

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тюменский индустриальный университет»
Научно-исследовательский институт прикладной этики

**ВЕДОМОСТИ
ПРИКЛАДНОЙ ЭТИКИ**

Выпуск сорок девятый

**"УСПЕШНЫЙ ПРОФЕССОР"
VS
"ЧЕСТНЫЙ ПРОФЕССОР"?**

Под редакцией
В.И. Бакштановского, О.А. Новоселова

Тюмень
ТИУ
2016

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

ISSN 2307-518X (Печатная версия)

ISSN 2413-0451 (Online)

Выпуск 49-й «Ведомостей прикладной этики» собран вокруг темы «"Успешный профессор" vs "Честный профессор"», продолжающей тему предшествующего выпуска конкретизацией этики успеха применительно к этике профессора. Проблематизация ценности успеха в университетской практике связана с конфликтом ориентации на успех и честности перед профессией. Прежде всего – перед Знанием. Работа с гипотезой о введении парадигмы успеха в профессиональную этику Профессора предполагает в дальнейшем обсуждение вопросов метафизического плана. Претендуя на роль драйвера развития нормативно-ценностных систем разных профессий, этика успеха может стать драйвером развития общественной морали.

СОРЕДАКТОРЫ

В.И. Бакштановский, д.ф.н., проф., директор НИИ ПЭ ТИУ,
О.А. Новоселов, к.т.н., доцент, ректор ТИУ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Р.Г. Апресян, д.ф.н., проф., Институт философии РАН
А.А. Гусейнов, д.ф.н., проф., академик РАН, Институт философии РАН
Е.И. Головаха, д.ф.н., проф., Институт социологии НАН Украины
М.В. Богданова, д.с.н., гл. н. с. НИИ ПЭ ТИУ
Е.В. Беляева, д.ф.н., проф., Белорусский государственный университет
Ю.В. Казаков, к.с.н., Общественная коллегия по жалобам на прессу СЖ РФ
И.М. Ковенский, д.т.н., проф., ТИУ
А.В. Прокофьев, д.ф.н., проф., Институт философии РАН
М.М. Рогожа, д.ф.н., проф., Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко, (Украина)
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. Ответственный за выпуск А.П.Тюменцева.
Оригинал-макет И.В. Бакштановской. Обложка: М.М. Гардубей.

ISSN 2307-518X (Печатная версия)

ISSN 2413-0451 (Online)

© Научно-исследовательский институт прикладной этики, 2016
© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет». 2016

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

**SEMESTRIAL PAPERS
OF APPLIED ETHICS
Issue 49**

**«A SUCCESSFUL PROFESSOR»
VS
«AN HONEST PROFESSOR»?**

Edited by
V. Bakshtanovsky, O. Novoselov

Tyumen
IUT
2016

СОДЕРЖАНИЕ

Этика успеха как драйвер университетского образования и воспитания (Предисловие редакторов)	6
---	---

Теоретический поиск

Этика успеха

<i>А.В. Прокофьев</i> Об обязанностях профессоров (нормативный контекст дискуссии о профессиональной успешности профессора)...	15
<i>Ю.Н. Москвич, Е.Н. Викторук</i> Как трудно быть профессором эпохи перемен. Конкуренция этических стратегий успеха	41
<i>Г.Л. Тульчинский</i> Честный профессор и/или сервильный этос	57
<i>Р.Г. Апресян</i> Добросовестность и успех	66
<i>А.А. Скворцов</i> Академическая честность против коммерческого успеха и критериев «эффективности»	79
<i>А.А. Сычев</i> Успех и аномия в научной деятельности	92
<i>М.М. Рогожа</i> Академическая честность как этическая проблема	99
<i>В.И. Бакштановский</i> «Возвращение этики успеха»: оправдание, полемика критика и самокритика проекта	110
Рубрика академика А.А. Гусейнова	
О человечестве и человечности	137

**Миссия университета:
гуманитарное консультирование
стратегии развития**

<i>А.Ю. Согомонов</i> «Устойчивый университет» (миссия, смыслы, программы, кейсы)	151
---	-----

<i>М.В. Богданова</i> Успех профессора в организации и в профессии	171
---	-----

Жизнь в профессии

<i>С.И. Грачев</i> «Успех – это, прежде всего, признание в сообществе специалистов»	180
---	-----

Ойкумена прикладной этики

<i>В.А. Абилькенова</i> Успех в журналистике: новый шанс от новых медиа	190
--	-----

Из истории инновационной парадигмы

"Утро после выпуска": опыт игрового моделирования моральных ситуаций педагогического успеха	197
---	-----

Summary	220
----------------	-----

Авторы выпуска	225
-----------------------	-----

List of authors	227
------------------------	-----

О журнале	229
------------------	-----

**Этика успеха
как драйвер университетского образования и воспитания
(Предисловие редакторов)**

49-й выпуск «Ведомостей прикладной этики» собран вокруг темы «"Успешный профессор" versus "Честный профессор"». Он продолжает тему 48-го выпуска «Возвращение этики успеха?» как с точки зрения *конкретизации* этики успеха применительно к одной из профессиональных сфер, так и масштаба замысла. Замысел проекта основывается на определенной позиции: претендуя на роль драйвера развития нормативно-ценностных систем разных профессий, этика успеха может стать драйвером развития общественной морали.

Чем вызвана конкретизация темы этики успеха применительно к этике профессора?*

Во-первых, кризисным существованием ценности успеха, в том числе в профессиональных сферах: все более распространенной становится ситуация конфликта ориентации на ценность успеха с ориентацией на ценность честности перед профессией. Хорошо известен и моральный риск ориентации на успех: она может обернуться утопией или даже намеренной идеализацией «грязной практики», стихии аморализма, провоцированием торжества аморального поведения.

Критерии успешности, адресуемые Профессору трансформирующимися университетами (публикационная активность, грантовая деятельность, показатели успеваемости, подготовка аспирантов и т.д.), входят в конфликт с одной из базовых ценностей научно-образовательной деятельности Университета – *академической честностью*. И этот конфликт имеет глокальный характер. Проблематизация этой ценности в университетской практике связана даже не столько с коррупцией, сколько с *честностью перед профессией*. Прежде всего – пе-

* Тема этики профессора уже исследовалась на страницах «Ведомостей прикладной этики» в рамках проектов «Этика профессора: вне-алиби-бытие» (Вып. 39); «Этика профессора: честь и честность» (Вып. 41), «Что такое хорошо и что такое плохо в деле профессора?» (Вып. 43).

ред Знанием. В итоге образуется дилемма: либо быть Честным профессором, честным перед миссией производства и передачи знания, либо быть Успешным профессором – по критериям жестко прагматически-ориентированных стратегий развития университетских корпораций?

Во-вторых, конфликт ценности успеха и ценности академической честности не сводится к противоречию между стремлением к успеху и честностью как элементарной порядочностью в межличностных и деловых отношениях. *Академическая честность* как базовый этический регулятор деятельности Профессора в процессе производства и передачи знаний является категорическим императивом Профессора. Именно честность перед Знанием входит в конфликт с бюрократическим *сверхрегулированием* научно-образовательной деятельности университетов.

В-третьих, конфликт ценности успеха и ценности академической честности обусловлен периферийным существованием самой этики профессионального успеха в нормативно-ценностной системе деятельности университетов. Современные университеты все более активно осваивают статус деловой корпорации, ориентированной на экономическую эффективность. И соответствующей трактовкой ориентиров своей успешности они вольно-невольно задают делу Профессора «колею», движение по которой входит в противоречие с этикой успеха, определяемой природой и назначением профессии Профессора.

Множественность ситуаций выбора между двумя ценностями, реально конфликтующими в практике отечественной научно-образовательной деятельности, актуализирует тему нашего проекта. И мы намеренно вынесли в его название категоричное противопоставление «"Успешный профессор" versus "Честный профессор"», сознавая, что даже знак вопроса не снимает этой категоричности.

Редакторы предложили авторскому коллективу журнала гипотезу: *сегодня профессия Профессора особенно нуждается в моральной реабилитации, в возвышении статуса ценности академической честности и, тем самым, кредите доверия – со стороны общества и внутри профессионально-*

го сообщества. Однако не менее значима задача культивирования этики успеха в деле Профессора, этически полноценной ориентации Профессора на профессиональный успех. Задача введения парадигмы успеха в профессиональную этику Профессора. Парадигмы, работающей с достижительской мотивацией Профессора, морально ориентирующей его на успех в исполнении профессиональной миссии.

МАТЕРИАЛЫ второго этапа реализации проекта дают возможность сделать вывод о теоретической актуальности и практической перспективности исследования вынесенной в заглавие проекта дилеммы «"Успешный профессор" versus "Честный профессор"?». Об этом говорят прежде всего статьи рубрики «Теоретический поиск». Сосредоточим обзор именно на них.

А.В.Прокофьев назвал свою статью «Об обязанностях профессоров (нормативный контекст дискуссии о профессиональной успешности профессора)». С точки зрения автора, «чтобы понять смысл предложенной НИИ ПЭ антитезы “Честный профессор или успешный профессор?”, необходимо прежде всего ответить на вопросы: что значит “честный профессор”? что такое академическая честность... в ее профессорском измерении? В конечном итоге, каковы профессионально-этические обязанности профессоров?».

Обращаясь к анализу причин «конфликта между стремлением профессора к всестороннему профессиональному признанию (успеху) и добросовестным исполнением обязанностей», автор приходит к выводу, что «корпоративизация университета (то есть его бюрократизация, обусловленная экономическими мотивами) является далеко не единственной причиной». *А.В.Прокофьев* полагает, что «самые большие профессионально-этические проблемы возникают у вузовского преподавателя, потому что университеты пытаются создавать более или менее убедительную видимость того, что они являются настоящими университетами» и потому предъявляют к своим работникам требования, которые обычно относятся «к классическому профессору». Однако, заключает автор, «в существующем (в университетах) институциональном контексте выполнить такие требования можно лишь имитационно».

Авторы статьи «Как трудно быть профессором эпохи перемен. Конкуренция этических стратегий успеха» *Ю.Н. Москвич, Е.Н. Викторук* обсуждают дилемму профессиональной «успешности / честности» (в условиях становления «постакадемического» этоса) через приложение типологии организационной культуры к анализу этоса трансформирующихся университетов.

Авторы выделяют два подхода к характеристике миссии профессора: консервативный и системный. В первом подходе «успешный профессор» – это всегда «честный перед своей профессией человек», а эволюционные возможности самоорганизации, самонастройки и самоочищения профессорского сообщества высоки и всегда будут такими. «Главная задача общества и власти в этом случае – дать возможность профессорскому сообществу самостоятельно разрешать свои проблемы и обеспечивать необходимые для этого условия: высокий уровень академических свобод и достаточный уровень финансовой поддержки проводимых научных исследований».

Второй подход «критически оценивает возможности научного и образовательного сообщества к самоорганизации, рассматривает членов данного сообщества как противоречивых в своих мотивациях и поступках людей и признает право общества и власти предъявлять “профессорскому” сообществу свои требования и правила деятельности ради служения обществу и активному участию его в преодолении национальных и глобальных кризисных ситуаций». Наряду с этими двумя подходами, в статье обсуждается появление нового типа профессорской деятельности – служение находящемуся в глобальном кризисе обществу, со-творчество в необходимых сейчас и здесь полезных социальных и экономических нововведениях (инновациях).

Авторы заключают, что в реальной практике университетов сегодня объективно должны сосуществовать и взаимно конкурировать три образа «успешного профессора»: «признанного миром науки ученого, творца новых знаний, уважаемого коллегами и студентами ученого-преподавателя и плодотворного соавтора и со-творца имеющих спрос на рынке полезных нововведений (технологий, продуктов)». При этом этические нормы «успешности» и «честности» каждого из этих

типов «профессорского» поведения могут или должны иметь существенные отличия.

Г.Л.Тулъчинский в статье «Честный профессор и/или сервильный этос...» исходит из тезиса, согласно которому решение альтернативы «честность-успешность» является «результатом морального выбора каждого члена академического сообщества». При этом автор полагает, что «социальная оценка такого выбора зависит от конкретной конфигурации этосов в данном социуме». Проблематизируя эту зависимость – «либо быть Честным профессором (честным перед миссией производства и передачи знания), либо быть Успешным профессором по критериям сервильной прагматической востребованности, а теперь уже и лояльности по отношению к самой конфигурации?» – *Г.Л.Тулъчинский* отмечает, что производство и трансляция знания остаются основанием профессии, удерживающим ценностно-нормативную рамку для профессора, независимо от обстоятельств. Однако, как полагает автор, «нельзя не отметить, что признание такой рамки в качестве базовой или вторичной (от сервильной) идентичности становится делом выбора и самоопределения конкретной личности, фактом личной биографии».

Р.Г. Апресян в статье «Добросовестность и успех» исходит из тезиса о том, что «в зависимости от понимания целей и побудительных ценностей образовательной, научной деятельности успех может коррелировать с добросовестностью или противоречить ей». Автор отстаивает мысль о том, что «противостоянием "профессионал – администратор" не исчерпывается ни проблема критериев успеха в академической деятельности, ни тем более проблема этической релевантности академической деятельности». В качестве причин возникновения и распространения «этически-первертивных представлений об успехе» *Р.Г.Апресян* называет не только «новые порядки управления университетами, предполагающие измерение академической активности преподавателей по формальным, да и просто надуманным показателям», но и моральную небезукоризненность самой современной профессорско-преподавательской среды.

Обозревая основные факторы недобросовестности в ака-

демократической деятельности, Р.Г. Апресян выделяет в академическом этосе целый ряд источников моральной деструкции и делает вывод о том, что многочисленные факторы недобросовестности в академической деятельности указывают на «отсутствие академического сообщества как самосознательного, организованного, рефлексизирующего, осознающего свою социальную миссию и свои профессиональные интересы, а значит, имеющего внутренние обоснованные критерии успешности, заслуженности, достоинства в профессии». Формирование этики успеха профессора, с точки зрения автора, предполагает в качестве необходимого условия формирования профессиональной этики, которая образует фундамент профессионального сообщества.

А.А. Скворцов в статье «Академическая честность против коммерческого успеха и критериев “эффективности”» обсуждает вопрос о возможности успешного совмещения в деятельности профессора «требований научной и педагогической этики с требованиями этики делового (коммерческого) успеха» в двух плоскостях – индивидуальной и корпоративной. Автор стремится показать, что совмещение «научно-педагогических достижений с индивидуальным успехом, понятым как благополучие и высокий доход», возможно. Однако «требование быть крупным учёным и одновременно эффективным работником бизнес-корпорации» в современных условиях не осуществимо. Происходящее сегодня «замещение целей подлинных науки и образования на чисто коммерческие цели», трансформация критериев эффективности, предъявляемых профессиональной деятельностью ученого, делают, как полагает А.А.Скворцов, маловероятным практическое совмещение требований научной и педагогической этики с требованиями этики делового успеха. Из ситуации, когда под успехом понимается получение прибыли, а иногда и просто выживание самой корпорации, для университетского профессора возможны, как пишет автор, два выхода: «настаивать на изменении оценки деятельности учёных и преподавателей..., либо заниматься подлинными наукой и образованием лишь в тех интеллектуальных центрах, которые ставят перед собой настоящие исследовательские и образовательные задачи».

В статье «Успех и аномия в научной деятельности А. А. Сычев, опираясь на взгляды Э. Дюркгейма и Р. Мертона, ставит вопрос о соотношении успеха и аномии применительно к научной деятельности. Изначально научная деятельность, как пишет автор, была ориентирована на успех, «не имеющий строго определенных пределов». Разработанные Р.Мертоном поведенческие нормы, образующие этос науки, помещали «стремление ученого к успеху в соответствующие моральные рамки». Складывающиеся в академической деятельности на рубеже XX – XXI веков новые представления об успехе, а также трансформация соотношения целей и средств их достижения, как показывает А.А.Сычев, «актуализируют проблему аномии в науке». Новые критерии успешности современного ученого, в том числе оценка его деятельности «не по степени его реального влияния на развитие науки и научное сообщество..., а, прежде всего, по количеству публикаций и цитирований..., количеству привлеченных им финансовых средств из грантовых фондов или других источников», приводят, как отмечает автор, «к массовым проявлениям инновационного или ритуалистского типов адаптации». Понять и описать актуальную для современной науки проблему аномии могут, с точки зрения автора, этические и социологические исследования в этой области, направленные на установление процессов, являющихся «источниками этого беспрецедентного усиления аномии», и определение «систем моральных норм», которые «могли бы ей противодействовать».

М.М.Рогожа в статье «Академическая честность как этическая проблема» сосредоточилась на понятии академической честности как этической ценности в современном университете в контексте актуализации третьей (после обучения и научного исследования) миссии университета – общественного служения – и произошедшей в ходе ее установления массовизации высшего образования.

В.И.Бакштановский в статье «Возвращение этики успеха: оправдание, полемическая критика и самокритика проекта» представляет избранную им тему с помощью цикла вопросов.

* Актуализация проекта: экзистенциальная тоска и/или рациональный смысл?

