общества тип связей между категориями «этика», «диалог», «миро-

воззрение», на мой взгляд, необходимо четко зафиксировать две разные проблемы:

1) диалог как возможный способ коммуникации на уровне и в пределах мировоззрений;

2) диалог как возможный способ коммуникации в обществе с различными социально значимо представленными мировоззрениями.

По первому пункту следует заметить, что никакого диалога мировоззрений не может быть, если, конечно, понимать диалог не в каком-то переносном смысле, как некое объективное историческое состояние, а прямо и буквально – как сознательный дискурс (речь в докладе идет именно о таком понимании, поскольку там говорится даже о некоей технологии преодоления идейно-нравственного раскола в обществе через институцию гражданского парламента). Этого не может быть по логическим соображениям, так как мировоззрение – всегда целостный, законченный в себе образ человека и мира. К специфически-отличительным признакам мировоззрения принадлежит то, что оно мыслит себя единственно истинным. Мировоззрение, сохраняя свое качество незаменимого духовного образования, не может допустить (даже гипотетически), что какое-то другое мировоззрение соразмерно ему по критерию истинности и потому достойно того, чтобы быть партнером равноправного диалога. Есть вещи, которые могут существовать только в единственном числе. Например, мать, нация. К ним же относится мировоззрение. У человека не может быть две религии. Если, скажем, он верит в последний суд, то он никогда не поверит в переселение душ. И он в качестве субъекта веры никогда не будет спорить (вести диалог) о том, не является ли другая вера лучше (истинней, предпочтительней), чем его. Ему здесь все абсолютно ясно. Это так же абсурдно, как, скажем, спорить о том, чья мать (именно в качестве матери, а не в каком-либо ином качестве) лучше – моя или господина Н. Или, еще нелепей, кто лучше – русские или «лица кавказской национальности». То, что претендует на абсолютность, равно самому себе и не подлежит сравнению между собой, взвешиванию на весах разума. Это относится если и не целиком к мировоззрению, то, по крайней мере, к его исходно-ценностному ядру. Понимаемое в таком смысле мировоззрение – не для спора, оно – для души.

Исторический опыт встреч мировоззрений по преимуществу был опытом конфронтации, чаще всего беспощадной, кровавой. Точ-

ное представление о характере коммуникации на уровне мировоззрений можно получить через взаимоотношения движений, в которых мировоззрения были основным движущим мотивом. Таковы крестовые походы. Таковы религиозные войны в Европе. Не только тогда, когда речь идет о разных религиозных мировоззрениях, но и о различиях внутри одного мировоззрения, этот опыт также является конфронтационным (сунниты и шииты в Ираке, протестанты и католики в Северной Ирландии).

Нерелигиозные мировоззрения также занимают по отношению друг к другу диспозицию вражды (коммунизм против либерализма, либерализм против нацизма, большевизм против социал-демократии и т.д.). Авторы доклада при рассмотрении национальной идеи исходят из безусловного отрицания ее этнонациональной версии. Как человек и гражданин я с ними полностью согласен. А как ученый хочу спросить: почему? Ведь этнонациональная версия национальной идеи существует и притом во вполне цивилизованных странах – например, в Германии или Израиле (как раз по логике этой версии российские немцы могут уезжать в Германию, а евреи – в Израиль). Если мы вместе с авторами доклада отвергаем этнонациональную версию российской национальной идеи, в силу которой она становится русской, то мы тем самым представителям этой версии даем право столь же категорично отвести нашу модель той же идеи, будь она либерально-гражданской, интернационально-социалистической, гибридной или какой-либо иной. Такой способ поведения вполне соответствует сути дела и означает только то, что мы ведем себя как идеологи, люди мировоззрения. Если представить разные мировоззрения в качестве движущих мотивов, а индивидов в качестве их персонификации, то отношения между последними будут отношениями отчужденности и вражды.

Колоссальный, поистине всемирно-исторический сдвиг в человеческой культуре, связанный с новоевропейской цивилизацией, состоял именно в том, что нормы практической коммуникации, прежде всего и главным образом нравственные нормы, были оторваны от их мировоззренческого (в первую очередь религиозного) обоснования. Терпимое отношение различных конфессий друг к другу было обеспечено тем, что они были разведены между собой и уже не встречались как конфессии.

Мировоззренчески мотивированная коммуникация была ограничена кругом лиц, исповедующих соответствующее мировоззрение. Говоря по-другому, мировоззрение стало частным делом (отделение религии от государства). Тем самым была выделена площадка – гражданское общество – как место и способ существования, где последнее слово принадлежит разуму, индивидуально ответственному поведению и коллективно вырабатываемым решениям. Это и есть пространство диалога, плюрализма, «гражданского парламента», если говорить языком доклада. Это – не диалог мировоззрений, а диалог людей, которые исключили из диалога мировоззрения в их неконвертируемой избирательно-ценностной основе, локализовав их на периферийных участках. В том и состоит их цивилизованность, толерантность, терпимость, что они могут общаться, спорить, мирно и взаимоуважительно сотрудничать, могут даже дружить, несмотря на разделяющие их мировоззренческие позиции и внутренние убеждения.