*Этика успеха: метафора, амбициозная доктрина и/или исследовательская концепция?

* Феномен успеха: достижительская мотивация и/или результат?

* «Этика успеха» или «этика и успех»?

* Этика успеха: метафизика или праксиология?

С помощью этих проблематизаций автор пытается отрефлексировать некоторые важные представления об этике успеха, сформулированные как участниками данного проекта на страницах «Ведомостей прикладной этики», так и в прежних ипостасях проекта на страницах «Вестника этика успеха».

Представляется, что работа с перспективным, на наш взгляд, тезисом гипотезы проекта о введении парадигмы успеха в профессиональную этику Профессора предполагает в дальнейшем и обсуждение вопросов более общего, в том числе метафизического, плана.

- Актуальны ли до сих пор известные критические образы успеха и «бегства от успеха», сформировавшиеся в рамках критики Модерна?

- Какие образы идеи успеха стоят за ее критикой с позиций ценностей служения, выживания, стоицизма, осмысленной работы и т.д.?

- Приемлемо ли включение Идеи Успеха в состав основных феноменов человеческого существования: Жизнь, Смерть, Любовь, Труд, Господство, Игра?

- Как возможно культивирование – наряду с понятным вниманием к этико-праксиологическим аспектам достижительской ориентации – *мировоззренческого* статуса ориентации на успех в нормативно-ценностной системе профессии?

- Не очень трудно фиксировать *практическую* несовместимость ориентации Профессора на успех с ориентацией на ценность честности перед профессией. И практика реализации идеи успеха дает достаточно оснований для вывода о том, что в деле Профессора культ успеха нередко приводит к вытеснению моральных ориентиров, вызывая ощущение его нравст-

венной ущербности. Но так ли уж бессильна идея успеха при ее этическом оснащении:

если не отождествлять этику профессионального успеха с этикой делового успеха;

если видеть в этике успеха потенциал этической безопасности деятельности, ориентированной на успех? Потенциал ее самокритики и самоограничения, определения пределов «внедренческой» активности идеи успеха, профилактики ее возможных притязаний на монополизм в ситуации выбора идей;

если видеть в этике успеха не только потенциал безопасности деятельности, ориентированной на успех, но вдохновляющий потенциал достижения?

Наряду с рубрикой «Теоретический поиск», в 49-м выпуске журнала представлены традиционные рубрики – «Этика инженерного дела»; «Рубрика академика А.А.Гусейнова»; «Миссия университета: гуманитарное консультирование стратегии развития»; «Жизнь в профессии», «Ойкумена прикладной этики».

А.В. Прокофьев

УДК 174

**Об обязанностях профессоров
(нормативный контекст дискуссии
о профессиональной успешности профессора)**

Аннотация. В статье подвергнуты анализу этические обязанности профессора университета. В качестве основы для выявления их системы использовано следующее представление о назначении университета и роли профессора в нем. Университет есть институционализированное межпоколенческое сообщество ученых, вовлеченных в процесс открытия и распространения знания. Профессор является таким преподавателем, который полноценно занимается тремя видами деятельности: обучением студентов, исследованием, академическим служением, а также выполняет функцию академического лидера. Обязанности профессора сгруппированы по следующим рубрикам: «Чему учить?», «Как учить?», «Как оценивать?», «Как исследовать?», «Как поддерживать свой университет и быть активным гражданином академического сообщества?». В заключении к статье прослежены пути воздействия корпоративизации университета на исполнение профессорами их обязанностей.

Ключевые слова: профессиональная этика, академическая этика, академическая честность, обязанности университетских профессоров, академическая свобода, корпоративизация университетов.

Чтобы понять смысл предложенной НИИ ПЭ антитезы «Честный профессор или успешный профессор?», мне представляется необходимым в качестве первого шага разобраться с ее первой частью. Что значит «честный профессор»? Что такое академическая честность (или академическая добросовестность) в ее профессорском измерении? В конечном итоге, каковы профессионально-этические обязанности профессоров?

Кто такой профессор?

Хотя в приглашении к дискуссии НИИ ПЭ профессор выступает как самоочевидная константа, в действительности это не совсем так. Конечно, профессор – это звание и должность в

рамках системы высшего образования, и можно было бы опереться на действующие рекомендации по назначению на должность и присвоению звания (российские или зарубежные). Однако отталкиваться от бюрократических инструкций довольно опасно, поскольку в лучшем случае они являются внешним формальным выражением содержания того понятия, которое разделяют члены академического сообщества. А в худшем – это отражение тех представлений об идеальном работнике университета, которые имеются у персонала соответствующих управленческих структур. Более надежными способами определиться с понятием «профессор» были бы индуктивное исследование господствующих представлений или дедуктивное рассуждение, восходящее от цели и назначения университета к целям и назначению его центрального функционера. В моем исследовании профессиональной этики профессора будет преобладать дедукция, поскольку индуктивный подход потребовал бы провести недоступное мне по многим причинам социологическое исследование (в Европе и Америке количество таких исследований довольно велико, см. для примера [4]).

Примечательно, что под профессором и профессурой в разных национальных системах образования подразумевается не одно и то же (обзор значений см. [8, 47-62]). Однако и внутри таких систем понятие не имеет строгого устоявшегося смысла. Вернее, пока оно употребляется формально и рутинно, всем кажется, что с ним все ясно, однако в рамках любого спора о правах и обязанностях университетских преподавателей оно оказывается заново проблематизированным и остро дискуссионным. Складывается ситуация, которую на одном из витков этого процесса хорошо обозначила американка Э.Мроц: «Вопросы, что значит быть профессором и, что еще более важно, что люди думают о том, что это значит, остаются для нас поразительно темными. Существует масса рекомендаций, как туда попасть, но очень мало рекомендаций тем, кто уже достиг данной точки назначения» [14]. Ей вторит британец, философ образования Б.Макфарлейн: о том, как стать профессором (то есть как занять должность или получить звание), нам известно все, а как им остаться (то есть как быть профессором по существу) – остается непродуманной темой [8, 62]. Ирония состоит в

том, что Макфарлейн является соавтором лучшего на настоящий момент обзора современной литературы о понимании статуса и функций профессора, включающего ни много ни мало 115 наименований [11].

Далее я буду исходить из того, что профессор – это преподаватель университета, однако не любой. Профессор является центральной фигурой в системе высшего образования, поскольку именно в нем концентрированно и в своих высших проявлениях представлены сама суть и специфика университета, который является не только учреждением, предоставляющим услуги по получению образования высших ступеней, а межпоколенческим сообществом ученых, вовлеченных в процесс открытия и распространения знания и несущих ответственность за то, чтобы знание использовалось с целью улучшения положения человека (формулировка Н.Кеохэйн [7, 2]). Профессиональная деятельность профессора осуществляется в контексте университетского сообщества, но, что не менее важно, предполагает осуществление в нем лидерских функций. Это ведет к тому, что профессиональные обязанности профессора формируются по принципу: все то, что требуется от любого преподавателя, плюс нечто дополнительное, характерное только для него. В рамках традиционной схемы анализа профессионально-этических обязанностей профессора они группируются по трем основным сферам: передача имеющегося знания (преподавание), получение нового знания (исследование), обеспечение функционирования университета как организации и сообщества (организационная и управленческая деятельность, участие во внутриуниверситетской политике и т.д.). Я также буду придерживаться этого деления, начав с первого пункта.

Чему учить?

В сфере преподавания обязанности профессора группируются вокруг трех вопросов: «Чему учить?», «Как учить?» и «Как оценивать?». Пытаясь ответить на первый из них, профессор сталкивается с вмененным ему профессионально-этическим требованием поддерживать высокий уровень информированности по отношению к преподаваемым курсам и целому

ряду смежных научных дисциплин. При этом он обязан не упускать важнейшие новые тенденции и достижения даже в тех проблемных областях, которые прямо не пересекаются с его исследовательскими интересами, но имеют ключевое значение для учебного курса. Исполняя свои профессиональные обязанности, профессор должен быть готов радикально менять материал и структуру налаженных и хорошо работающих учебных курсов или отдельных занятий, если современное состояние дел в области исследования их проблематики требует таких изменений.

Отбор образовательного содержания курса должен ориентироваться не только на состояние определенной отрасли знания, но и на потребности студентов как будущих специалистов, нуждающихся в интеллектуальном ресурсе для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности. Довольно часто преподаваемая дисциплина не является центральным предметом специализации студентов и носит в этом смысле служебный и вспомогательный характер. Это требует тонкого совмещения усилий по представлению ее базового содержания и необходимых специалистам частных аспектов. При этом следует иметь в виду, что соответствие преподаваемых курсов образовательному направлению (специализации студента) должно иметь динамический характер, поскольку потребности специалистов в знании того или иного рода постоянно изменяются. Как правило, общие контуры приспособления теоретического содержания преподаваемой отрасли знания к контексту определенной специальности заданы в стандартах и рекомендациях, которые создаются специальными внеуниверситетскими органами и самими университетами. Знание и учет этих документов также является обязанностью профессора.

Наконец, существенным фактором при ответе на вопрос «Чему учить?» является характер самой студенческой аудитории, с которой профессор сталкивается здесь и сейчас. Как полагает автор фундаментальной работы «Обязанности профессора», П.Дж.Марки, отбор образовательного содержания должен быть подчинен принципу «реалистичного вызова» [12, 16–18]. Аудитория должна не только освоить определенные знания (то есть систему теоретических утверждений и ее рациональ-

ное обоснование), она должна пройти через этот процесс с максимальным развивающим эффектом, а это предполагает достижение успеха на основе максимального напряжения сил и максимальной интенсивности использования разных способностей. Профессор призван постоянно держать руку на пульсе своей аудитории и умело варьировать уровень сложности осваиваемого студентами материала.

Хотя до этого момента я и говорил о «профессорских обязанностях», все сказанное выше относится, по сути, к любому преподавателю. Вопрос в том, есть ли среди обязанностей, касающихся отбора образовательного содержания, что-то специфическое именно для профессора? Особенности его профессионального долга связаны с тем, что профессор является таким преподавателем, который из-за самой процедуры профессионального отбора оказывается экспертом в области состояния дел в определенной научной дисциплине, поскольку он активно участвует в производстве знания, принадлежащего к ней. Он также способен осуществлять квалифицированный анализ связей между потребностями обучаемых им профессионалов и материалом преподаваемой им дисциплины (хотя здесь его компетентность, как правило, менее глубока). В связи с двумя этими обстоятельствами логично предположить, что, предлагая свой практический ответ на вопрос «чему учить?», профессор изначально находится в ситуации большей свободы, чем другие преподаватели. Вопрос лишь в том, насколько велика ее степень? Таким образом, попытавшись определиться с обязанностями профессора в области отбора образовательного содержания курсов, мы сталкиваемся с одним из аспектов феномена академической свободы.

Одно из классических рассуждений о влиянии академической свободы на отбор образовательного содержания университетских курсов, содержится в работе известного специалиста по деловой этике Т. Де Джорджа «Этика, академическая свобода и пожизненный контракт преподавателя». Он отталкивается от уже известного нам утверждения, что задача университета получать, развивать, хранить и передавать объективное знание. Объективное, то есть intersubjectively признаваемое, отличное от догматических и идеосинкретических утверждений, а

также открытое для критики и постоянно пересматриваемое при предъявлении «убедительных доводов, соответствующих тем методам, на основе которых оно формировалось». Отсюда вытекает, что на вопрос «что следует считать знанием?», не может ответить ни одна институциональная структура, кроме сообщества тех людей, которые сами это знание и производят. Именно оно должно устанавливать структуру учебных программ и содержание учебных курсов в университете. Любые внешние инстанции могут лишь довериться ему в этом деле [3, 14].

Та же ситуация, но с некоторыми ограничениями воспроизводится на уровне отношений между администрацией университета и отдельным профессором. В учебных заведениях иного типа (не университетах) преподаватель нанимается руководством как эффективный передатчик знания и специалист по формированию умений. При этом действует посылка, что это знание уже сформировано и доступно как преподавателю, так и администрации. Вопрос лишь в выборе хорошо работающих средств передачи. В таких случаях, замечает Де Джордж, «содержание курсов вполне обоснованно может быть предписано школьным советом» [3,14]. Другими словами, здесь нет места академической свободе, или она не играет решающей роли. Но если в служебные обязанности преподавателя входит развитие и продвижение знания, то ситуация меняется радикальным образом. Академическая свобода превращается в необходимость, и она дает профессору право «учить своей дисциплине так, как он, опираясь на свое знание, считает наилучшим» [3, 14].

Конечно, это не дает профессору права обучать своих студентов чему угодно. Однако ограничен он только общей темой курса и «широкими канонами своей дисциплины» [3, 14]. Кафедра или факультет, полагает Де Джордж, могут ввести какие-то требования для сохранения связи между разными курсами, преподаваемыми их сотрудниками, но все эти ограничения должны опираться преимущественно на «коллективное знание» тех, кто на них работает (то есть тех же профессоров). Таким образом, профессор наделен, хотя и не абсолютным, но значительным иммунитетом по отношению к любым внешним

административным вмешательствам в преподавание, а также по отношению к внутриуниверситетским вмешательствам со стороны кафедры или факультета.

Гарантированное пространство преподавательской свободы профессора может восприниматься и как менее широкое. Например, Марки считает, что ограничения академической свободы преподавателя в вопросе о выборе образовательного содержания его курса определяются отнюдь не только «широкими канонами дисциплины». Они, с его точки зрения, заданы самой природой процесса освоения знаний студентами и являются довольно существенными. Профессора, как полагает Марки, обязаны приводить все те взгляды, которые приняты экспертами в определенной сфере знания, вместе с поддерживающими их данными, в особенности, если эти взгляды расходятся между собой, а данные оспариваются в ходе научных дискуссий. Только это создает для студентов наилучшие шансы получить именно знание, отличное от «правильного мнения». Профессор не имеет права обучать студентов только тому, что он сам считает истинным (даже если эта теория или концепция приобрела или приобретает господствующие позиции внутри его научной дисциплины или сообщества особенно уважаемых им экспертов) [12, 24].

Марки специально подчеркивает, что профессор не может обойтись оговоркой, что он представит аудитории лишь одну, но, с его точки зрения, самую перспективную теорию. Ведь студенты не могут дать информированное согласие на такое ограничение тематики курса (они же не знают, что именно они теряют, заключив с преподавателем подобное соглашение). А если бы и могли, то обязанность профессора представлять все интеллектуальное пространство преподаваемой им дисциплины не является исключительно обязанностью перед студентами, от которой они могли бы его освободить. Это обязанность перед университетом как организацией, ответственной за производство и распространение знаний. Ограничение и сужение фокуса, возникающее преимущественно на специальных курсах, может быть оправдано только как часть общеуниверситетской образовательной политики, направленной, в конечном итоге, на обеспечение полноценного изучения каждого из вхо-

дящих в учебный план предметов. Упомянутая выше оговорка преподавателя об ограничении учебного материала оказывается оправданной только в том случае, если она сопровождается ссылкой на другие университетские курсы, позволяющие восполнить общую картину [12, 25].

В приведенном выше не очень остром и лишь частичном противостоянии позиций Де Джорджа и Марки ярко проявляется то обстоятельство, что по отношению к вопросу «чему учить?» существует сложное переплетение профессорских прав и обязанностей. Обычно, говоря об академической свободе в сфере преподавания, мы обсуждаем круг гарантированных профессору полномочий при выборе того знания, которое будет передано студентам, то есть станет предметом реконструкции и критического обсуждения на занятиях. Мы говорим о его праве. Однако это право порождает целую серию обязанностей. Если преподаватель выбирает именно это образовательное содержание в качестве центрального для своего курса, то он должен обеспечить тщательность и обоснованность своего выбора: разработать и предъявить общие критерии отбора, открытые для обсуждения как студентами, так и коллегами, в систематическом виде представить причины своего выбора в свете этих критериев и, наконец, найти такие дидактические ходы, которые не дискредитировали бы правильный подход к вопросу «чему учить?» провальным ответом на вопрос «как учить?». Кроме того, право выбора, опирающееся на академическую свободу, не является тем правом, от которого профессор может отказаться, укрывшись за стеной чужого опыта (например, опыта разработчиков примерных программ и учебных пособий) или за буквой рекомендаций и распоряжений. *Профессор не просто обладает академической свободой, он не должен ее предавать.* В его обязанности входит защита своего автономного выбора в пределах и с использованием тех механизмов, создание и сохранение которых входит уже в обязанности руководства университета. Наконец, перенос значительной части ответственности за решение вопроса «как учить?» на уровень самих профессоров и их коллективов создает дополнительную обязанность каждого профессора участвовать в работе по обеспечению когерентности учебных планов, в экспертизе и кол-

лективном обсуждении чужих программ, в проверке квалификации коллег, в подготовке и отборе преподавательских кадров университета. Впрочем, эта обязанность уведет нас в область третьей группы обязанностей профессора, которая связана с академическим служением.

Как учить?

Если взять в качестве отправной точки перспективу добросовестного преподавателя с любым академическим статусом, то перед нами возникает следующий ряд профессионально-этических обязанностей в этой сфере. Преподаватель обязан использовать наиболее эффективные средства передачи знания студентам: подбирать таким образом учебный материал, чтобы они получали возможность в условиях оптимального образовательного вызова приобщаться к проблематике изучаемой дисциплины, выстраивать систему лекций, семинарского обсуждения и самостоятельного чтения так, чтобы у студентов складывалась целостная картина и того, что считается в данной дисциплине общепризнанным ядром знания, а что выступает как предмет текущих дискуссий. В его задачу входит поддерживать связь между всеми изучаемыми темами (что не в последнюю очередь обеспечивается продуманными вводными занятиями и подготовкой качественного *syllabus'a*). Порядок преподавания должен определяться постепенно выявляющимися возможностями аудитории. Оно должно быть в меру возможностей индивидуализировано. Для поддержания интереса к материалу необходимо использовать разные способы стимулирования учебной деятельности, опираясь на интеллектуальные, эмоциональные, а также практические потребности аудитории (включая потребности будущей профессиональной практики). Все это довольно тривиально и не несет на себе очевидного отпечатка особенностей высшего образования и призвания профессора.

Этот отпечаток начинает ощущаться тогда, когда общие обязанности преподавателя получают преломление через специфику взаимодействия преподавателя, который сам участвует в производстве знания, и студента, который приобщается не только к результатам познавательной деятельности, но и к са-

тому ее ходу. Словами Марки, студента, который является «мыслящим исследователем» (intellectual inquirer). Марки занимает при этом довольно радикальную позицию. Он полагает, что «студенты в ходе обучения должны проходить через ту же деятельность по получению знания, через которую мы проходим в наших исследованиях. Они должны задаваться вопросами, делать выводы и экспериментировать. Ведь знание, в противоположность простой вере в наполовину понятое утверждения, требует индивидуального мыслящего исследования» [12, 42]. Возможно, что далеко не весь процесс обучения в системе высшего образования сохраняет подобную симметрию по отношению к исследовательской практике ученого, но доля исследовательского и квазиисследовательского продвижения к знаниям в нем все равно велика. А профессор обязан обеспечить такое продвижение. Этим он и отличается от иных учителей и преподавателей.

Если конкретизировать эту общую обязанность, то можно получить следующий ряд требований к профессору. Во-первых, он должен решить вопрос о наилучшем соотношении адекватного представления научных концепций (их эмпирических оснований, аргументации, ключевых выводов) и их критики. Профессор обязан познакомить студентов с дискуссиями, возможно, представить свою позицию в них, но так, чтобы любая критикуемая концепция не была представлена искаженно, тривиализированно, заведомо уязвимо. В этой связи иногда говорят о теоретической (в отличие от идеологической) нейтральности профессора, преподающего свою дисциплину. Вряд ли она достижима в полноте, поскольку речь идет об исследователе, вовлеченном в жизнь научного сообщества и неизбежно реагирующем на все попытки защиты традиций или введения новаций формированием собственного мнения. Однако, предъявляя свои критические аргументы в университетской аудитории, в отличие от научной дискуссии, профессор обязан раскрывать студентам собственный научный бэкграунд, свое место в раскладе участвующих в дискуссии групп, направлений, позиций и т.д. Тем самым он автоматически будет представлять именно дискуссию, а не только свою позицию в ней. Это позволит избежать создания у студентов впечатления, что за его словами

стоит непререкаемый авторитет полномочного представителя определенной исследовательской дисциплины. В ходе обучения в университете студенты должны не только познакомиться с наукой как пространством бескомпромиссной взаимной критики, но и научиться самим критически осмыслять изучаемый материал. Профессор должен дать им возможность вводить в обсуждение свои собственные возражения, а также артикулировать чужие критические аргументы «собственным голосом», что предполагает необходимость отстаивать и развивать сказанное в порядке живой дискуссии.

Во-вторых, профессор обязан интегрировать в учебный процесс исследовательскую деятельность студента и развернутый критический анализ научных теорий и концепций оптимальным образом. Лекции, которые не только раскрывают результаты, но и характеризуют «кухню» научных исследований, как и практические занятия, где студент проявляет себя «мыслящим исследователем», имеют гораздо большую трудоемкость и ведут к замедлению темпа освоения учебного материала. Это ставит вопрос о том, как совместить формальную полноту курса с его эффективностью в смысле полноценного проникновения студентов в относящиеся к нему научные проблемы. Качество профессорского труда оценивается во многом именно по тому, как он решает этот вопрос.

В-третьих, часто профессор вынужден определяться с тем, в какой мере ему следует выступать в качестве инструктора по определенной практической специальности (профессии), а в какой – в качестве аналитика тех теоретических вопросов, которые она порождает. Должен ли он постоянно иметь в виду будущее практическое использование того, что обсуждается на его курсе? Ведь высшее образование является еще и профессиональным, а значительное количество университетских специальностей предполагает, что будущая карьера студента – практическая, а не исследовательская.

Интересный взгляд на эту проблему предложил американский литературовед, теоретик права и университетский руководитель С.Фиш, для которого сугубо профессиональный характер высшего образования оказывается противоречием в понятиях. Университет не может и не должен быть только органи-

зацией профессионального образования, дающей исключительно ту информацию и формирующей исключительно те умения, которые могут прямо и непосредственно применяться в работе профессионала. «Если в какой-то профессиональной школе происходит именно это, если студентов учат различным практическим техникам без всякого исследования их истоков, обоснованности, философского фундамента, то такая школа не является местом интеллектуальной деятельности и может быть названа академической лишь в том смысле, что она физически расположена в каком-то из университетов» [5, 22]. В ответ на вопрос студентов о том, почему многое из того, чему их учат, нельзя применить в практической деятельности непосредственно, Фиш предлагает отвечать: «Мы интеллектуалы, а не механики, мы обучаем вас тому, как можно думать о тех вещах, о которых мы думаем сами» [5, 22]. Эта позиция очень радикальна, и вряд ли приемлема в ее полноте, но она контрастно оттеняет одну из обязанностей профессора, который, без сомнения, должен бороться против превращения университетских курсов в простой профессиональный инструктаж.

В-четвертых, профессор вынужден определиться с тем, должно ли преподавание его курса сопровождаться высказыванием суждений по тем вопросам, ответы на которые возникают не столько посредством теоретического исследования, сколько посредством применения тех или иных трудно верифицируемых практических убеждений (моральных, религиозных, политико-идеологических). Часто подобные вопросы просто переплетаются с проблематикой, обсуждаемой на университетских курсах (в особенности, если это курсы, относящиеся к сфере наук об обществе и гуманитарных наук). В других случаях учебный материал курса имеет существенные моральные, политические, религиозные импликации. Изъять обсуждение подобной тематики на основе требования ценностной нейтральности науки было бы явным ограничением академической свободы. Однако превращение кафедры университетского профессора в место, откуда осуществляется мировоззренческая проповедь, также было бы процессом, противоречащим смыслу существования университета.

С.Фиш предлагает такой выход из этого противоречия, который он называет «академизацией» обсуждения вопросов, решающихся на основе практических убеждений. Академизирующий дискуссию профессор предлагает аудитории обсуждать идею или общественную стратегию не в качестве потенциального предмета эмоционально нагруженной поддержки (или отрицания), а как предмет исследования для установления: а) исторических корней, б) предельно широкого ряда аргументов pro et contra, в) социальных, политических и индивидуальных последствий широкого распространения идеи или реализации стратегии, г) выявления связи с другими идеями и стратегиями (часто совершенно неизбежной) [5, 22–37]. Обсуждение в таком духе снижает градус партийности и, одновременно, позволяет выполнить принцип отсутствия закрытых для анализа тем. Оно, конечно, влияет на принятие или потерю убеждений студентами, но не прямым образом, не в силу заразительности проповеди, а в силу прояснения интеллектуальных посылок и практического контекста этих убеждений. Я полагаю, что академизировать обсуждение острых идеологических тем и не переходить при этом грань между анализом и проповедью – также очень важная обязанность профессора, реализующаяся в самом процессе обучения.

Сказанное выше относилось в основном к групповым академическим занятиям, однако преподаватели постоянно занимаются также индивидуальным консультированием студентов. Особое место при этом имеет консультирование в качестве научного руководителя по различным квалификационным работам (от курсовой работы до докторской диссертации). Такое консультирование может носить вполне добросовестный, – но все же формальный и ограниченный – характер или же превращаться в подлинное наставничество, занимаясь которым профессор создает условия для успешной самореализации своего подопечного и активно участвует в выстраивании (конструировании) его академической карьеры. Нельзя сказать, что это обязанность, которую следует исполнять в любом случае. Возможность ее исполнения зависит от наличия вокруг профессора студентов и молодых специалистов, обладающих достаточным талантом и склонностью заниматься проблемами, входя-

щими в круг его компетенции. Однако поиск и выявление таких студентов и молодых специалистов, повышенная чувствительность к проявлениям интереса и способностей к исследовательской деятельности являются обязательным требованием к профессору.

В западных работах по этике профессора эту часть его обязанностей принято называть «менторством» (естественно, без каких бы то ни было иронических коннотаций, часто связанных с этим словом). Макфарлейн, указывает на две важные особенности такого явления как менторство. Во-первых, оно является относительно независимым от интересов конкретного университета, не тождественно «вращиванию молодых кадров» для *alma mater* и, скорее, имеет отношение к заботе профессора о судьбе своей дисциплины (знания, производящегося в ней). В центре внимания профессора – развитие академической карьеры подопечного вне зависимости от его дальнейшей возможной афiliationи. Во-вторых, менторство предполагает постоянную озабоченность профессора формированием интеллектуальной независимости ученика. Их отношения по самой своей природе таковы, что они почти автоматически порождают преданность идеям и исследовательским подходам учителя. Однако задачей учителя является поощрение любых попыток ученика выйти за их пределы, провести их развернутую критику, создать собственное исследовательское пространство и т.д. [8, 93–94].

Как оценивать?

Оценка работы студентов также является важной точкой пересечения разных профессионально-этических обязанностей преподавателя. Она выполняет различные функции: 1) отслеживание преподавателем продвижения студентов в изучении преподаваемого материала и развития их способностей к анализу, обобщению, а также выдвижению и обоснованию собственных гипотез (с той целью, чтобы реагировать на слабые результаты возвращением к пройденному материалу, предложением новой серии заданий и т.д.); 2) информирование студентов об успешности или неуспешности их учебной деятельности, выявление слабых мест, над которыми им следует дальше ра-

ботать; 3) стимулирование активности студентов в учебе; 4) выявление наиболее талантливых и работоспособных студентов (особенно в связи с последующим влиянием оценок за курс или курсовую – дипломную, диссертационную – работу на их профессиональную карьеру). От преподавателя требуется разработка такой системы оценки, которая охватывает всех обучающихся и дает объективную картину их знаний и умений. В том числе он должен использовать такие формы оценки, которые не только выявляют уровень знаний и умений, но и способствуют углублению первых и развитию вторых. Естественно, что в своей оценивающей деятельности преподаватель должен быть предельно прилежен и систематичен, несмотря на большие потери времени и часто механический характер работы. Ему следует также категорически воздерживаться от действий, продиктованных личными симпатиями и антипатиями к отдельным студентам.

Однако специфика именно профессорской функции состоит в том, что профессор хорошо понимает и учитывает не только необходимость оценивания для эффективного преподавания своего курса, но и возможности деструктивного влияния процедур оценки на процесс обучения, особенно, если тот состоит не в простом механическом освоении учебного материала, а в обучающем воспроизведении процесса получения знания и в приобщении студентов к этому живому и творческому процессу. Как замечает Марки, избранная профессором «система оценки не должна подрывать другие его преподавательские усилия. Мы не можем избежать дополнительного неравенства, которое необходимость выставить оценки вносит в наши отношения со студентами. Мы ставим задачи, перед ними возникает вызов, и мы оцениваем их усилия по его преодолению. Быть источником трудных обязательных заданий – часть назначения профессора. Но нам нельзя допустить, чтобы студенты видели в нас только начальника и надсмотрщика, а процедуры оценки отчуждали их от материала курса, процесса его изучения или от того и другого сразу» [12, 54].

Важнейшей обязанностью университетского преподавателя в сфере оценки результатов труда студентов является обеспечение их честности в обучении (в западном университетском

лексиконе чаще обозначается как *academic honesty*). Ему приходится противостоять двум основным видам нечестного поведения: плагиату в проверочных и квалификационных работах и мошенничеству в ходе процедур проверки знаний (подсказки, списывание и т.д.). Причины этической неприемлемости этих явлений различны, но при этом вполне прозрачны. Во-первых, они ведут к резкому снижению качества образования, поскольку подменяют глубокое освоение учебного материала его механическим воспроизведением в ходе проверочных процедур, позволяют студентам уклоняться от формирования навыков, необходимых специалисту. Во-вторых, они формируют устойчивую привычку к невыполнению своих функциональных обязанностей и подмене их выполнение какими-то фиктивными действиями, создающими видимость добросовестности и эффективности. Эта привычка будет затем годами, а может быть и десятилетиями, причинять вред всем тем, чьи интересы зависят от работы выпускаемого университетом специалиста [6]. В-третьих, нечестность в обучении, будучи необнаруженной и не повлекшей за собой никаких санкций, нарушает процесс справедливой оценки результатов, уравнивая между собой добросовестных и недобросовестных студентов. Это подрывает одну из важных мотиваций к успешной учебе, поскольку лишает процесс обучения конкурентного характера.

В обязанности университетского преподавателя входит не только не допускать нарушений студентами требования честности с помощью своевременного отслеживания и пресечения попыток некорректного заимствования, списывания, подсказывания, но и выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы эти нарушения оказывались, если не невозможны, то крайне затруднительны. Он может использовать широкий арсенал средств: от большой вариативности и постоянного изменения контрольных материалов до разработки такой системы проверочных заданий и тем квалификационных работ, которая поставит большинство потенциальных плагиаторов или читеров в тупиковую ситуацию.

У профессора как преподавателя, призванного быть академическим лидером, и как преподавателя, который одновременно является активным исследователем, имеется особая

роль в борьбе с нечестностью в обучении. Он вносит центральный вклад в формирование атмосферы нулевой терпимости к нарушениям. Он выступает в качестве потенциального инициатора формирования целостной и согласованной системы, препятствующей им. Конечно, кодексы студенческой честности не должны быть исключительной инициативой администрации и преподавателей. Они имеют смысл только как результат совместной деятельности студенческого и преподавательского сообществ. Но в их разработке авторитетные фигуры профессоров должны играть ведущую роль. Они же обязаны присутствовать в обеспечивающих выполнении кодекса этических органах или хотя бы всемерно поддерживать их деятельность. Авторитет профессора должен в этом случае смягчать или предупреждать неблагоприятные последствия системы информирования о случаях нечестности (а такая система неизбежно предполагается режимом нулевой терпимости к ней).

Но есть и другой, не менее важный аспект этой проблемы, связанный уже не с кодификацией студенческой этики и эффективностью санкций, а с осознанием студентами разрушительной природы нарушений честности в обучении. Ведь последние не только вредны для образовательного процесса или будущей профессиональной эффективности нынешнего студента, они губительны для личности плагиатора или читера и попросту обедняют его жизнь. Задача профессора – это показать. Так в отношении проблемы плагиата, именно профессор, делясь со студентами своим богатым и захватывающим опытом исследователя, призван продемонстрировать, что выбор в пользу самостоятельного и творческого решения интеллектуальных задач, когда альтернативой ему служит воровство интеллектуальной собственности, не только позволяет сохранить собственное достоинство, он позволяет не лишиться важного индивидуального блага. Он делает жизнь полнее, создает дополнительные основания для самоуважения. Таким образом, особая ответственность профессора – это ответственность за формирование инфраструктуры и, в особенности, культуры студенческой честности [13, 130–147, 164–197].

***Исследовательская деятельность
и академическое служение***

Как уже неоднократно отмечалось, специфика деятельности профессора определяется тем, что он – представитель сообщества, занимающегося созданием нового знания, привлеченный к работе в образовательной организации для того, чтобы передавать знание и формировать у своих учеников навыки, необходимые для его освоения и самостоятельного получения. Отсюда следует, что он имеет широкие полномочия в выборе содержания того, чему он учит, и в выборе способов, которыми он учит свою аудиторию. Однако и сам его исходный статус, и связанные с ним полномочия, отражающие ценность академической свободы, определяются реальной принадлежностью к научному сообществу. Поэтому, можно сказать, что именно через исследовательскую деятельность профессор приобретает свое профессорское качество и подтверждает право на особое место в корпусе университетских преподавателей. Успехи в этой деятельности не заменяют успешного приложения усилий в собственно образовательной практике, но профессор, не являющийся успешным ученым, представляет собой противоречие в понятиях. Как успешный ученый он должен проявить себя в двух основных ипостасях: 1) придирчивый критик уже существующего объема знаний, 2) генератор и защитник интеллектуальных новаций (выделение функций [8, 79–87]). Так как успешность исследовательской деятельности может подтверждаться лишь самим научным сообществом, то результаты исследования должны проходить многократную апробацию – выноситься на суд экспертов. Отсюда вытекает необходимость участия профессора в академических мероприятиях и, в особенности, публикационная активность. Последняя сопряжена с работой двойного фильтра научного признания: уже сам допуск в научные издания является процедурой, в ходе которой идеи авторов подвергаются пристальному критическому осмыслению, хотя решающим фактором является все же реакция коллег по исследовательской дисциплине и специалистов в смежных областях на уже опубликованные результаты исследования.