И этика (мораль), которая вырастает на этой обновленной цивилизованной почве, обогатилась культурой толерантности (компромисса, терпимости), есть другая этика. Она другая именно в том отношении, что ее нормы имеют иное – не метафизическое обоснование. Современный нравственный опыт есть опыт сотрудничества людей, которые верят в разных богов, ходят в разные церкви, исповедуют разные историософские идеалы, принадлежат к разным этносам, но живут на одних лестничных площадках, летают в одних самолетах, посещают одни бары, работают в одних коллективах. И этот опыт, на мой взгляд, искажается, когда ведется речь о диалоге мировоззрений, идеалов, ценностей.

Рассмотрим такой пример. Христианин и мусульманин в своей вере придерживаются разных догматов: один считает, что Христос – и бог и человек, другой полагает, что человек ни при каких обстоятельствах не может быть богом. Спрашивается: могут ли они договориться по этому вопросу, могут ли вообще спорить, спокойно говорить между собой по его поводу? Никогда! Поэтому у них нет другого способа взаимоуважительного отношения и сотрудничества между собой, кроме как вынести этот вопрос за скобки их общения, полностью изъять его как предмет обсуждения, диалога, аргументированной критики и т.д.

При таком понимании вопроса, кстати заметить, лучше выявляется общезначимость этики успеха. Эта этика может стать одной из

нормативных скреп российского общества не потому, что она обретает статус некоего нового мировоззрения, символа веры. А именно по принципиально иному основанию – по той причине, что она мировоззренчески нейтральна, она образует некий коммуникативный инвариант, свойственный разным мировоззрениям, что она может быть понятна и верующим, и атеистам, и либералам, и социалистам и даже, между прочим, тем этнонационалистам, которые нам с авторами доклада так не нравятся.

В докладе развивается доктрина этики успеха, т.е. определенная моральная доктрина. Мораль, как мы знаем, конституируется через противопоставление добра и зла. Что же есть добро и зло в рассматриваемой доктрине? Добро – это успех со всеми теми конкретизациями, о которых говорилось ранее. А зло? Вот об этом в докладе нет ничего. Можно было бы подумать, что злом является нечто противоположное успеху. Оказывается, нет. Авторы подчеркивают и настаивают на том, что этика успеха проявляет толерантность по отношению к Альтернативным ориентациям, в том числе и к тем, которые исходят из идеала недеяния, пассивности. Конечно, трудно представить себе сторонника швейцеровской этики благоговения перед жизнью, который проявлял бы толерантность к позиции отрицания жизни, или кантианца, который бы полагал, что долг как мотив может обнаружиться через склонности. Этими сравнениями я не хочу подчеркнуть некую ущербность или недодуманность доктрины этики успеха. Я хочу лишь еще раз показать, что, как явствует даже из самого доклада, на самом деле этика успеха не может претендовать на метафизически обоснованную, мировоззренчески аргументированную категоричность.

Во вступлении к докладу авторы, пользуясь почти Спинозовским языком, обращаются к нам со следующими словами: «Не сочувствия, снисхождения и милости мы ожидаем, а понимания того, что в один прием просто невысказано даже понять (кстати, почему “даже”)? Что может быть в научном докладе больше, чем “понять”? – А.Г.) весь массив проблем». Отвечаю: в моем лице Вы нашли полное понимание. Более того: я не только понимаю, что Вы не могли в обозначенных рамках сделать все, я еще удивляюсь тому, как все-таки много Вы успели сделать.

Г.С. Батыгин

**У предела:
этика ответственности как национальная идея¹**

Принципиальная проблема, которая обсуждается в десятом выпуске журнала «Этика успеха», может быть сформулирована сакраментальным вопросом: «Успех или добродетель?». Обычно эта проблема решается в альтернативном ключе. Пытаясь преодолеть этический ригоризм и трансценденталистское понимание морали, авторы предложенной для экспертизы доктрины развивают мировоззренческую концепцию прикладной этики применительно к выбору культурных и ценностных оснований российского общества. В этом и заключается программа Центра прикладной этики в Тюмени и продолжающегося издания «Этика успеха», на страницах которого идея прикладной этики в течение нескольких лет обсуждается с различных, в том числе противоположных, точек зрения. Десятый выпуск журнала можно считать в определенной мере итоговым, поскольку доктрина российской идеи успеха получила в нем развернутое освещение.

Цель программы выходит за рамки академических исследований и связана с преодолением идейно-нравственного раскола России по оси «западники-патриоты». Как и в российской публицистике XIX века, когда «русская идея» получила литературное оформление, в центре нынешней полемики находится вопрос о том, пойдет ли Россия по особому пути, или ее судьба связана с интеграцией в западную культуру. Естественным кажется и акцент на нравственных основаниях «русской идеи» – речь идет не столько о том, какой путь полезен сегодня для России, сколько о поиске национальной идентичности, традиционно соотносящейся с «духовностью» русского народа. Острота полемики поддерживается убежденностью в необходимости идеи, объединяющей расколотовое российское общество, которое нахо-

¹ *Батыгин Г.С.* У предела: этика ответственности как национальная идея // Российская идея успеха: экспертиза и консультация. Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. С. 58-65.