Необходимо упомянуть и другой аспект, превращающий участие в исследованиях и широком обсуждении их результа-

тов в неперемнную составляющую профессорских обязанностей. Преподаватель, ограничивающийся общением со студентами в ходе представления им учебного материала и контроля над его усвоением, рискует подвергнуться крайне неприятным личностным трансформациям. Будучи только и исключительно учителем он легко начинает воспринимать себя в качестве конечного авторитета, непререкаемого источника однозначной и окончательной истины для неофитов. Но если преподаватель постоянно помнит о том, что он всего лишь один из представителей сообщества, для которого борьба концепций – это естественное состояние, в котором правят аргументы, а не авторитеты, в котором любые асимметрии в праве на критическое высказывание заведомо не приемлемы, то он имеет хорошие шансы избежать превращения в «гуру». Он привносит в университетскую аудиторию то, что американский этик и философ права А.Корлетт назвал здоровой академической скромностью [2, 35]. А чувство принадлежности к научному сообществу формируется только у действующих исследователей.

Естественно, что требование быть активным исследователем порождает большое количество обязанностей, обращенных ко всем, кто занимается научной работой. Я не буду воспроизводить здесь ряд фундаментальных требований ответственного проведения научных исследований, находящихся в широком промежутке от недопустимости подтасовки эмпирических данных до необходимости минимизировать негативное воздействие исследования на окружающую среду. Они общеизвестны и хорошо исследованы в прикладной этике (их обзор см. [10]). Для целей данной статьи важнее тот факт, что требование быть активным исследователем по самым простым объективным причинам, причинам нехватки времени, сталкивается с требованием тщательно выбирать образовательное содержание и, особенно, с требованием находиться в постоянном контакте со студентами для управления процессом освоения знаний. Принесение в жертву какой-то части таких контактов оказывается неизбежным. Как заметил А.Корлетт, общение со студентами не должно занимать то время, которое необходимо профессору для исследовательской деятельности. «Кому-то это может показаться нечувствительностью к нуждам студен-

тов. Но что было бы действительной нечувствительностью к их нуждам, так это такая небрежность преподавателя в отношении его исследований, которая сделала бы его чем-то меньшим в интеллектуальном отношении, чем он был, когда университет брал его на работу» [2, 43].

Вместе с преподаванием и исследованием в англоязычных работах по этике профессора часто упоминается такая сфера его деятельности как *service* – академическое служение (или просто служба). Я сохранил это слово в качестве технического термина, хотя оно почти не используется в российском контексте и, как показывает Макфарлейн в специальном монографическом исследовании о нем, даже для преподавателей западных университетов имеет довольно расплывчатое значение [9, 61–74]. Наряду с тем, что я буду обсуждать под этой рубрикой, сюда часто включают служение университета обществу (преимущественно посредством прямых контактов с разными группами населения), служение профессора студентам и т.д. и т.п. Мое усеченное понимание служения будет включать ту деятельность профессора, которая не является преподаванием или исследованием, но непосредственно поддерживает их на уровне создания и функционирования инфраструктуры. Сюда относится участие в самоорганизации академического сообщества и самоуправлении университета. В определенном смысле обязанности профессора в этой сфере являются продолжением его исследовательского и преподавательского профессионального долга.

Для их характеристики удобно использовать макфарлейновскую классификацию ролей профессора. Как минимум, три из них относятся к этой сфере. Первая из этих ролей – роль хранителя стандартов академической практики (*gardian*). Чтобы сохранять свою академическую свободу (свободу исследования и преподавания) академическое сообщество должно самостоятельно обеспечить экспертизу результатов деятельности исследователей и преподавателей, которая опирается на критерии, связанные исключительно или преимущественно с развитием знания. Отсюда следует обязанность профессора быть добросовестным журнальным, книжным, проектным рецензентом, а также рецензентом учебных курсов (рецензирование

диссертаций при этом оказывается на грани оценивания и служения). Здесь же находится обязанность использовать свой авторитет в случае конфликтов по поводу оценки качества исследований и преподавания. В некоторых случаях – участвовать в обсуждении конфликтов на основе этических кодексов и внутриэтических комиссий. Вторая роль профессора – создатель организационных условий для преподавания и исследований (enabler). Профессор обязан защищать академическую свободу и способствовать высокому уровню исследований и преподавания посредством влияния на дизайн университетских институтов и прямого участия в их работе. Если профессор не занимает административную должность, то эта роль осуществляется в деятельности по созданию, институционализации, поиску финансирования исследовательских групп. В этом случае его дополнительной обязанностью является преодоление кронизма и nepотизма, что представляет собой совсем не легкую и не тривиальную задачу, поскольку отделить персональные оценки от профессиональных бывает очень трудно. Наконец, роль представителя (ambassador). Имеется в виду, что профессор, являясь заметной фигурой внутри своей научной дисциплины, представляет свой университет на международных и национальных научных мероприятиях, в ассоциациях исследователей, экспертных советах (в том числе при правительственных органах, парламентах и т.д.), в международных организациях, в масс-медиа. Где-то он может выступать как представитель, специально уполномоченный продвигать интерес университета, где-то само его присутствие утверждает авторитет образовательной организации, к которой он принадлежит. В определенном смысле он является и представителем своей научной школы или даже собственной дисциплины в пространстве междисциплинарных исследований или в ходе публичного обсуждения общественных проблем [8, 95–100].

***Вместо заключения: академическая честность
и корпоративизация высшего образования***

В своем приглашении к исследованию НИИ ПЭ фиксирует стандартную для российского высшего образования ситуацию, в которой «критерии... успешности [профессора] (публикацион-

ная активность, грантовая деятельность, показатели успеваемости, подготовка аспирантов и т.д.) входят в острое противоречие с одной из базовых ценностей научно-образовательной деятельности университета – *академической честностью*» [1]. Последняя понимается как «честность перед профессией» или «честность перед миссией производства и передачи знания» [1]. При этом в качестве институционального фона конфликта между успешностью и честностью рассматривается превращение университета в «деловую корпорацию, ориентированную прежде всего на экономическую эффективность» [1].

В какой мере оправдана такая постановка вопроса? Мне представляется, что корпоративизация университета (то есть его бюрократизация, обусловленная экономическими мотивами) является далеко не единственной причиной, порождающей конфликт между стремлением профессора к всестороннему профессиональному признанию (успеху) и добросовестным исполнением им проанализированных выше обязанностей. Конечно, она создает часть проблем, которые я попытаюсь вкратце охарактеризовать. Но далеко не все. Итак, если основной фактической задачей конкретного университета оказывается продажа эффективного профессионального тренинга или более или менее высоко котирующегося профессионального сертификата (диплома), то он, без сомнения, будет устанавливать такие условия преподавательской деятельности, которые неблагоприятны для полноценного приобщения студента к процессу производства знания. Другая возможная модель уклонения университета от решения этой задачи связана со стремлением его руководства получить максимальные доходы от научной или научно-изобретательской деятельности. Однако в российском контексте она реализуется реже. Требования университетского руководства по получению грантов или коммерческим исследованиям связаны не столько с реальным успешным участием университетов в рынке научно-исследовательских, инженерных или консультационных услуг, сколько с необходимостью соответствовать требованиям государства для получения бюджетного финансирования. Поэтому я буду обсуждать только первую модель.

В случае всеобъемлющей ориентации на эффективный профессиональный тренинг университет неизбежно будет диктовать преподавателям содержание программ и полностью подчинять его практическим потребностям будущих специалистов. Он будет оценивать эффективность курсов, исходя исключительно из обратной связи с выпускниками-практиками и их работодателями. Он не будет озабочен вопросами академической свободы. Кстати, в этом нет ничего возмутительного. Такой университет, как говорилось выше, просто превращается в профессиональную школу, а работающий в нем преподаватель должен понимать, что уже не является классическим профессором. У него другие профессиональные обязанности и другая линия профессионального успеха. Полное вытеснение университетов профессиональными школами было бы крайне прискорбным явлением для общества в целом. Но оно, кстати, сводило бы к минимуму тот этический конфликт, который предложил обсуждать НИИ ПЭ.

В случае ориентации университета на массовую продажу профессиональных сертификатов (естественно вкупе с определенными рекламными и содержательными мерами, поддерживающими их стоимость на приемлемом уровне), преподаватель сталкивается с перспективой работы с большими и слабо подготовленными группами студентов, а также с необходимостью как-то откликаться на требования администрации, связанные с ее желанием сохранить контингент обучающихся (то есть платежеспособных клиентов). Преподаватель оказывается перед реальной перспективой собственной интеллектуальной деградации, существенного снижения уровня сложности своих курсов, а также требований, предъявляемых при оценке знаний. Определенно, мы имеем здесь дело с профанацией как идеи профессиональной школы, так и идеи университета. За пределами простой трудовой или деловой добросовестности обязанности преподавателя в таком учреждении сводятся лишь к одному – по мере сил придавать своему вузу черты настоящей профессиональной школы. И именно здесь они пересекаются со стремлением к карьерному росту или высокому материальному вознаграждению (важным элементам профессиональной успешности).

Однако самые большие профессионально-этические проблемы возникают у вузовского преподавателя не потому, что университеты корпоративизируются по лучшему или худшему сценарию. А потому, что учреждения двух описанных выше типов (и находящиеся между ними) пытаются создавать более или менее убедительную видимость того, что они являются настоящими университетами, а значит – предъявляют к своим работникам те требования, которые обычно предъявляются к классическому профессору. В существующем в них институциональном контексте выполнить такие требования можно лишь имитационно. А неимитационное (честное) выполнение ведет а) к несоблюдению других вполне категорических установок руководства, б) героическому перенапряжению сил, результаты которого будут заведомо очень скромными. Надо ли в таких условиях осуществлять борьбу за полноценное сохранение академической честности, я просто не знаю. Вероятно, преподавателю, который вынужден по объективным обстоятельствам работать именно в таких условиях, следует определиться с какими-то очень вариативными профессионально-этическими минимумами, обсуждение которых – отдельная тема.

Как я уже отмечал в самом начале этого раздела статьи, многие примеры столкновения между стремлением профессора к успешности и его академической честностью вообще не связаны с экономически обусловленной корпоративизацией вузов. Они могут порождаться простыми дисбалансами академической политики тех учреждений, которые не по одному лишь названию, а в реальности более или менее соответствуют университетскому статусу. Или предлагаемыми им условиями государственного финансирования. Например, НИИ ПЭ указывает среди тех критериев успешности, которые противоречат академической честности «публикационную активность, грантовую деятельность..., подготовку аспирантов». Эти виды профессорской практики либо вообще не связаны с экономической эффективностью (публикации), либо не могут рассматриваться как существенный фактор при наполнении бюджета университетов (аспиранты, большинство грантовых проектов). При этом, как было показано выше, они прямо и непосредственно связаны с самой сутью обсуждаемой профессии, они представляют

собой формы исполнения разных профессорских обязанностей (даже получение грантов, которое по сути своей есть форма организации научных исследований). Участие в этих видах деятельности, мотивированное стремлением к успеху, оказывается угрозой сохранению академической честности только тогда, когда предлагаемые университетом (или университету) формы исполнения этих обязанностей являются неоптимальными. Если, например, требования к научной деятельности таковы, что они заставляют забыть о подготовке к занятиям. Если оценка публикационной активности не учитывает ее содержательной стороны. Если успешность проектной деятельности подменяет собой другие критерии оценки научных достижений и т.д.

Список литературы

1. Приглашение от редакции в 49-ый выпуск журнала «Ведомости прикладной этики», тема: «"Успешный профессор" versus "Честный профессор"?» // «Успешный профессор» VS «Честный профессор»? Ведомости прикладной этики. Вып. 49 / Под ред. В.И.Бакштановского, О.А.Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016.
2. *Corlett J.A.* The Good Professor // *Journal of Academic Ethics*. 2005. Vol. 3. P. 27–54.
3. *De George R.T.* Ethics, Academic Freedom, and Academic Tenure // *Journal of Academic Ethics*. 2003. Vol. 1. P. 11–25.
4. *Evans L., Homer M., Rayner S.* Professors as Academic Leaders: The Perspectives of 'the Led' // *Educational Management Administration & Leadership*. 2013. Vol. 41. No. 5. P. 674–689.
5. *Fish S.* *Save the World on Your Own Time*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
6. *Harding T.S., Carpenter D.D., Finelli C.J., Passow H.J.* Does Academic Dishonesty Relate to Unethical Behavior in Professional Practice? An Exploratory Study // *Science and Engineering Ethics*. 2004. Vol. 10. P. 311–324.
7. *Keohane N.* *Higher Ground: Ethics and Leadership in the Modern University*. Durham: Duke University Press, 2006.

8. *Macfarlane B.* Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor. New York: Routledge, 2012.

9. *Macfarlane B.* The Academic Citizen: the Virtue of Service in University Life. Abingdon: Routledge, 2007.

10. *Macfarlane B.* Researching with Integrity: the Ethics of Academic Enquiry. New York: Routledge, 2009.

11. *Macfarlane B., Zhang J., Pun A.* Academic Integrity: a Literature Review // *Studies in Higher Education*. Vol. 39. No. 2. P. 339–358.

12. *Markie P.J.* A Professor's Duties: Ethical Issues in College Teaching. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1994.

13. *McCabe D.L., Butterfield D.K, Treviño L.K.* Cheating in College: Why Students Do It and What Educators Can Do about It. Baltimore: John Hopkins University Press, 2012.

14. *Mroz A.* Leader: Absence-minded, Ill Defined // *Times Higher Education*. 2011. 17th Nov.

Ю.Н. Москвич, Е.Н. Викторук

УДК 117

Как трудно быть профессором эпохи перемен: конкуренция этических стратегий успеха

Аннотация. В статье обсуждается дилемма профессиональной «успешности / честности» в условиях становления «постакадемического» этоса. Сделана попытка приложения типологии организационной культуры к анализу ценностей этоса трансформирующихся университетов. Выделены и рассмотрены ценности успешного профессора как представителя инновационных команд.

Ключевые слова: современный университет, предпринимательский университет, этика университета, академический этос, постакадемический этос, научно-образовательный этос, этика успеха, лидерство, организационная культура.

Введение

В настоящее время существует два подхода к описанию и содержательному наполнению миссий профессора в современном мире. Первый подход по своей сути является консервативным. Он рассматривает сложившиеся в образовании ценности и традиции данной элитной образовательной и научной группы людей достаточными для преодоления возникающих новых вызовов путем последовательной адаптации профессорского сообщества к новым условиям профессионального и социального бытия. В рамках этого подхода «успешность» труда профессора определяется прежде всего «честным», т.е. строгим соблюдением ранее сформированных ритуалов и этических норм этой высокостатусной профессии. В этом подходе «успешный профессор» – всегда «честный перед своей профессией человек», а эволюционные возможности самоорганизации, самонастройки и самоочищения профессорского сообщества высоки и всегда будут такими. Главная задача общества и власти в этом случае предельно ясна – дать возможность профессорскому сообществу самостоятельно разрешать свои проблемы и обеспечивать для него необходимые для этого ус-

ловия: высокий уровень академических свобод и достаточный уровень финансовой поддержки проводимых научных исследований.

Второй подход – системный. Он базируется на современных исследованиях профессиональной этики, психологии научной и преподавательской деятельности и анализе формирующейся новой миссии ученого и университета в «обществе знаний» [1, 23, 4, 19] и «инновационных обществах» нового века [17]. Этот подход критически оценивает возможности научного и образовательного сообщества к самоорганизации, рассматривает членов его как противоречивых в своих мотивациях и поступках людей и признает право общества и власти предъявлять «профессорскому» сообществу свои требования и правила деятельности ради служения обществу и активного участия его в преодолении национальных и глобальных кризисных ситуаций.

В данной работе делается попытка анализа имеющихся этических стратегий разных групп «профессорского сообщества» и прогноза их эволюционных и желаемых изменений.