дится сегодня в состоянии морального вакуума. Такой объединяющей идеей, по мнению авторов, является этика успеха.

Теоретические основания доктрины неординарны. В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов и в последние годы В.А. Чурилов разрабатывают посткантианскую этическую концепцию, преодолевающую, казалось бы, извечное противостояние долга и склонности, добра и пользы. Следуя теории рационального выбора, играющей заметную роль в современной западной общественной науке, авторы разрабатывают идеологию и технологию гуманитарной экспертизы – обоснования решений в политической, предпринимательской, педагогической и других сферах практической деятельности, которые нередко трактуются как не имеющие прямого отношения к моральному выбору. Неординарность предлагаемой концепции заключается как раз в том, что этика становится прикладной.

С некоторой долей условности современные общественно-научные концепции можно разделить на отстраненные от оценочных суждений и активистские, цель которых – пропедевтика определенных ценностей и формирование идеологий. При этом декларированная ценностная нейтральность не должна восприниматься слишком серьезно, поскольку нередко используется в качестве средства продвижения на «рынок идей». Реже приходится сталкиваться с противоположным – развертыванием ценностно-нагруженной доктрины. Вероятно, этот процесс отчасти обусловлен маятниковым эффектом. Деидеологизация социальных доктрин, особенно популярная в период разоблачения советской версии марксизма, сегодня уступает место поиску новых идей и ориентиров, легитимизирующих новый социальный и экономический порядок.

Доктрина этики успеха, разрабатываемая В.И. Бакштановским, Ю.В. Согомоновым и В.А. Чуриловым, представляет собой вполне развернутую идеологию. Разумеется, на этом пути они рискуют, что почти неизбежно для любых доктринеров. Авторы легко преодолевают опасность сведения национальной идеи к ее этнонациональной и «государственной» версиям. Можно сказать, они зарекаются претендовать на «госзаказ» – недвусмысленно отказываются от претензии на государственную идеологию, ограничивая свои задачи выработкой ценностно-нормативной системы, поддерживающей солидарность российского общества. Искренность их намерений несомненна. Следует заметить, что до тех пор, пока сфера влияния Центра при-

кладной этики (или, как принято сегодня говорить, поле) не выходит за пределы интеллектуального сообщества и важных персон, доктрина этики успеха вполне приемлема в рамках современных дискуссий. Но, рассуждая в терминах «объективной возможности», можно предположить, что Центр прикладной этики становится федеральным учреждением и получает права государственного комитета. Тогда «кодексы» и «кредо» рискуют превратиться в нормативные документы, а безупречные нравственные качества их авторов не смогут помешать утверждению этой продукции в качестве настоящей идеологии.

Идея успеха рассматривается авторами в качестве морально-философской доктрины, «практической философии современности», способной по мере реформирования страны превратиться в идею общенационального, общедемократического масштаба (с. 17)². В ее основе лежит последовательная теоретическая концепция этики, с которой вряд ли согласятся сторонники этического ригоризма. Речь идет об ответственности не только за мотивы и цели действий, но также и за средства, и за результаты, и за последствия поступков. Ссылаясь на М. Вебера, авторы различают две ориентации этического действия: на убеждение и ответственность. Этика убеждения предписывает поступать так, как велит долг, не принимая в расчет возможные последствия поступка: если последствия действия, вытекающего из чистого убеждения, окажутся скверными, то действующий считает ответственным за них не себя, а мир, глупость других людей или волю Бога, который создал их такими (с. 121). Этика ответственности признает сферой морали все этапы поступка как ключевого акта морального выбора.

Анализируя проблемную ситуацию, связанную с поиском национальной идеи, авторы рассматривают широкий диапазон мнений, представленных в современной российской публицистике. Этот раздел научно-публицистического доклада, в форме которого представлена доктрина, интересен сам по себе как обобщающая картина полемики вокруг интеллектуального поиска путей развития российского общества. Здесь можно обнаружить и «идеофобии», обоснованно трактующие стремление изобрести еще одну общенациональную идею как крайне опасную глупость (Д.С. Лихачев), и «идеофилии», связанные с попытками преодолеть социальные и культурные проти-

² Здесь и далее цитируется по: Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. 1997. Вып. 10, специальный.

воречия в российском обществе и сформулировать новые ценности (Л.А. Аннинский), и объективный анализ «госзаказа» на идеологию (с. 23-32).

Хотя авторы «Национальной идеи успеха», следуя, вероятно, своей установке на диалогичность гуманитарной экспертизы, акцентируют прежде всего компромисс между различными позициями, принцип толерантности и возможность синтетического обоснования социальных ценностей, точки соприкосновения конкурирующих идеологий относятся скорее к области возможного, чем реального. Опираясь на мнение А.С. Ахиезера о закономерном формировании «гибридных идеалов» в результате культурного и социального раскола, В.И. Бакштановский и соавторы считают «этику успеха» одной из идеологических форм нового синтеза, позволяющей выработать общую платформу для участников публицистических столкновений. В качестве возможного материала для конвергенции позиций они указывают также на предложенную А.С. Панариным евразийскую интерпретацию морали успеха, которая являет собой альтернативу «опыту вестернизаторов», ослабляющему постиндустриальный потенциал российской культуры. По его мнению, вестернизаторы «неумолимо преследуют все то, что не соответствует односторонне понятым императивам экономического либерализма. Культура, наука, образование – все те сферы, в которых концентрируется главный потенциал нации, поставлены в условия, предопределяющие их неуклонную деградацию» (с. 54). Однако евразийская трактовка российской модели успеха обладает, на наш взгляд, отчетливым конфликтным потенциалом, ибо недвусмысленно указывает на врага – «западное эпигонство» – и благодаря этому имеет основания претендовать одновременно на роль доминирующей национальной идеи и моральной доктрины (в той мере, в какой моральная доктрина несет на себе печать морализаторства и поиска врага).

В своем стремлении к «коэволюции» и «конвергенции» различных версий национальной идеи создатели этики успеха не учитывают особенностей создания совокупного идеологического текста. Во-первых, как и любой текст, национальная идея имеет самодостаточный характер, то есть непосредственно не соотносится с различиями, релевантными для массового сознания, не говоря уже об интересах социальных групп. Иными словами, национальная идея возможна лишь постольку, поскольку существует смысловое поле, заданное га-

зетно-журнально-телевизионными дебатами. Российское национальное сообщество в этом отношении представляет собой скорее многомиллионную аудиторию, чем «народ», обладающий мотивами и целями. Поэтому даже конвергентная национальная идея, на роль которой успешно претендует этика успеха, рискует остаться фактом литературной жизни России, тогда как «силы сокрытые» дают о себе знать как раз тогда, когда публицисты этого не ждут.

Во-вторых, стоит учесть, кем создаются идеи, в том числе национальные. Они создаются публицистами, ремесло которых заключается как раз в том, чтобы артикулировать явный и неявный конфликт. В отличие от Ю. Хабермаса, полагающего, что участники коммуникации ориентированы на консенсус, Н. Луман имеет все основания утверждать, что целью дискурса может быть воспроизводство конфликта, равно как и любые другие цели. Когда обсуждается национальная идея, рассчитывать на консенсус неправомерно, поскольку каждая доктрина нуждается в оппозиции. Иными словами, тезис о революции как опиуме интеллектуалов продолжает сохранять свою силу. Если не принимать в расчет почти стопроцентной грамотности и господства «голубого экрана», нынешняя ситуация в России в чем-то аналогична ситуации конца прошлого века. Столкновение народнических «платформ», полемика о «мужике» и «рабочем», высокие слова о правде – истине и правде – справедливости являли собой коды отрицания социального порядка и «правительства». Это отрицание, поддерживавшееся преимущественно нравственными аргументами, создавало ту необходимую конвергенцию, на основе которой достигалось взаимопонимание между сторонниками конституционной монархии и анархистами. Попросту говоря, ситуация, когда председатель областного суда участвует в демонстрации ссыльнопоселенцев, является типичным выражением национальной идеи и сегодня, равно как и почти сто лет назад.

В монографии «Советский простой человек», изданной ведущими специалистами ВЦИОМа в 1995 году и готовящейся к переизданию, ключевым понятием остается «двоемыслие». Это не просто изначально присущая запуганному «простому советскому человеку» изворотливость и умение думать одновременно по-разному. «Двоемыслие» скорее означает неспособность красивой идеологической схемы описать поведение людей в реальных системах социального действия. В этом отношении советская версия марксизма, в том числе

в ее моральной составляющей, была исключительно пригодна на роль национальной идеи многозначностью и эзотеричностью своего лексикона, способностью к адаптации в самых различных направлениях. В российской душе не обнаруживается ничего загадочного по сравнению, например, с англо-саксонской и еврейскими душами. Никто не принимает всерьез утверждения, что пуританин думает только о спасении души, отдавая всего себя работе, а для еврея нет ничего важнее субботы. В равной степени не стоит принимать всерьез результаты тестирования русских по шкале ММРІ, изложенные К. Касьяновой. Трудно проверить, отдает ли русский предпочтение ценностно-рациональным действиям перед действиями целерациональными. Во всяком случае, эпилептоидная акцентуация, присущая, по ее мнению, русскому национальному характеру, проявляется не в склонности к разработке детальных планов и к поэтапному неуклонному их осуществлению, а, скорее, в тоскливо-злобных состояниях, сумеречном состоянии сознания, маниакально-депрессивных психозах. Русский «устраивает» свою социальную систему в соответствии с определенными, известными ему культурными стандартами (с. 61). Если так, то обладание русским национальным характером может стать основой для клинического диагноза. (Впрочем, некоторые считают, что «русский» – это диагноз.) Таковы теоретические модели, используемые для создания национальной модели успеха.