Позиции и образы «настоящего» профессора в современной России

Исходное значение слова «профессор», начиная с Древнего Рима, – преподаватель. Именно это широкое латинское значение в некоторых странах сохраняется до сих пор и используется по отношению ко всем преподавателям в любом учебном заведении, включая школьного преподавателя (например, в Испании). В России профессор – в основном – самая высокая педагогическая позиция в вузах, которую, как правило, занимают только доктора наук, т.е. ученые, получившие высокий уровень признания среди своих коллег и успешно преодолевших большое число содержательных исследовательских и организационных проблем. По этой причине российский «портрет» профессора внешне выглядит солидно и по своим функциональным обязанностям соответствует позиции профессора «два в одном» классического университета Гумбольдта (1809 г.), основанного на знаниях: университетский преподаватель высокого уровня компетентности и одновременно ученый, яв-

ляющийся активно действующим ученым и экспертом в определённой области науки, техники или искусства. Более строгий анализ показывает, что это далеко не так. Реформы университетов в первое десятилетие советского времени существенным образом изменили исходную парадигму классического университета: основная часть научных исследований из университетов была выведена и передана в ведение Академии наук СССР (1925 год), а с 1991 года – в ведение Российской Академии наук. Параллельно с классическими университетами была создана система отраслевых высших учебных заведений – институтов, как правило, с более меньшим объемом базовых научных исследований. Ситуация, в целом не благоприятная для большинства нынешних российских университетов, сохраняется до сих пор.

Очевидно, что по этой причине понятие «профессор» содержательно разнообразно. Поскольку, в отличие от многих стран, «профессор» в России может быть и учёным званием научно-педагогического работника университета или научно-исследовательского института (НИИ), и преподавательской должностью, то профессор из Академий наук и НИИ может полностью или в основном заниматься наукой. Профессор ведущего университета может быть активным ученым с высоким уровнем участия в преподавании, т.е. по своим обязанностям формально соответствует образу профессора традиционного классического университета. Профессор обычного массового российского университета в большей степени – это преподаватель с очень высоким уровнем учебной нагрузки. Он в меньшей степени может постоянно и активно заниматься наукой.

В последнее десятилетие в России появляется еще один тип профессора – ведущего ученого, равноправного члена инновационных команд, реализующих проекты создания новых востребованных экономикой и обществом технологий и продуктов. Таким образом, в университетах России под воздействием целого комплекса факторов появляется принципиально новый тип профессорской деятельности – служение находящемуся в глобальном кризисе обществу, принципиально отличающийся от прежней традиционной миссии ученого, творца новых знаний, но не со-творца необходимых сейчас и здесь полезных

социальных и экономических нововведений (инноваций) [12]. Новая «социальная миссия служения обществу» только начинает формироваться в мире и в России, однако ясно, что она влечет за собой радикальные изменения в понимании сути деятельности университетов, изменения подходов к определению набора функций профессорского сообщества [11, 18]. Фактически это означает, что миссия современного университета становится триединой: подготовка современных профессиональных кадров, способных успешно работать и жить в условиях быстро меняющегося мира, генерация, накопление и передача (трансфер) актуальных базовых и прикладных знаний, разработка и внедрение в социальную и экономическую жизнь новых полезных разработок (инноваций).

Новая «третья» миссия университетов в России активно обсуждается с 1990 года и является предметом многих официальных документов, устанавливающих правила её продвижения в реальную практику и проведения оценки качества её исполнения. Наиболее значимым, на наш взгляд, является заявление руководителей восьми ведущих стран мира, принятое на саммите G8 в Санкт-Петербурге 16 июля 2006 года «Образование для инновационных обществ в XXI веке» [17]. С учетом происходящих в мире изменений и особой значимости нового сектора экономики – «экономики, основанной на знаниях», в этом обращении исторически впервые заявлено, что «образование – это общественное благо», являющееся «основой прогресса человечества». Ключевой задачей грядущего инновационного общества должна стать подготовка граждан «жить в условиях быстрых перемен». Для этого всем странам «нужно способствовать формированию глобального инновационного общества посредством развития и интеграции всех трех элементов “треугольника знаний”: образование, исследования и инновации». Очевидно, что это может быть реализовано лишь путем «крупномасштабного инвестирования в человеческие ресурсы, развития профессиональных навыков и научных исследований, а также путем поддержки модернизации систем образования, с тем чтобы они в большей степени соответствовали потребностям глобальной экономики, основанной на знаниях». Логическим завершением дискуссий о

миссиях современного университета стала подготовка и запуск 2 ноября 2016 года нового международного Московского рейтинга университетов «Три миссии университета», базовые критерии которого представляют собой впервые все три значимые для современных университетов пространства деятельности и ответственности: «качество образования», «наука» и «университет и общество» [5].

Таким образом, в реальной практике университетов сегодня объективно должны сосуществовать и взаимно конкурировать три образа «успешного профессора»: признанного миром науки ученого, творца новых знаний; уважаемого коллегами и студентами ученого-преподавателя и плодотворного соавтора и со-творца полезных нововведений (технологий, продуктов), имеющих спрос на рынке. Очевидно, что этические нормы «успешности» и «честности» каждого из этих типов «профессорского» поведения могут, или должны, иметь существенные отличия, которые будут рассмотрены ниже.

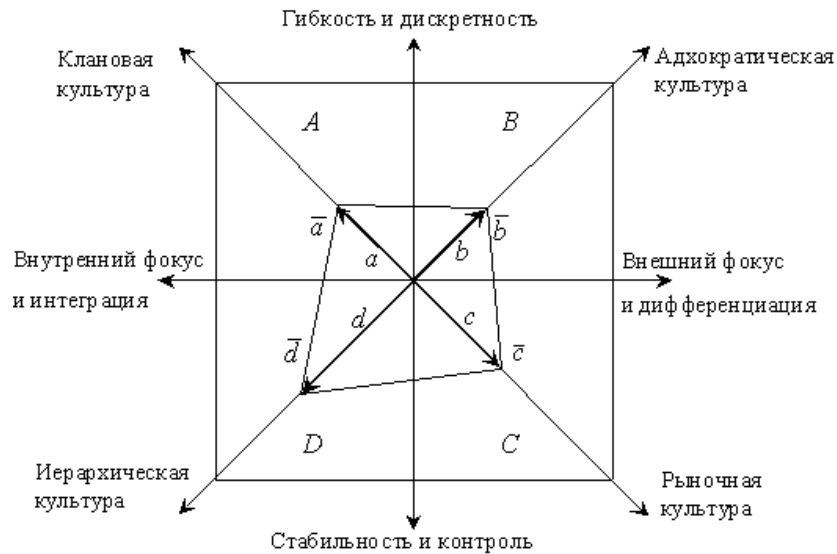
«Честность / успешность» в разных типах деловой культуры

Ценности «честности/успеха» академического этоса традиционно описывают как «плюсование» норм педагогической, научной, корпоративной, административной этики. Как результат, эталон успешного профессора – и швец, и жнец, и на дуде игрец. Этика педагога требует ответственности перед студентами, коллегами и своей отраслью научного знания; ответственности за выбор стратегии и тактики обучения; использование собственного научного опыта. Этот профессионально-этический блок базируется на ценностях свободы творчества, требует сочетания научной и учебной деятельности, предполагает персонифицированную ответственность за результаты обучения студентов. Второй блок профессионально-этических требований традиционно акцентирует отношения «двух основных участников процесса непосредственной передачи знаний — преподавателя и студента». Здесь ценностной доминантой является «педагогический такт». Приведем стандарты поведения успешного педагога: простота общения без фамильярности; доверие без попустительства; просьба без упрашивания;

советы и рекомендации без навязчивости; ирония и юмор без уничижающей насмешливости; требовательность без мелкой придирчивости; твердость и последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования; развитие самостоятельности без мелочной опеки т.д. [22, 70].

Третья составляющая – отношения с коллегами «по вертикали» и «по горизонтали». Программы курсов по педагогической этике акцентируют этот профессионально-этический блок, нормы которого плохо сочетаются с ценностями академических свобод. И четвертый блок – о нем вспоминают в последнюю очередь – этика научного творчества, востребованная особым положением вузовского педагога, который обязан сочетать в своей жизнедеятельности функции преподавателя и ученого. [10, 68-78]. Декларация тесной взаимосвязи этих составляющих, простое «сложение» этик не позволяет увидеть «сплав» ценностей меняющегося академического этоса в его новых социальных задачах, включая «третью миссию», заданную Бухарестской декларацией (2004 г.).

Журнал «Ведомости прикладной этики» – не только мощная экспертная площадка, но и пространство мозгового штурма, метода творческого принятия решений, когда не отвергаются даже самые непривычные идеи. Что будет, если приложить известные типологии организационной культуры к анализу показателей профессорской успешности? Такой эксперимент кажется оправданным, ведь университет сегодня классифицируется как сложная и крупная организация [14, 95], в которой функции управления, планирования и контроля становятся ведущими. Анализируя «должное и сущее» меняющихся университетов, мы рассмотрели известные типологии оргкультур, но остановимся лишь на двух: Ким Камерон и Роберт Куинн [15] (иерархическая, рыночная, клановая и адхократическая культуры) и Константин Харский (цирк, театр, церковь) [22].



Приложение матрицы Камерона-Куинна позволяет оценить ориентацию на профессиональную «успешность / честность» в каждой конкретной организации (вузе) по факторам стабильности/контроля; гибкости/ дискретности; внешней и внутренней направленности менеджмента; стремления к интеграции или дифференциации. Согласно методологии, в каждой организации в разной степени присутствуют все типы культуры, следовательно, речь идет о построении профиля культуры конкретной организации (см. рис.). В традиционных менеджерских формулировках, тем не менее, можно четко проследить, насколько в конкретной организации (университете) наличествует свобода научного и профессионального творчества, пространство для инициативы, делового риска и т.п.

Еще недавно большинство российских вузов можно было охарактеризовать как типичные иерархические культуры с господством правил, бюрократии, где сотрудник – винтик системы, легко заменяемый на равноценный (наделенный такими же профессиональными навыками). «Честный» профессор как член иерархической структуры – сотрудник, имеющий очень высокую квалификацию и занимающий высокий уровень в общей иерархии, но играющий по правилам этой культуры, образец «педагогического такта», четко понимающий отношения «по вертикали и горизонтали». Иерархические культуры отли-

чаются консервативностью, формализованностью и малой способностью к изменениям, поэтому в условиях реформирования университетов происходит разрушение ценностных моделей иерархий, а значит «понуждение» профессуры к новым требованиям. Наукометрические показатели, возрастающая честная и нечестная конкуренция задают новые стандарты «честности/успешности» постакадемического этоса.

За последние два десятилетия в России появилось большое количество частных вузов, в которых легко прослеживаются характеристики клановой культуры. Честность и успешность здесь определяются показателями лояльности, приближенности к первому лицу. Многие значат выстраивание отношений, что не идет на пользу «объективным» показателям. Организации с клановой культурой эффективно выживают в динамичной среде за счет единства, сплоченности коллектива, создания особого дружеского климата в компании и ориентации на клиента.

Адхократия и рыночный тип организации в определенной степени характеризуют ведомственные институты. Основные ценности здесь: инициатива, новаторство, результативность. Корпорацию с такой культурой связывает в единое целое взаимная выгодность сотрудничества и стремление побеждать. Ценности адхократии характеризуют предпринимательский университет – новый, только нарождающийся в нашей стране тип университета. Адхократическая культура способна быстро и гибко реагировать на внешне изменения, сочетая принципы новаторства и поощрения творчества. Такого типа организации хорошо адаптируются в ситуациях неопределенности, двусмысленности и перегрузки информацией. Адхократии – временные структуры, поэтому в «громоздких» университетских организациях это могут быть «встроенные» институты, живущие относительно самостоятельной жизнью. Главные ресурсы – специалисты. Сотрудники не выполняют вмененные им функции, а делают конкретные проекты. Критерием человеческой ценности считается качество индивидуального труда и степень преданности делу*. Успешность/честность здесь во мно-

* <http://refleader.ru/jgeyfsyfsqas.html>

гом строятся на ценности доверия.

Куда податься бедному профессору, если он вынужден трудиться в организации, культура которой не соответствует его представлениям о «честности / успешности»? Спасением видится «виртуальный» тип деловой культуры, отдельно выделяемый в деловой этике. Здесь «незримый колледж», веками существующий, просто реализуется в сети, в интернет-сообществе. Это возможность профессионалам сохранять свою профессиональную честность и быть признанными, то есть успешными. А.Г.Кислов пишет о деинституциализации высшей школы [8] как способе самосохранения честных профессионалов. С интеллектуалами происходит «одно и то же: идёт кристаллизация групп (фракций); мыслители и их группировки ищут и используют организационные основы, спорят между собой, что составляет основу интеллектуальных ритуалов с обменом культурным капиталом и эмоциональной энергией, формулируют интеллектуальные позиции; соперничают между собой за пространство внимания, делятся или объединяются, заимствуют и распространяют вовне свои идеи, комментируют классиков; переживают периоды расцвета творчества и временна идейного застоя; образуют соответствующие интеллектуальные сети (те самые связи личных знакомств между мыслителями), завоёвывают долговременные интеллектуальные репутации при условии непрерывности спора во многих поколениях; достигают всё более высоких уровней абстракции и рефлексии, развивая космологические, метафизические, эпистемологические и другие последовательности» [9].

К.Харский разработал образную и доходчивую матрицу, где успешность различается в трех типах деловой культуры – цирк, театр и церковь [21]. Модель К.Харского акцентирует не только формы мотивации и контроля, но и «поведенческие модели» делового взаимодействия в организации. «Цирк» (тигры и дрессировщики) – это организация, в которой люди работают только из-за денег, жесткие условия по показателям. «Тигры», работающие только по щелчку хлыста и за кусок мяса, – почти нереальный вариант для университета – организации, где люди работают на будущее, а изготавливаемый продукт должен быть высокого качества. К сожалению, ценности «цирка» все больше

внедряются в оргкультуру вузов: сотрудники хотят «поменьше работать и побольше получать».

То, что культуру вуза можно классифицировать по типу «театр», знают многие. В «театр» приходят не за высокой зарплатой, а за эмоциями. Режиссеры и актеры руководствуются особыми мотивами при выборе ролей, все наблюдают и обсуждают смену фаворитов. Успешность «актеров» зависит от понимания, на что они могут претендовать, если будут качественно «играть». Режиссер полагает, что будущее организации определяет только он. Каково «честному» профессору в такой организации?

Третий тип организации – по Харскому – «церковь». Работа на *идею!* Именно так и строились классические университеты: все работают не за деньги, не за эмоции, а ради «приобщения к культуре». Организации со своими «святыми и пророками», священными правилами. Смысл жизни в такой организации – причастность к «Великому пути», «Истине». Видение будущего пророчится лидером, а сотрудники, «адепты», распространяют его повсюду. «Незримый колледж» – это организация, которую можно охарактеризовать как «сетевую церковь». Ведь если границы университета как социального института размываются, то успех обеспечивается коммуникацией, а не привязанностью к организации. Сетевые взаимодействия способствуют формированию высшей школой новых «социальных лифтов», неподконтрольных властным структурам. Сети рожают и новые риски, предотвращение которых – один из новых вызовов постакадемического этоса.

В каждой шутке есть доля шутки, при переходе к постакадемическому этосу мы видим, как университеты из «церкви» трансформируются в «цирки», при этом «театр» зачастую становится переходным этапом. Вопросы, которые обсуждают специалисты: актуальны ли по-прежнему ценности науки в переживаемых вузах? позволяют ли они профессору чувствовать себя достойно? быть одновременно честным и успешным?

Постановка вопроса «честный профессор v/s успешный профессор» побуждает пристальнее взглянуть в этические «напластования» университетской организационной культуры и

среди традиционных увидеть нарождающуюся этику «инновационной культуры». Этика инновационного профессора не нормативная, а прикладная [2]. Его «честность/успешность» определяются навыками этической экспертизы, этического проектирования и моделирования, навыком принятия управленческих решений высокой степени этичности. Базовой ценностью этой этики является доверие. В деловой этике выделяют два типа доверия: «доверие как ожидание технически компетентной работы и доверие как ожидание фидуциарной ответственности. Доверие, складывающееся из трех фундаментальных элементов (предсказуемость, надежность, вера) – это показатель эффективности и конкурентоспособности организации, поскольку минимизирует издержки на контроль, поиск информации, предотвращение оппортунистического поведения и т.п. [20, 41-46]. Доверие внутри организации предполагает: открытый обмен информацией; наделение сотрудников большим правом участия в принятии решений; обмен ключевой информацией; подлинный обмен мнениями и чувствами; восприятие открытого и честного общения на верхнем и нижнем уровнях организационной лестницы; справедливое и корректное отношение к группам сотрудников; общность целей и ценностей, разделяемых рядовыми работниками и руководителями; отсутствие пристального, мелочного надзора как признак личного доверия; обратная связь между руководителями и рядовыми работниками по вопросам эффективности деятельности сотрудников и их обязанностей. Приложите эти требования к своей организации, и Вы легко поймете, на чей «успех» она ориентирована.

Фактор «доверия» как отражение взаимозависимой системы «успешность и честность» в деле профессора все чаще применяется экспертами для описания жизнеспособных научно-образовательных организаций. Ссылаясь на П.Штомпку, Дж. Зимана, отечественные ученые [17], делают вывод о внутреннем болезненном росте и «самоизлечении» академического этоса. Выявленные специалистами «девиации» (фискализация, коммерциализация, бюрократизация, снижение эксклюзивности и автономности научной общественности) подрывают нормы академического этоса CUDOS. Заменена «мертоновских» норм CUDOS на постакадемические PLASE в надежде, что рынок

выполнит свою санирующую функцию и отправит в небытие всех неуспешных и нечестных, пока сомнительна [17, 111].