Если уж национальные идеи и существуют, то не в виде хорошо выстроенной и поэтому убедительной идеологической доктрины, а в виде мифа о нации. Здесь возникает вопрос о том, как создается миф. Одна из особенностей мифотворчества заключается в том, чтобы разгадать очертания уже существующего или, по крайней мере, созревающего мифа и сделать его явным. Среди полемических позиций, упоминаемых в книге, есть использованная Н.Е. Покровским метафора океана, с которым имеют дело проектировщики различных этик. «Мы касаемся некоего колосса, массива истории и культуры», – пишет Н.Е. Покровский (с. 51), и сама постановка такого вопроса наводит на мысль о шпенглеровских прафеноменах, живущих собственной жизнью.

Авторы именуют свои притязания на создание национальной модели успеха дерзкими. Несмотря на уверения в конвергентности и диалогичности доктрины, она резко противопоставляется «люмпенизированному мифу» об успехе как беспроигрышной ставке в жизнен-

ной рулетке. Успех противопоставляется здесь удаче, иррациональной надежде на счастливый случай или милость начальства. В центре этой действительно дерзкой доктрины оказывается этическая составляющая успеха как индивидуального достижения при соблюдении «правил игры». Более того, этика успеха трактуется как символ современной цивилизации. Если в традиционных обществах социальное взаимодействие регулировалось преимущественно предписанными статусами и мораль была отделена от индивидуального успеха, то «открытое общество» формируется на основе «рациональной морали», а не на принципах абстрактного долженствования. Этика любви («возлюби ближнего, как самого себя») уступает место консеквенциональной этике ответственности («всякому воздастся по делам его»). Это различие имеет принципиальный характер для понимания мировоззренческой доктрины, развиваемой В.И. Бакштановским, Ю.В. Согомоновым и В.А. Чуриловым. Как известно, консеквенциональная этика включает в сферу моральной ответственности не только мотивы, но прежде всего последствия действия, не позволяя актору считать себя морально безупречным тогда, когда его, казалось бы, добрые поступки приводят к «злым» последствиям. Консеквенциональные этические требования являют собой сверхзадачу – нужно знать последствия своих поступков, то есть обладать «хитростью разума», недоступной смертному. Этот теоретический постулат лежит в основе концептуального определения успеха, которое включает такие структурные элементы, как смысл, мотив, цель и средство действия. Собственно говоря, принципиальное различие, вводимое авторами, заключается в понимании успеха не как пользы (этики-утилитаристы описывали этот феномен в терминах «удовольствие» и «страдание»), а как экзистенциальной ценности, рядоположенной с фундаментальными ценностями игры, труда, любви, смерти, господства (с. 91).

Здесь возникает довольно трудная проблема интерпретации рационально осознанных целей и средств как экзистенциальных ценностей. Игра, любовь, смерть, труд, господство проблематизируются лишь в специфических смысловых контекстах, отграниченных от решений, принимаемых в жизненном мире. Иными словами, вопрос о том, как добиться успеха у женщин, требует не столько этического, сколько инструментального обоснования. Поэтому, преодолевая принципиальную несовместимость аксиологического и праксеологического измерений успеха, авторы рискуют получить «кашу с гайкой» –

обнаружить внутри экзистенциально интерпретированного успеха противостояние морали и пользы. Исключения из такого рода контрверзы, явленные образами «счастливых неудачников», подтверждают правило.

Авторы достаточно отчетливо сознают, что этика успеха требует социологического обоснования: во-первых, анализа исторических форм успеха как жизненной ценности, во-вторых, дифференцирования видов деятельности, в которых наблюдается консистентность аксиологического и праксеологического измерений. В центре их внимания оказывается профессиональный успех, в котором цель функционально сопряжена с нормативными средствами ее достижения. В структурно-функционалистской традиции профессия уверенно интерпретировалась как «паттерн» нормативной регуляции поведения, исключая какие-либо отклонения от ожиданий, в том числе тогда, когда возникает необходимость нарушить нормы ради самих норм. В «Этике успеха» последовательно проводится функционалистская идея, что нормально устроенное современное общество немислимо без установки на фундаментальную ценность профессионального успеха: «Профессиональный успех выступает не только универсальным критерием оценки любой личности, но и универсальным социопсихологическим мотивом и первоосновой для полноценной самоидентификации мобильной личности» (с. 104). Отсюда следует требование о реабилитации ценности успешного профессионализма. Вероятно, авторы считают ценность успешного профессионализма очевидной. Они убеждены, что профессиональная этика «не просто совпадает с объективной логикой функционирования подсистем и организаций, а обязательно требует такого совпадения на основе определенным образом ориентированного поведения специалистов всех профилей, что и позволяет соединить нравственность с профессионализмом» (с. 144).

Действительно, сегодня найдется немного пишущих людей, которые всерьез воспринимают жесткие аргументы теоретиков «нового класса» от Бакунина и Махайского до Миллса и Горовица. Более респектабельны и популярны среди гуманитариев идеи Хабермаса о господстве «системы» и ее творцов – профессионалов над «жизненным миром». В любом случае обсуждение этических ценностей профессионализма может стать более осторожным и взвешенным, если учесть тезис о принципиальном аморализме интеллектуального ос-

воения мира и превращении профессионалов в касту, диктующую «профанам» нормы результативной морали, среди которых может найти место и «этика успеха». Здесь опять может возникнуть «каша с гайкой».

Различение результата и успеха аналогично различению пользы и счастья: «В качестве успешных (либо неуспешных) оцениваются не только праксеологические аспекты человеческой деятельности, не только эффективные и результативные ее акты, но и, прежде всего, аксиологическая составляющая целей человека успеха» (с. 109). Решение контroversы выходит за рамки социологической модели – это дело нравственного выбора. Поэтому авторы имеют все основания говорить об этике успеха как моральной идее и ставить вопрос о том, кому она служит. Ответ на этот вопрос вполне прямолинеен: «Этика успеха революционизирует социальные структуры и отношения, “обслуживая” вовсе не “новых русских”, если под этим выражением понимать лишь известную часть предпринимательского и чиновничьего сословий, а новых в культурологическом смысле, т.е. “молодых русских”» (с. 162). Не вполне ясно, кто имеется в виду под «молодыми русскими», но, вероятно, за этой метафорой стоит «служение делу», основанное на «честной игре». Авторы ссылаются на исследования, фиксирующие группы населения с развитой коммуникативной рациональностью в поведении, которым присущи умеренные формы индивидуализма и солидаризма и в то же время нормы и ценности этики успеха.

Возможно, операциональные параметры этики успеха остаются неясными. Но так или иначе в российском обществе происходит мобилизация индивидуалистических ценностей, сопровождающаяся формированием «контрактных» норм и соответствующих санкций. Пока общественное сознание вынуждено существовать в «расколотом» мире. Коллективистско-общинный идеал и связанные с ним патерналистские надежды утратили универсалистские претензии и могут занимать лишь одно из мест в культурном пространстве постсовременности. Этика успеха, конечно же, не обладает очарованием морального ригоризма. Зато она практична и открыта, совместима с другими типами этоса и, по мнению авторов проекта, преодолевает извечное противостояние «древних» и «новых».

Опубликованная в десятом выпуске «Этики успеха» доктрина представляет интерес прежде всего поставленной авторами сверхза-

дачей – дать этическое обоснование национальной идеологии. Если доктрина получит признание и распространение, ее судьба может оказаться похожей на судьбу этических, религиозных и социальных доктрин, которые уже завершили свой исторический путь. В данном случае авторам, несомненно, придерживающимся принципов этики ответственности, полезно помнить об объективных последствиях своих намерений, а также о судьбе великих доктринеров, не имевших возможности контролировать своих последователей. Если же доктрина В.И. Бакштановского, Ю.В. Согомонова и В.А. Чурилова не получит признание в качестве российской идеи, она останется примечательным событием в научно-публицистических дискуссиях 1990-х годов, и этот исход представляется наиболее благоприятным.

SUMMARY

Section: THEORETICAL SEARCH

Sychev, Andrey A. The future of university education under conditions of digitalization 9

The digital revolution not only simplified access to information, but at the same time created or exacerbated many problems that, in the long term, can call into question the very existence of the traditional university education. The university is faced with the need to compete for students with new actors on the field of digital education, and there is no guarantee that it will win in this struggle. In addition, there is a tendency towards standardization of higher education, restriction of creative activity, curtailment of the autonomy and academic freedoms of the teaching community. The author believes that the university can remain in demand and necessary only if it provides an education that cannot be digitized and standardized. University education presupposes not only a system of knowledge transfer and control over its assimilation, but also the process of translation of "tacit knowledge", practical skills, traditions and values of the scientific ethos. In addition, the university has been and still remains a space of informal communication between student and teacher, as well as students with each other, the creation and strengthening of social ties, which largely determine the nature of future life. All these elements of university education require real, "live" interaction between the participants of the educational process. It is concluded that if the teacher, despite all the digital transformations in society, retains the opportunity to communicate face to face with students, motivate, inspire them, maintain a special atmosphere of communication, teach them to be creative, analyze and summarize information, take responsibility etc., the university will retain its niche in the future education system.

Key words: education, university, post-industrial society, digital technologies, value transformation, future.

Sogomonov, Alexander Yu. Digital ethics for digital education in the digital world 17

Current digital transit in the world of higher education, increased recently by global covid-lockdown, gives birth for new moral collisions. Firstly, distant and digital education creates alternative reality for knowledge exchange and dissemination, where new dilemmas stimulate the search for the new applied ethics paradigm. Even the very term "digital ethics", being still vague and unclear, is widely used more as a metaphor

than as a heuristic philosophical term. The basic challenge for the new applied ethics creation comes from the unprecedented use of AI, that is extremely ambivalent in terms of human kind juxtaposing. The author offers his view on the public discourse of applied ethics for digital higher education.