***Образование как пространство дискуссий
для поиска согласия ради желанного будущего***

Реальное образование в мире и в России сегодня как никогда прежде испытывает внутренние и внешние напряжения, отражающиеся в острых столкновениях различных картин мира. Идущие дискуссии о будущем образования имеют черты своего рода «борьбы добра и зла»: «обновленного» современного образования, ориентированного на новые вызовы, – и гордящегося своими бесспорными достижениями традиционного образования, стремящегося удержать свой статус-кво при выжидающем молчании неопределившихся [13]. Все эти позиции могут и должны рассматриваться как конструктивные, отражающие многообразие сложившейся в настоящее время картины мира как основы мировосприятия каждого человека, опираясь на которое он действует в мире. Так, революционеры и реформаторы в образовании бесспорно отражают позиции людей, полагающих, что образование должно продолжать быть приоритетной «зоной прорыва в будущее». К ним прежде всего можно отнести «сознательных» родителей, молодых исследователей, представителей ИКТ, общественных деятелей, политиков, представителей бизнеса, видящих себя в «грядущем будущем» очередных этапов технологической и промышленной революции. Их аргументы, даже самые алармистские, например, о радикальном изменении роли учителей и преподавателей университетов [5], должны быть услышаны и обсуждены.

Консерваторы (академическая элита, представители образовательного сообщества, родители-консерваторы, представители религиозных объединений) отражают точку зрения людей, убежденных в том, что образование по своей природе было и должно оставаться консервативным. Его основная миссия – процесс «накопления и трансляции коллективной / социальной памяти, способ удержания общественных норм и образцов». По этой причине для этих людей неприемлем даже сам факт наличия в образовании процессов создания и внедрения в практику образования тех или иных нововведений –

инноваций, представляющих собой по своей внутренней логике «созидательное разрушение» [24]. Созидательность полезных нововведений для этих людей вторична по сравнению с трудно поддающейся для их ценностной установки «сбережения прошлого», оценки рисков и неизбежности изменений.

В этой связи значимым становится позиция неопределившихся (в основном традиционные работодатели, большинство родителей и преподавателей, традиционные гражданские активисты и политики), в картине мира которых значимое место занимает общественно-значимый прагматизм. Полезные необходимые «созревшие» изменения в образовании для них, как правило, понятны и приемлемы. Очевидно, что аргументированная артикуляция возможных значимых угроз и выгод для общественного благополучия могут быть крайне важны для этой группы людей, и они могут в разной степени становиться на сторону первой активной группы преобразователей образования и этических правил поведения «профессорского сообщества». Следует отметить, что такая же ситуация существовала и в период формирования этики ученых и преподавателей классических университетов в эпоху их возникновения. Осознание необходимости перемен, формирование нескольких сценариев будущего естественным образом обостряют конкуренцию поведенческих этических стратегий различных групп профессорского сообщества, делая этот процесс естественным и, как правило, эволюционным. Сложившееся сейчас различие профессиональных обязанностей разных групп профессорского сообщества с отчетливыми ценностными установками на желаемый успех будет неизбежно меняться, поскольку будут меняться как по численности, так и по содержательным критериям оценки группы признания их «успехов». Формирующееся на наших глазах новое глобальное общество по своей сути очень диалектично: одновременно оно является не только «обществом риска» для всех, в том числе и для «успешных и честных профессоров» [3], но и «обществом преодоления проблем и рисков», т.е. обществом, создающим актуализированные востребованные временем новшества, обеспечивающие всем достойное желаемое будущее. Образ нового «успешного»

профессора этого будущего уже заявлен и его судьба уже предопределена.

Список литературы

1. *Алексеева И.Ю.* Общество знания и гуманитарные технологии. Философия науки и техники. т.16. 2011, №1, с. 274-288.

2. *Бакштановский В.И.* Университетская этика: Прикладная этика. Инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. Часть первая. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2011. – 274 с.

3. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

4. *Друкер Питер Ф.* «Посткапиталистическое общество» в антологии «Новая постиндустриальная волна на Западе». Антология/Под редакцией В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. 640 с. (сокр.русс.пер. *Drucker Peter F.* The Post-Capitalist Society. Harper Business. N-Y., 1993).

5. Запущен Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета». Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации: <http://минобрнауки.рф/новости/9028>.

6. *Каплун Герман.* Конец эры бюрократов: семь причин, по которым 80% чиновников окажутся на улице. <http://www.forbes.ru>

7. *Колесникова Е.Ю.* Идея университета и его миссия: классические и современные интерпретации. Южно-российский форум, 2012, №2(5). С. 63-70.

8. *Кислов А.Г.* О подготовке мастеров профобучения в условиях растущей социально-профессиональной мобильности // Образование и наука, 2014. №7.

9. *Кислов А.Г., Шмурыгина О.В.* О сетевой природе высшей школы // http://kalinovsky-k.narod.ru/b/gkr_2013/source/authors/Kislov_Shcurygina.pdf

10. *Мишаткина Т.В.* Педагогическая этика: учеб.пособие. Ростов н/Д., Минск, 2004. – 304 с.

11. *Мешков А.Ю.* Проблема определения миссии университета как организации. Вестник ЮУрГУ, 2012, №41, с.36-41.

12. *Москвич Ю.Н.* Творцы и создатели нового мира: откуда пришли и куда держат путь. Осмысление глобального мира: коллективная монография/отв. ред. Ю.Н. Москвич [Серия: библиотека актуальной философии] Вып.1. – Красноярск: Изд-во «Литера-принт», 2007. – 176 с. Текст размещен на сайте библиотеки Российского философского общества www.dialog21.ru

13. *Москвич Ю.Н.* Образование и меняющиеся картины мира: поиск пространств согласия ради будущего. Материалы X Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе», посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования Марии Ивановны Шиловой (1933-2015) / ред. кол. Краснояр. гос.пед. университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С.47-56.

14. *Рогожа М.М.* Профессиональный успех университетского интеллектуала в контексте ценностных оснований «третьей миссии» университета. Возвращение этики успеха? Ведомости прикладной этики. Вып.48 / Под ред. В.И.Бакштановского, О.А.Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ. 2016. С.90-104.

15. *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. — 320 с.

16. Образование для инновационных обществ в XXI веке. Саммит «Группы восьми» (Санкт-Петербург, 16 июля 2006 года). Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. 2006. № 9. С. 3–12.

17. *Перов В.Ю.* Антиномии успеха академического этоса. Возвращение этики успеха? // Ведомости прикладной этики. Вып. 48 / Под ред. В.И. Бакштановского, О.А. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ.2016. С.105-116.

18. *Повзун В.Д.* Миссия университета как аксиологический феномен. Электронное научное издание Аксиология и инноватика образования. www.orenport.ru/axiology/docs/19/17.pdf

19. *Викторук Е.Н., Москвич Ю.Н.* Этика профессора – это высший уровень университетского этического кодекса // Ведомости прикладной этики. Вып.39 / Под ред. В.И.Бакштановского, 2011, С.161-168. Тюмень: НИИ ПЭ.

20. *Фритцше Дейвид Дж.* Этика бизнеса. Глобальная и управленческая перспектива/ Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2002. – 336 с.

21. *Харский К.* Ценностное управление для бизнеса. Политехника-Сервис.2010.

22. *Якушева С.Д.* Педагогическая этика как элемент мастерства преподавателя вуза. Вестник Новгородского государственного университета. 2011. №64. С.69-72.

23. *Drucker P.* The Age of Discontinuity, Guidelines to our changing society. New York, 1969.

24. *Joseph A. Schumpeter.* The Process of Creative Destruction. Unwin. 1942.

Г.Л. Тульчинский

УДК 17; 378

Честный профессор и/или сервильный этос...

Аннотация. Решение альтернативы «честность-успешность» есть результат морального выбора каждого члена академического сообщества. Социальная оценка такого выбора зависит от конкретной конфигурации этосов в данном социуме.

Ключевые слова: выбор, профессор, успех, честность, этос.

Авторы «Ведомостей прикладной этики», занимаясь анализом этики успеха, ее перспективами в российском обществе, уже неоднократно обращались к этике успешности университетского профессора. Помимо общих рассуждений и концепций, на страницах журнала приводились рефлексии уважаемых специалистов над этапами их жизненного пути, факторами личностного роста не только в плане профессиональной карьеры, но и нравственного развития.

Тем не менее, как мне представляется, за важными и поучительными рассуждениями о чести и честности, о том, «что такое хорошо и что такое плохо» в этике профессора, кроется интеллектуальный дискомфорт и нравственный ресентимент неопределенности, неоднозначности позиционирования профессуры в современном социуме, особенно – российском. И прежде всего такой дискомфорт испытывают специалисты по гуманитарным и социальным наукам. С одной стороны, достаточно убедительные слова о постиндустриальном обществе и экономике знаний, а с другой – «оптимизация» преподавания этих дисциплин, сокращение грантовой поддержки с акцентированным вниманием к естествознанию, конкретным технологиям технической и социальной инженерии. Во всем мире преподавание в университетах становится все в большей степени прекарным трудом. Работа по срочному найму (с сокращением его до годовых контрактов) с формальной оценкой труда исключительно по данным наукометрии (индексы цитирования, квартили научной периодики, в которых публикуются работы) –

все это довольно убедительно показывает, что контент научных работ мало кого интересует: в работе профессора главное – реквизиты и рейтинги. Что тут же породило инфраструктуру в виде сомнительного бизнеса услуг – платных публикаций в высокорейтинговых рецензируемых журналах, индексируемых в Scopus и WoS.

Да и общественное мнение довольно чутко реагирует на позиционирование труда ученых и преподавателей, о чем свидетельствуют расхожие мемы типа «британских ученых» и т.п.

Примером может служить слабая востребованность традиционной политической аналитики, доходящая до фольклорно-иронического отношения к политологам как медийным персонажам в духе «пикейных жилетов» из известного романа Ильфа и Петрова. В политической же аналитике, востребованной центрами принятия решений (властные структуры, спецслужбы), это недоверие к традиционной политической теории компенсируется обращением к нестандартным методам анализа. Например, в США все больше внимания уделяется исследованиям по биополитике, довербальным методам манипулирования общественным сознанием, дающим не только теоретическое, а конкретное технологическое знание.

Такое смещение социальных оценок труда ученых не может не сказываться на профессиональной этике, испытывающей серьезный вызов. Профессиональный этос научно-образовательной среды и так достаточно двойствен, мне уже приходилось писать о двойном стандарте научной этики: науки-в-имидже и науки-для-себя. В первом случае научный этос – представления о допустимом и недопустимом в поведении «настоящего ученого», о нормах, каким он должен соответствовать, – включает: интеллектуальную скромность, бескорыстие, эмоциональную нейтральность, беспристрастность, независимость, критичность к любому авторитету, открытость позиции, готовность принять критику, объективность, исключение партикуляризма. Однако любой, хотя бы немного знакомый с бытом и нравами науки, академической среды, знает, что в трудовых коллективах действуют другие этические максимы. По отношению к приведенному перечню с точностью до наоборот действуют: оригинальность, яркость и неординарность,

эмоциональная вовлеченность и ангажированность научной идеей; способность привлечь финансовые средства к продвижению идеи, рекламе; признание авторитета учителя и лидера; скрытность и закрытость по отношению к конкурентам, готовым перехватывать идеи; верность и преданность школе, направлению, лидеру; нетерпимость к «изменщикам».

В таком двойном стандарте нет ничего удивительного. Фактически научное академическое сообщество (точнее – каждое из научных сообществ) представляет собой субкультуру – со всеми характеристиками, применимыми к другим субкультурам (этническим, молодежным, детским, криминальным и др.). Научное сообщество – ничто иное, как одна из профессиональных субкультур со своими нормами, традициями, эпосом, сленгом, героями, юмором и т.п. Поэтому и складывается впечатление двойной морали, двойного стандарта. Одного, эталона науки-для-себя – по отношению к «своим», которые должны быть преданными и блюсти чистоту рядов. И другого – эталона науки-в-имидже – для внешнего потребления, адресованного другим, которые должны видеть нас открытыми к критике, нейтральными, бесстрастными и т.п., а самое главное – сами быть таковыми.

В контексте данного рассмотрения речь идет преимущественно о первом этосе – именно он позиционируется в обществе и обществом оценивается. И в динамике такого позиционирования представляется принципиально важным учитывать динамику самого социального контекста. Интересные и конструктивные перспективы в этой связи открывает подход (недостаточно оцененный в нашей литературе), развиваемый в ряде работ Л.Болтански с коллегами [1; 2]. Речь идет о концепции различных этосов, образующих нравственный ландшафт любого современного социума. Л.Болтански называет их «мирами». Однако и русский перевод, использующий слово «грады», представляется уместным. В подавляющем большинстве языков – не только в русском – слово «гражданин» восходит к слову «горожанин» (буржуа, бюргер, ситизен, мещанин). И в современном, урбанизированном постиндустриальном «массовом» социуме представлена не одна универсальная нравственность, не одно нравственное «гражданство».

Так, Л.Болтански и Л.Тевено выделяют несколько качественно специфических социальных миров (градов): мир вдохновения (*le monde de l'inspiration*), патриархальный мир (*le monde domestique*), мир репутации (*le monde de l'opinion*), гражданский мир (*le monde critique*), рыночный мир (*le monde marchand*), научно-технический мир (*le monde industriel*)

Каждый такой мир (град) имеет различные представления о справедливости. Эти различия Л.Болтански и Л.Тевено связывают с параметрами соответствующего этоса: представления о достоинстве, величии, успехе, провале и т.д. Например, в патриархальном этосе (ассоциируемом с военными, бюрократическими структурами) главными позитивными качествами выступают сдержанность, преданность, умение хранить секреты, долг, самоотречение, а целями являются статус, знаки отличия, провал связывается с изменой, небрежностью. В рыночном мире бизнеса позитив и успех связаны с востребованностью, прибылью, богатством, а неудача с невостребованностью, финансовым крахом. В медийном этосе репутации успешность связана с известностью, узнаваемостью, а крах с забытостью, неузнаваемостью. В научном мире – это описанные выше критерии. Важно, что не только критерии, но процедуры достижения целей, субъекты оценивания во всех мирах специфичны и практически мало пересекаются.

Такая систематизация уязвима для критики. Несомненно, возможны уточнения конкретизаций (операционализаций) параметров представлений о нормах, их справедливости. Кроме того, бросается в глаза, что религия и искусство оказались в одном кластере, где главным критерием являются вдохновение и фантазия. При этом научный этос сведен к индустриальной прагматике, что связано либо с отождествлением рациональности и эффективности, либо также с признанием полной ориентации современной науки не столько на бескорыстные поиски истины, сколько на решение практических проблем производства, политики, управления. Но при этом улавливается главное – существенные различия этосов со своими ценностно-нормативными установками, критериями оценки, признания успешности. Каждый из таких этосов связан со сформировавшими-

мися в современной цивилизации кластерами деятельности, связанными с ними рынками труда.

Бросается в глаза и параллель между типами социальных миров (градов) Болтански-Тевено и типами власти, выделенными в свое время А.Кожевым [3]. В истории политической философии четыре типа власти А.Кожев связал соответственно с образами Отца, Судьи, Вождя и Господина¹. В 1942 году он предложил на этой основе, пожалуй, наиболее детальную систематизацию видов власти, причем систематизацию, глубоко философски фундированную. В конечном счете, систематизация А.Кожева включает 64 возможных типа власти. Она состоит из 4 чистых типов: Отца (О), т.е. власть родителей, старших, традиции, мертвых (завещание), творца над творением; Судьи (С) – власть арбитра, исповедника, эксперта, честного человека; Вождя (В) – власть учителя, идеи, программы; Господина (Г) – власть победителя, офицера. Кроме того – 12 комбинаций двух чистых типов (первым указывается доминирующий тип): ОВ, ОГ, ОС; ВО, ВГ, ВС; ГО, ГВ, ГС; СО, СВ, СГ, и – 24 комбинации трех типов: ОВГ, ОГС, ОВС, ВГС; ОГВ, ОСГ, ОСВ, ВСГ; ВОГ, ГОС, ВОС, ГВС; ГОВ, СОГ, СОВ, СВГ; ВГО, ГСО, ВСО, ГСВ; ГВО, СГО, СВО, СГВ. К ним добавляются 48 комбинаций четырех типов, получаемых аналогичным образом.

Систематизация А.Кожева выглядит комбинаторической, как некая «алгебра власти». Однако она позволяет достаточно просто квалифицировать определенный политический режим с точки зрения характеристик реализуемого в нем типа властных

¹ Показательно, что эти типы власти А.Кожев связал не только с типами политического авторитета, но и с концепциями власти: теологической (теократической) концепцией, в которой легитимность обеспечивается апелляцией к божественным (мифологическим) происхождением власти; концепцией Платона, в которой власть опирается на справедливость, а всякая иная держится насильем; концепцией Аристотеля (к которой близка трактовка власти Конфуцием), согласно которой власть обосновывается мудростью, способностью к предвидению; и концепцией Гегеля, в которой власть понимается как отношение между Господином (победителем, готовым рисковать жизнью ради власти) и Рабом (побежденным, предпочитающим смерти подчинение Господину).