Key words: digital world, digital higher education, AI, moral reflection, applied digital ethics.

Prokofiev, Andrey V. The Ethics of Professors in the Digital University 31

The article analyzes some transformative trends in the sphere of academic ethics pertained to the digitalization of the university. The focus of the study is a professor's duties and their transformation caused by the transition to online teaching (abrupt and unexpected in the times of the pandemic but being slow and inevitable process in itself) and systematic use of massive online courses in universities. The starting point of the study is values and norms of academic ethics that guide various activities of professors in the traditional face-to-face system of teaching, teaching in the 'brick and mortar classroom'. The duties of a professor are classified according to three main questions: "what to teach?", "how to teach?", "how to evaluate and grade?". As for the first question, the key responsibility of a professor is to exercise academic freedom and try to protect it. A professor entitled to form a content of his/her course on the basis of his/her independent expert judgement about the state of art in his/her academic discipline. This fundamental right appears to be a fundamental duty at the same time. The transition to online teaching in itself does not change substantially the conditions of the fulfillment of this duty. Though massive online courses transform the individual professor into a 'professor-team', and situation changes dramatically. The inescapable division of labour within this team – the division between specialists in some academic discipline and between them and specialists in learning and information technologies – reshapes our common understanding of academic freedom and duties surrounding it. A professor's duties related to the question 'how to teach?' in the digital university include: 1) retaining in the new environment possibilities and positive effects of the interpersonal individualized communication between teacher and students and between students studying the same course; 2) providing the sensitive to cultural differences and localized character of online learning; 3) observing ethical limits of the use of learning analytics. To answer the third question, a professor of the digital university should find new effective ways to form a culture of academic honesty and morally justified forms of providing assessment security including the online proctoring.

Key words: morality, academic ethics, duties of professors, academic freedom, digitalization of the university, distance education, massive online courses.

Skvortsov, Alexey A. Ethics and paradoxes of digitalization in the academic environment 54

The article is devoted to ethical collisions that have arisen as a result of the massive transition of higher education to distance learning. The author shows that the main difficulties of this transition were the result of excessive formalization in the university environment, as well as the growing alienation of staff and students from the pedagogical process. The majority of educational institutions were unable to adequately respond to the emerging ethical risks, among which the problems of injustice and responsibility habitual for universities have become aggravated. Also a new serious problem of anonymity in the network space has appeared. To these difficulties was added the ethical widespread misconception that the transition to a digital environment can preserve the usual methods and content of education without prejudice. As a rule, educational institutions ignored the need to change them. As a result, society was faced with the fact that digital technologies, which, when applied creatively, can enhance the quality of education, in fact, had consequences in a decrease in this quality and significant disappointment of students.

Key words: ethics, academic ethics, science, education, distance learning, digitalization, pandemic.

Apressyan, Ruben G. Are ethical issues related to the digitalization of education specific? 65

In public discussions of the digitalization of education, experiences of psychological discomfort are often expressed in ethical terms and with ethical concerns. Psychological discomfort arises under the influence of the multidirectional effects of a radical renewal of education. The university community turned out to be unprepared for the complete digitalization of the educational process, which occurred due to the pressure of circumstances generated by the COVID-19 pandemic. The digitalization of education gives rise to certain ethical problems specific to digitalization and other areas of activity. Ethical problems, actualized by the digitalization of education, are inherent in education as such, and they are discussed precisely in connection with education. Insufficient support of teachers and students during the transition to online learning from educational authorities of different levels (from university to ministerial) is due not only to the limited material and managerial resources. This deserves

attention from the ethics side. And this should be the subject of public attention.

Key words: digitalization of education, distance learning organization, online education, chat bot, academic ethics.

***Belyaeva, Elena V. Students about morality in the digital environment* 75**

The text is devoted to the views of student youth on the functioning of morality in the digital environment. Students demonstrate an adequate moral position, realize their own responsibility for moral communication on the Internet, realize that the nature of communication depends on the subject's own actions. Morality in the digital space is a reflection and continuation of moral relations in reality. The specific features of the functioning of moral rules in electronic communication do not change its essence. Certain moral norms may gain more importance in virtual reality (prohibition of bullying and fraud), while others function in the same form as in reality (respect for elders and "do not steal").

Key words: morality in the digital environment, value orientations, student youth.

***Tulchinskii, Grigori L. University ethics and etiquette in the digitalization context* 86**

The article contains an attempt to systematize the symptomatology of the transformation of ethics and etiquette in a modern university, due to modern technologies of social communication and presentation of knowledge. These transformations pose serious challenges not only in terms of understanding and shaping the university ethos, but also in the anthropology of education.

Key words: digitalization, education, ethics, etiquette, university.