отношений, а если вспомнить об этосах (мирах) Л.Болтански, то и с точки зрения – конфигурации этосов в конкретном социуме. Главным в этой конфигурации оказывается доминирующий этос, который выходит на первый план в силу особенностей исторического развития и расклада социальных сил в данном обществе.

Соответствие моделей А.Кожева и Л.Болтански с Л.Тевено прослеживается достаточно ясно... Власть Отца связана с ценностно-нормативным комплексом Патриархального мира. Власть Господина вырастает из патриархальности в этосе иерархии силы, но в современном социуме это не только сила физического подавления, но и сила экономических ресурсов, т.е. современная власть Господина воплощается в корпоративности государства. Власть Вождя опирается на мир Вдохновения и Репутации. Власть Судьи опирается на этос Гражданского мира.

Несомненно, такое сопоставление типов этосов и власти нуждается в большем уточнении и систематизации. Но уже из проведенного сопоставления очевидно, что современный социум представляет собой систему различных этосов со своими критериями оценки и ресурсами влияния, в том числе – на формирование власти.

Кроме того, современное информационное общество выдвинуло еще один тип авторитета, основанный на публицитном капитале (*publicity* – известность и узнаваемость). Лица и группы, претендующие на власть в современном обществе, должны быть достаточно известными, легко распознаваемыми медийными персонажами. Недаром популярные артисты, спортсмены, шоумены в наши дни столь массово вышли на политическую арену. Более того, в информационном обществе с его широкой доступностью к огромным массивам информации, интенсивностью коммуникации, традиционные типы авторитета испытывают серьезные репутационные риски, достаточно легко и быстро дискредитируются. В какой-то степени известность и узнаваемость были и остаются фактором, дополнительно подкрепляющим авторитет. Однако в современном информационном обществе этот вспомогательный фактор начинает теснить традиционные типы авторитета. И концепция Л.Болтански и

Л.Тевено, вводящая отдельный социальный нормативный град репутации, роль этого фактора учитывает.

На основе разработок А.Кожева и Л.Болтански с коллегами, как представляется, вырисовывается подход, в котором позиционирование и реализация конкретного профессионального этоса возможны только на основе убедительной презентации представлений о справедливости (как минимум – основных пяти), критики, конфликта и компромисса между ними. Справедливость применительно к конкретному обществу предстает конкретной гармонизацией этих представлений – в зависимости от особенностей исторического развития и расстановки сил в данном социуме. Выявление такой диспозиции и выступает главной задачей политического анализа справедливости. И такой анализ будет плодотворен только применительно к конкретному социуму на конкретном этапе его развития.

Если вернуться к этосу академической профессии, то станут понятными причины сложившейся ситуации. Эйфория в отношении научно-технического прогресса в индустриальную эпоху, когда наука, ученые, образование были на вершине социальной и нравственной привлекательности, когда сложилась упомянутая выше ценностно-нормативная система «науки-в-имидже», помимо прочего, легшая в основу либерализма (социальной базой которого выступала академическая среда), в постиндустриальную эпоху уступила место скепсису, критическому отношению к науке. Проблемы экологии, техногенные катастрофы, крах программы «научно-обоснованного» преобразования общества были тому вескими причинами. Успехи современных коммуникативных технологий, обеспечивших новые возможности манипулирования, вывели на первый план носителей публичного капитала (артисты, спортсмены, политики), которым в общественном сознании ученые, университетская профессура не только уступают, но и выглядят профессионалами сервильного плана, обеспечивающими определенные услуги, прежде всего – образование и консалтинг.

В этой связи возникает вопрос о возможности изменения сложившейся ситуации. Является ли профессура социальной силой? Для этого она должна быть не только профессиональной группой, а общностью людей, которая: (а) обладает выра-

женными (артикулированными) интересами, (б) программой их реализации, (в) социальным капиталом (финансовыми, организационными, информационными, символическими ресурсами), необходимым для реализации этой программы. Бизнес (отраслевой и региональный) такой силой является. Так же, как и армия, другие силовые структуры, журналисты, бюджетники (врачи и учителя средних школ), даже – студенты. А вот профессора – вряд ли. Они в состоянии оказывать влияние преимущественно индивидуально в процессе образовательной деятельности и опосредованно – через экспертизу и консультирование или медиа².

Означает ли такая конфигурация жесткую альтернативу: либо быть Честным профессором (честным перед миссией производства и передачи знания), либо быть Успешным профессором по критериям сервильной прагматической востребованности, а теперь уже и лояльности по отношению к самой конфигурации?

Можно согласиться с тем, что честность перед знанием способна противостоять нарастающему гиперрегулированию научно-образовательной деятельности университетов. Да, производство и трансляция знания остаются основанием профессии, удерживающим ценностно-нормативную рамку для профессора, независимо от обстоятельств. Вместе с тем нельзя не отметить, что признание такой рамки в качестве базовой или вторичной (от сервильной) идентичности становится делом выбора и самоопределения конкретной личности, фактом личной биографии.

В выработке мотивации такого конкретного выбора участвует ряд факторов, образующих систему с прямой и обратной связью. Это и намерения (стремления) в виде образа желаемого будущего («хочу») и нежелаемого настоящего («не хочу»). Это и возможности (способности, подготовка, наличие ресурсов). Это и сама возможность принятия самостоятельного ре-

² И опыт непосредственного выхода гуманитарной интеллигенции на политическую арену имел для общества зачастую неоднозначный, а то и печальный, результат: якобинство во Франции, февраль-октябрь 1917 года в России, Салазар в Португалии, оттепель и перестройка во второй половине прошлого века.

шения, и воля к его реализации. Наконец, это оценка намерений, возможностей, решения, способов его реализации, конкретных действий и полученных результатов – оценка как со стороны социума, так и самой личностью. И такая оценка, конечно же, прежде всего – как успех или неудача, также выступающая в качестве мотивационного фактора, в свою очередь может иметь разные значимые формы: как успех-признание (известность и узнавание), как признание конкретными «значимыми другими», как успех-преодоление, как успех-самосовершенствование, как реализация призвания. Релевантность этих форм выражает степень осознания свободы и ответственности, а значит – нравственную зрелость личности.

Универсальных решений, как мне представляется, нет, и быть не может. В этой связи не думаю, что «профессия профессора» нуждается в некоей моральной реабилитации. Кредит доверия, репутация обусловлены личностным выбором, а воспринимается этот выбор как героизм или как самоотверженная или трагическая жертвенность – дело общественного мнения, которое, как известно, переменчиво.

Поэтому, в заключение, в качестве такового «пост-эпиграфа» (но не эпитафии!), можно привести несколько мудрых мыслей, высказанных людьми, имевшими жизненный опыт (не дай бог такого опыта нынешним профессорам). Наверное, потому эти мысли на все времена...

«Делай, что должно и будь, что будет» (Марк Аврелий, И.Кант, Л.Толстой).

«Профессионалу абсолютно все равно – какого цвета флаг развевается сегодня над цитаделью» (В.Б.Шкловский).

«Жизнь создана проще, обидней и не для интеллигентов» (М.М.Зощенко).

Список литературы

1. Болтански Л., Кьяпелло Э. Новый дух капитализма. М.: НЛО, 2011.
2. Болтански Л., Тевено Л. Критика и обоснование справедливости. М.: НЛО, 2013.
3. Кожев А. Понятие власти. М.: Праксис, 2007.

Р.Г. Апресян

УДК 17.01 + 17.02 + 174

Добросовестность и успех

Аннотация. В понятии «успеха» отражается характеристика действия с точки зрения соответствия результата намерению; в этом смысле успех – оценочное понятие, его содержание обусловлено в каждом конкретном случае содержанием цели, планами и ожиданиями деятеля, а также заинтересованных лиц и сторонних наблюдателей. Добросовестность тоже оценочное понятие: оно характеризует действия с точки зрения его соответствия моральным принципам, состав которых может варьироваться сообразно с видами деятельности. В зависимости от понимания целей и побудительных ценностей образовательной, научной деятельности успех может коррелировать с добросовестностью или противоречить ей. В статье проводится обзор основных факторов недобросовестности в академической деятельности в современных российских условиях и отстаивается мысль, что не столько всемогущество бездумной бюрократии от науки, сколько неразвитость социально и профессионально ответственного академического сообщества является одной из предпосылок сохранения в академической среде этически первертированных представлений об успехе.

Ключевые слова: добросовестность, успех, академический этос, академическая этика, факторы недобросовестности, этические перверсии.

О постановке проблемы

Успех – ценностное понятие, характеризующее действия, деятельность с точки зрения достигнутой результативности и их значимости. Успешность символизирует соответствие достигнутых результатов планировавшимся или ожидаемым, или обычным в аналогичных случаях. Выражение «большой успех» – указывает на превышение полученных результатов в сравнении с планировавшимися, ожидаемыми или обычными. Этимологические и толковые словари русского языка не предлагают в трактовке этого понятия значений, в соответствии с которыми успех связывался бы с определенной ценностной ориентаци-

ей¹. Ассоциация успеха с ориентацией на стяжание, с «духом капитализма», с прагматизмом, своекорыстием – результат особого рода морализирования, в истоках которого надо разбираться. Предположение об отсутствии идеи успеха в традиционалистском или советском сознании не имеет под собой убедительных оснований².

Показателен набор образов, визуализирующих слово «успех», предлагаемый веб-поисковиками. На первые 100 случайно отобранных картинок только три (в Яндексe) и две (в Google) ассоциируют успех с богатством (деньгами). Аналогичный показатель визуализации слова «success». По 3–4 картинки ассоциируют успех с безмятежным счастьем романтических отношений. На остальных картинках успех символизируется посредством образов, представляющих преодоление препятствий, восхождение к вершине, достижение высоких и сверхвысоких, значимых самих по себе результатов, самоосуществление личности на основе веры в свои силы, благодаря поддержке друга и соратника, победу в команде единомышленников, признание со стороны коллег, удачу. Можно предположить, что отбор образов, производимый поисковиками, не так случаен, как кажется, и скорее является результатом регуляции со стороны операторов поисковиков, которые скрытно – по каким-то своим мотивам – задают ценностно-позитивные коннотации идее успеха. Но тогда среди картинок, иллюстрирующих слово «success», не должна была появиться табличка с цитатой, приписываемой Эйнштейну: «Постарайся не стать человеком успеха, – лучше постарайся стать человеком ценности».

Так же показательна тематика поп-журнала «Успех как стиль жизни» [7]. Журнал, похоже, неявно рекламный, но вместе с тем по-своему программный: представляя из номера в номер галерею предпринимателей и управленцев в самых разных сферах, он последовательно утверждает позитивный образ среднего и малого бизнеса как социально ответственного

¹ См., например [5, 1446–1447].

² См. экспликации значений соответствующих понятий В.В. Виноградовым [1, 656–658] и в Словаре под редакцией Д.Н. Ушакова. Заслуживает внимания, что в последней статье «Успех» иллюстрируется двумя цитатами из речей советского тирана [6].

бизнеса. Иными словами, успех как стиль жизни связывается именно с благотворной для общества и для людей деловой активностью.

Между тем, приписываемое Эйнштейну наставление, будучи по смыслу исключительным в ряду предлагаемых образов, перекликается с дилеммой, сформулированной редакторами «Ведомостей прикладной этики» при характеристике личной социально-нравственной ситуации в академической сфере. В этой ситуации ценность успеха противопоставлена ценности академической честности и, тем самым, фактически задается реально негативная коннотация идеи успеха. Именно так можно воспринять констатации редакторами (а) все большего противостояния в современных условиях ценности успеха ценностям профессиональной честности, (б) альтернативности ценности успеха «классическим ценностям», (в) рискованности поведенческой ориентации на успех как чреватой торжеством аморализма, (г) все большего доминирования в университетской среде представлений об успехе, которые следует считать этически первертированными, (д) необходимости противостоять им с помощью «классических ценностей», (е) тенденции к вытеснению из публичного университетского пространства ценности честности под давлением той самой этически первертированной ценности успеха, насаждаемой новыми порядками в управлении университетами. Такими констатациями предполагается, что в наличной социокультурной ситуации идея успеха располагается в отрицательной части ценностного спектра. Развивая программу возвращения этики успеха, редакторы считают необходимым изменение сложившейся нормативно-этической, этико-профессиональной, этико-организационной ситуации в академической среде и предлагают для обсуждения идею успеха.

В указанных толковых словарях выделяется еще одно значение понятия «успех». Согласно ему успешность действий, деятельности может предполагать и общественное признание полученных результатов³. При этом социальная референция

³ *Может предполагать* – в том смысле, что, во-первых, в словарях это одно из значений слова, во-вторых, на практике успех не непременно ассоциируется деятелем с внешним признанием его дос-

такого признания различна – домочадцы, друзья, коллеги по работе и по профессии, начальство, представители общественности, широкая публика. С социологической точки зрения, у индивида, включенного в разные социально-референтные зависимости, разными являются и ориентации на признание успешности его действий. При этом критерии успешности в разных референтных группах могут отличаться друг от друга, вплоть до противоречивости, и тем не менее оставаться сосуществующими в ценностном сознании индивида. Эту особенность феноменологии морального сознания важно учитывать при рассмотрении моральной и этико-профессиональной ситуации личности. Противоречивость ценностей, ценностных систем – это не только возможная объективная сторона существования человека в организациях, учреждениях, корпорациях, но и возможная внутренняя характеристика его морального сознания.

Противостояние профессионал – администратор (профессор – декан/ректор) имеет социально-нравственное измерение, и его непременно следует иметь в виду, но им не исчерпывается ни проблема критериев успеха в академической деятельности, ни тем более проблема честности, а шире – этической релевантности академической деятельности. Этически перверсивные представления об успехе порождаются отнюдь не только новыми порядками управления университетами, предполагающими измерение академической активности преподавателей по формальным, да и просто надуманным показателям, хотя и ими тоже. Но сама по себе современная профессорско-преподавательская среда далеко не всегда предстает морально безукоризненной, и это следствие не столько новых порядков в управлении, сколько общей социально-нравственной ситуации, с обычностью двойных-тройных стандартов (что на самом деле знаменует размывание стандартов), лицемерия, неуважения к достоинству человека, к труду, к талантам. Факты злоупотребления преподавателями и профессорами своими профессиональными и служебными функциями, своим статусом не редкость. Примеров такого рода немало на слуху, но лишь некоторые из них, даже попав в поле зрения правоохрани-

тижений, но фиксируется им в форме самооценки.

нителю, становятся достоянием гласности [См. 3; 4]. Это тоже свидетельствует о неблагоприятности наличной социально-нравственной ситуации.

Противостояние профессионала – администратор неоднозначно не только по содержанию, но и по формам осмысления – на уровне личности, вовлеченной в это противостояние, на уровне организации, в которой такое противостояние имеет место, на уровне профессионального сообщества и на уровне общества, обеспокоенных противоречиями и взаимонепониманием между профессионалами и администрациями. Разноуровневость проявления этой проблемы важно учитывать при определении нормативных, социально-организационных и политических стратегий ее решения. Дело не только в различии ценностей (успеха и честности) или даже ценностных систем. Дело в этосе университета, шире, системе академической – университетской и научной – жизни.

О научной недобросовестности

Пристальный взгляд на академический этос позволяет обнаружить самые разные источники моральной деструкции. Рассмотрим их на примере феномена научной добросовестности (в англоязычной литературе – integrity). Представляется, что понятие добросовестности уже понятия честности в предположенной редакторами дискурсивной диспозиции. При обсуждении (не)добросовестности в науке основной предмет озабоченности и ученых, и общества (той его части, которая чувствительна к нарушениям принципов и правил в профессиональной деятельности) – это плагиат, фальсификация и фабрикация научных результатов. Главное требование к ученым (не важно, имеются ли в виду ученые – университетские преподаватели или «чистые» ученые-исследователи) – быть добросовестными при проведении научных исследований и публикации их результатов, соблюдать авторские права, уважать труд коллег. В плане предложенной для обсуждения дилеммы – успех или честность – очевидно, что плагиат, фабрикация, фальсификация представляют собой проявления нечестности, и исследователи идут на это, имитируя исследовательскую деятельность, для обеспечения отчетности по исследованиям, в особенности

имеющим целевое (например, грантовое) финансирование. Во многих сферах науки исследования и строящиеся на их основе концепции носят столь специализированный характер и предполагают такой уровень компетентности, что проверка результатов в порядке не только административного и финансового контроля, но и предпубликационного рецензирования (peer review) и послепубликационной экспертной проверки оказывается во многих случаях затруднительной, требующей контрольных исследований, сопоставимых по объему и затратам с тем, которое подвергается критической оценке. В этих условиях научная добросовестность предстает сугубо этической категорией.