COLUMN OF ACADEMICIAN A.A.GUSEYNOV

***Guseynov, Abdusalam Abdulkerimovich. What's new in the «new ethics»?* 91**

The article presents the author's opinion about the morally colored social movement «new ethics» that has arisen in Western countries (primarily in the USA and Great Britain), and has echoed in Russia in recent years. The controversial (mostly negative, expressed in the mass media) reaction to this phenomenon in Russia is considered. The main attention is paid to such features of morality – the basic characteristic of human existence – which acquire relevance in the context of the «new ethics». Structurally, the article is built around three issues. Why can't moral judg-

ment about human actions be extended to the individuals who perform them? Why is tolerance, along with a tolerant attitude to the human attitudes and beliefs of others, also requires respect to them? Can an individual's moral responsibility and sense of guilt be limited by the space of his personal involvement? The author connects the new and promising in the «new ethics» with the fact that it opposes the understanding of public morality as the as domination of universal forms.

Key words: «New ethics». Ethics. Moral. Tolerance. Deed. Moral assessment.

Section: REVIEWS. BOOK REVIEWS.

Sogomonov, Alexander Yu. Applied Ethics and Predictive Analytics 107

Digital Ethics today is more closely correlated with the Ethics of Artificial Intellect. Actually as the implementation of AI is becoming more widely and deeply into all spheres of mankind's activities, including medicine, education, management, law, etc. The current trends towards ethics of prediction is under the discussion. It sinks us into two coherently conversed vectors: total ethical control over AI algorithms on the behalf of human rationalism and deontology or/and the construction of identical ethical strategies by AI itself. Both vectors sooner or lately will lead us into more existential and vital conflict between human ratio and robotics.

Key words: digital ethics, AI, moral reflection, ethics of predictions.

Section: FROM THE HISTORY OF INNOVATIVE PARADIGM

Bakshantovsky Vladimir, Sogomonov Yuri, Churilov Valery. Preface by the co-editors 117

The authors summarize the main ideas of their earlier text «The Doctrine of the Ethics of Success». They also characterize the methodological approaches to organizing the humanitarian examination of the text of the «Doctrine...».

Key words: Ethics of success, humanitarian expertise, doctrine.

Guseynov, Abdusalam. «... Indeed, boldly» 120

Presented the humanitarian examination of the text, «The Doctrine of Ethics of Success». This text was written by V. Bakshantovsky, Yu. Sogomonov, V. Churilov (1997). The expert pays special attention to the phenomenon of «worldview», including critically examines the idea of the possibility of «dialogue of worldviews».

Key words: ethics of success, humanitarian expertise, worldview.

Batygin Gennady. Near the limit: ethics of responsibility as a national idea 129

The article undertook a humanitarian examination of the text «The Doctrine of the Ethics of Success». This text was written by V. Bakshtanovsky, Yu. Sogomonov, V. Churilov (1997). The expert focuses on the difference in approaches to the creation of a philosophical doctrine, which is based on the theoretical concept of ethics, and ideological texts.

Key words: applied ethics, ideology, humanitarian expertise.

Авторы выпуска

Апресян Рубен Грантович, д.ф.н., проф., главный научный сотрудник, руководитель сектора этики Института философии РАН; ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; профессор кафедры философии, культурологии и социологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого; apressyan@iph.ras.ru

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

Беляева Елена Валериевна, д.ф.н., доцент, Белорусский государственный университет (БГУ); belyaeva.minsk@gmail.com

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

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

Скворцов Алексей Алексеевич, к.ф.н., доцент кафедры этики, Философский факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; lambis@mail.ru

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

Сычев Андрей Анатольевич, д.ф.н., проф., профессор кафедры философии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева; sychevaa@mail.ru

Тульчинский Григорий Львович, д.ф.н., проф., профессор Санкт-Петербургского государственного университета, кафедра междисциплинарного синтеза в области социальных и гуманитарных наук; профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург, департамент прикладной политологии; 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; Leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); Professor, Department of Philosophy, Cultural Studies, and Sociology, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (NovSU); apressyan@iph.ras.ru

Bakhtanovsky, Vladimir Iosifovich D.Sc., Professor, Director of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); bakhtanovskij-vi@tyuiu.ru

Belyaeva Elena Valerievna, PhD in Philosophy, Belarusian State University; belyaeva.minsk@gmail.com

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); guseinov@iph.ras.ru

Prokofiev, Andrey Vyacheslavovich, D.Sc., Leading Research Fellow, Department of Ethics, RAS Institute of Philosophy; Leading Researcher, IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); av-prok2006@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: bakshantnovskijvi@tyuiu.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

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ЭТИКА:
МОРАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ведомости прикладной этики

Выпуск 58

Под ред. В.И. Бакштановского

Редактор выпуска И.А.Иванова

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52155 от 11.12.2012.

Подписано в печать 09.07.2021. Формат 70x100/8.
Гарнитура Arial. Усл. печ. л. 18,5. Тираж 500 экз. Заказ № 2202

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, г. Тюмень, ул. Володарского, 38

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