Однако научная добросовестность не исчерпывается воздержанием от плагиата, фальсификации и фабрикация данных. Речь должна идти не только о результатах исследований, но и об этосе науки, об этических принципах взаимодействия в академическом сообществе, научной политике, управления и организации в науке.

Мы плохо представляем себе положение дел с научной добросовестностью в российской науке. Продвижение в этой области возможно лишь при условии обеспечения обсуждений (не)добросовестности в науке соответствующими фактическими данными. Их нет. В частности, и потому, что факты недобросовестного поведения в науке не принято обсуждать, не принято обобщать, не принято принимать во внимание.

В связи с этим всяческого одобрения заслуживают разоблачения Диссернета [2]. Но они направлены, главным образом, против держателей фиктивных ученых степеней. Сонм липовых диссертаций, посредством которых расплодились ничтожные «ученые», это тоже показатель этического положения в научном сообществе. Можно сказать, что половина из них – чиновники-депутаты и коммерсанты. Но, во-первых, только половина. Во-вторых, без статусных ученых, из которых состоят диссертационные советы, потворствующие ничтожности, те не появились бы. Без соответствующих экспертных советов ВАКа, адаптирующих свои экспертные критерии под состояние околонуучной среды (говорю об этом, сам пробыв несколько лет членом одного из экспертных советов). О состоянии научной этики и ее потенциале в российской науке говорит и то, что ис-

правлять сложившийся в этом деле порядок вещей взялись чиновники от науки, пусть и политически правильные, – но чиновники. Усилия же отдельных ученых и общественных активистов по борьбе с ничтожными обладателями дипломов кандидатов и докторов наук ни диссертационные советы, ни научные институты в лице их ученых советов и директоров, ни чиновники и политики уровня принятия решений поддерживать не стали.

Безмерное количество псевдостепененных было бы невозможно, будь само научное сообщество здоровее и нравственно благополучнее. В целом проблема липовых степеней – это отдельная проблема, однако ее решение, если это достижимо, не снимет проблем, имеющихся внутри науки и академического сообщества. Обсуждение проблем научной добросовестности должно основываться на фактах. Не на слухах, личных впечатлениях и предположениях, а на фактах – установленных фактах. Во многих странах мира факты недобросовестности подтверждаются посредством судебных решений. Сложно сказать, возможно ли что-либо подобное у нас. На наше законодательство и наши суды особой надежды нет. Но академические сообщества, не дожидаясь судебных решений, могли бы выявлять и предъявлять миру такого рода факты. Для этого нужна решимость. Мне известен случай, когда на ученом совете одного университета в Москве разбирался конфликт, возникший вследствие обнаруженного плагиата. Члены ученого совета были озабочены самим конфликтом больше, нежели фактом плагиата. А при обсуждении этого факта (вполне возможно, случайного, ненамеренного) гораздо больше внимания уделялось мотивам, а не результатам. Между тем в вопросах недобросовестного научного поведения важно оценивать именно результаты; мотивы, в самом деле, второстепенны. Обсуждение того случая было спущено на тормозах, поскольку никаких решений принято не было. А это значит, что случившееся и обсуждение того, что случилось, не стало опытом.

Взять, к примеру, такое явление, как ложное соавторство. Ложное соавторство, вроде бы не подпадает ни под одну из основных трех рубрик указанной проблематики научной недобросовестности. Из бесед со своими коллегами из региональных университетов я знаю, что ложное соавторство, а именно ука-

зание в качестве соавтора работы имени человека, который к созданию работы не имеет отношения, – распространенное, если не сказать, повсеместное явление. Недавно я узнал о случаях такого рода в столичных вузах. Насколько я понимаю, в силу определенной специфики среди естественников ложное соавторство распространено больше, чем среди гуманитариев.

Надо ли говорить, что на необоснованное соавторство претендуют по большей части люди, имеющие особые статусные и должностные полномочия. Ложное соавторство оказывается возможным следствием злоупотребления своим служебным положением. Со слов своего бывшего студента, знаю об истории в одном московском вузе, когда автор статьи, опубликованной в вузовском журнале, обнаружил, что у него есть соавтор, и этот соавтор – заведующий кафедрой, на которой он работает. После того, как его попытка поставить вопрос на обсуждение в вузе (а он обращался к проректору и ректору) не имела успеха, он обратился в суд. Суд не признал обоснованными претензии автора, к тому же вменил ему все судебные издержки. Вскоре автора вынудили подать заявление об уходе. Это печальная история – из конца 1990-х годов. Автор уже давно доктор наук, профессор. Заведующий кафедрой стал проректором, и до сих пор благополучно пребывает на этом посту. Если посмотреть список его публикаций, подавляющее их большинство – в соавторстве.

Мы справедливо сетуем, что у нас нет строгого понятия плагиата. Чаще употребляется эвфемизм: «недобросовестное цитирование». При этом ссылаются на то, что определение в конкретном случае плагиата – это прерогатива суда. В отличие от плагиата, ложное соавторство всегда очевидно. Тем не менее, вывести на чистую воду ложного соавтора не так просто. Главным образом, вследствие того, что это истинные авторы считают недопустимым ложное соавторство. Требующие справедливости, тем более требующие ее в суде, рассматриваются как выносящие сор из избы, иными словами, негодные «корпорации университета»⁴ люди, со всеми вытекающими отсюда

⁴ Слова «корпорация университета» ставлю в кавычки, считая, что вопреки широко распространившемуся мнению о современном университете как корпорации, даже бизнес-корпорации (в отличие от

последствиями. Суды же, при редких попытках авторов противостоять ложному соавторству, становятся на сторону ложных соавторов, поскольку они – начальники, а начальники у судов в фаворе.

Важный вопрос – экспертиза качества научных работ и «процедурное» научное рецензирование. У нас нет четких критериев определения качества научных работ. Конечно, интуитивно мы понимаем, какая статья или книга дельная, а какую следовало бы под нож; но мы пока не решаемся сформулировать критерии для определения качественного уровня полученных результатов. Некоторые теоретики науки полагают, что возможно и этично формулирование критериев недопустимого, и это касается фальсификации, фабрикации данных, плагиата и т.д., а формулирование требований – невозможно. Я предполагаю, однако, что и с таким критерием, как фальсификация не все просто. Что такое фальсификация в гуманитарных исследованиях? Например, как провести грань между фальсификацией и неправильной интерпретацией текста? На уровне мотивов это ясно, но мотивы нам недоступны для анализа и оценки. У меня были случаи, когда я усматривал в работах коллег историко-философские суждения, явно не соответствовавшие тексту анализируемого произведения, и делал вывод о непредумышленной фальсификации, а мне в ответ говорили, что это интерпретация, авторский взгляд. Возможно, мои аргументы и были убедительными для сторонних наблюдателей, но не для тех, у кого я находил безосновательные интерпретации, на грани с фальсификацией.

«классического университета»), именно корпоративности университетам не хватает. Корпорацию представляет собой университетская администрация, которая пользуется всеми возможными дивидендами от своего статуса, используя профессоров, преподавателей, научных сотрудников в качестве наемных работников, с помощью знаний и способностей которых университет выполняет свою функцию образования (как бы последнее не понималось) и позволяет обеспечивать членам администрации определенный высокий уровень дохода, при том что зарплата профессоров редко достигает уровня средней зарплаты по региону, а зарплаты преподавателей из года в год остаются на уровне, чуть превышающем минимальный.

Аналогичные трудности могут возникать и при «процедурной» экспертизе. Однако проблемы с «процедурной экспертизой» глубже. С одной стороны, считается, что все работы проходят экспертизу, по крайней мере, все работы рецензируются. А с другой – по имеющемуся опыту, я бы сказал, что первичная экспертиза во многих случаях носит формальный характер. Некоторые отзывы на статьи и даже книги не превышают полстраницы, они явно для того, чтобы отписаться и при этом никого не обидеть. Повсеместна практика написания рецензий самими авторами, и эта практика носит взаимно полезный и взаимно удобный характер. Но рецензии такого рода – фикции; в терминах научно-исследовательской работы, они представляют собой фабрикацию. Процент таких сфабрикованных рецензий более чем велик.

Мнимые экспертизы – самая большая проблема научного этоса, потому что это наиболее распространенное явление недобросовестности в нашей среде. Необходимо добиваться такого переустройства этоса научных сообществ, при котором считались бы неэтичными какие-либо усилия автора получить рецензию на свой текст; рецензии должно организовывать то лицо, а это, как правило, коллективное лицо (редакция, издательство), которому рецензия адресуется. Порядок, при котором забота об организации рецензии перекладывается на автора, представляет собой непосредственное условие для недобросовестного поведения в науке.

К этому примыкает и вопрос рецензирования статей в журналах при их рассмотрении на предмет публикации. Все больше журналов принимают статус рецензируемых. Но в самом ли деле они таковы? Есть такие, в которых статьи проходят реальное рецензирование. Однако есть и такие, где авторам формально присылаются рецензии, но рецензии оставляют впечатление сгенерированных машиной. Где-то рецензирование подменено отбором, производимым работниками редакции, так сказать, в рабочем порядке. Где-то рецензирование проводится в форме обсуждения статей на редколлегии, и сама процедура обсуждения на редколлегии рассматривается как уже свидетельство того, что журнал является рецензируемым. Между тем, очевидно, что экспертиза и просто обсуждение –

разные вещи. На примере «рецензируемых журналов» можно хорошо видеть, что научная деятельность симулируется не только людьми со стороны, которых, кроме диплома, ничего не интересует, но и людьми изнутри, посвятившими себя исследовательской и педагогической деятельности. Довольно быстро после того, как у нас утвердилось понятие «рецензируемые журналы», появилась (впрочем, как и во всем мире) масса журналов, преподносящих себя в качестве рецензируемых, которые представляют собой коммерческие предприятия. Научными статьями стали называться опусы, по прежним меркам тянувшие едва ли на тезисы. Авторы этих опусов признаются в качестве ученых, они сами себя всерьез считают учеными, они допущены к преподаванию, пишут учебники и т.д.

Очень важный вопрос – экспертиза заявок на гранты и в особенности промежуточных и финальных отчетов по грантовым исследованиям. По опыту эксперта в научных фондах я бы сказал, что отбор недостаточно строг, а оценка итогов исследований по грантам фактически носит формальный характер. Не знаю ни одного случая прекращения финансирования исследования по итогам экспертизы промежуточных отчетов. Повышение уровня экспертизы не замедлило бы сказаться и на степени добросовестности заявок. Это могло бы стать важным фактором повышения этоса научных исследований. Научные фонды могли бы задать в этом деле особый тон и предъявить научному сообществу надлежащий ранг экспертной работы.

Есть еще один важный вопрос, непосредственно относящийся к проблемам добросовестности и в науке. Он касается методов планирования научной работы и управления ею в университетах и исследовательских институтах. Формализация управления на деле выражается в стремлении управляющих государственных органов контролировать все стороны деятельности ученых по количественным параметрам и с целью «повышения» прогнозируемости и эффективности научной деятельности полностью подчинить ее количественным показателям. Постоянно возрастающий поток реляций от управляющих инстанций ставит ученых в положение, когда они все более вынуждены лукавить и даже лгать. Особенно одиозными выглядят запросы на планы научных исследований надолго впе-

ред, на 10–15, а то и 25 лет, причем с формулированием предполагаемых результатов. Есть пессимисты в нашей среде, которые полагают, что это такой метод борьбы государства с учеными как социальной группой: задавить их бюрократическими нагрузками. Как реалист я полагаю, что госчиновники исходят из того, что, поскольку на научные исследования идут бюджетные средства, этой деятельностью надо как-то управлять, и они управляют. Как могут. Как «менеджеры». Как бы ни было, задания на составление перспективных планов, причем, повторяю – с формулированием ожидаемых результатов, идут, и руководство университетов, как и исследовательских институтов, вынужденное соответствовать, запрашивает требуемые сведения от подразделений, т.е. от ученых, которым ничего другого не остается, как сочинять планы и прогнозировать будущие результаты. Вроде бы рутинные бюрократические игры. На деле же происходит изменение академической атмосферы, изменение академического этоса. Потому что все это так называемое планирование-прогнозирование (сочинение программ, направлений, госзаданий) сплошь пропитано симуляцией активности, в конечном счете – фальсификациями, ложью. Без избавления от этой бюрократической «плесени» нельзя всерьез говорить об утверждении добросовестности в науке.

Проведенным обзором я хотел показать, что конфликт ценностных ориентаций в педагогической и научной деятельности, хотя и может обостряться вследствие противостояния профессионалов и управленцев, в значительной степени обусловлен состоянием внутри самого научного сообщества. Трудно сказать, насколько вообще уместно говорить о научном сообществе в России, разве что в социолого-статистическом смысле. Несомненно, есть локальные, на уровне лабораторий, может быть, даже институтов, научные сообщества. Возможно, некоторые из них задают тон в своем чуть более широком социально-интеллектуальном пространстве, чем их собственное. Но не более того. Это проблема уже не этики и не науки, а общества в целом. Российское общество – атомизированное (даже не индивидуализированное), тотально маргинализованное и в этом смысле декоммунитаризированное – общество разрушенных сообществ. Или не собравшихся сообществ, не

ставших признанными и институционализированными социальными агентами. Все сказанное выше по сути об этом – об отсутствии академического сообщества как самосознательного, организованного, рефлексизирующего, осознающего свою социальную миссию и свои профессиональные интересы, а значит, имеющего внутренние обоснованные критерии успешности, заслуженности, достоинства в профессии. Однако при отсутствии таких критериев и соответствующих ценностных представлений сообщество не возникнет. Поэтому можно начать и с формирования этики успеха профессора, преподавателя, исследователя, имея в виду, что в конечном счете это – формирование профессиональной этики. Более-менее институционализированной. Задающей фундамент профессионального сообщества. Формирующей у него способность отстаивать высокие ценности образования и науки. В том числе в противостоянии бездумному давлению бюрократии.

Список литературы

1. *Виноградов В.В.* История слов / Отв. ред. акад. РАН Н.Ю. Шведова. М. : Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН, 1999. – 1138 с.
2. Диссернет. Вольное сетевое сообщество экспертов, исследователей и репортеров, посвящающих свой труд разоблачениям мошенников, фальсификаторов и лжецов. <http://www.dissernet.org/>.
3. *Строева Е.* Дело о получении взятки в 1 млн. рублей за поступление в МГУ закрыто со скандалом // Труд. 2010. 30 апреля. № 076.
4. *Тарасов А.* О роли наличности в науке // Новая газета. 2016. 10 октября. № 113. С. 16–17.
5. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.В. Дмитриева. М. : Астрель; АСТ, 2003. – 1582 с.
6. Толковый словарь русского языка. В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1935–1940. Т. 4. Цит. по: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov>.
7. Успех как стиль жизни. Архив журнала, <https://erapn.ru/archive/arxiv-zhurnala-uspex-kak-stil-zhizni/>.

А.А. Скворцов

УДК 174

**Академическая честность
против коммерческого успеха
и критериев «эффективности»**

Аннотация. Статья посвящена обсуждению возможности совмещения двух ценностных систем: этики индивидуального успеха учёного и этики делового успеха в университетской корпорации. Показано, что такое совмещение возможно лишь в идеальном случае, когда и учёный, и его корпорация имеют устойчивое положение и занимаются только наукой и образованием. Однако в условиях разрушительных реформ и постоянного недофинансирования академического сообщества искомое совмещение становится невозможным. Учёный часто вынужден прибегать к нелегальным способам заработка, чтобы иметь возможность заниматься настоящей наукой. Вместе с тем, успех корпорации в современных российских условиях определяется «критериями эффективности», которые очень далеки от целей настоящей науки, зато близки целям коммерческой организации. Следование этим критериям противоречит целям истинного успеха учёного, понятого как высокая востребованность в профессиональном сообществе, а также противоречит соображениям академической честности.

Ключевые слова: этика, академическая этика, успех, честность, наука, образование, критерии эффективности, сообщество, коммерциализация.

Редакторы нового выпуска «Ведомостей НИИ прикладной этики» в своих «заданиях» потенциальным авторам точно уловили основное противоречие, раскалывающее сегодня академическую среду: противостояние этики учёного (педагога), основанной на высших идеалах исследования и просвещения, и так называемой «этики делового успеха», ориентированной на достижение конкретных показателей работы. Уже несколько лет мы наблюдаем травматическое для всего социума столкновение двух ценностных систем, которое в общественном сознании существенно изменило восприятие науки и образования.

Если раньше они воспринимались в основном как сфера, существующая ради развития интеллектуального потенциала страны, то теперь и наука, и в ещё большей степени образование воспринимаются как область бизнеса, не далеко ушедшая по своим целям и содержанию от обычного маркетинга. А как может быть иначе, если в высшем образовании сектор договорных услуг уже превалирует над бюджетным образованием, а в средней школе подготовка учеников к итоговой аттестации в виде всяческих ГИА и ЕГЭ зачастую требует от родителей ученика финансовых вложений, равных по стоимости году обучения в вузе? Возможно, в науке коммерциализация не так заметна для общества, поскольку, в отличие от образования, к ней имеет отношение небольшая часть населения, но и в ней эти процессы протекают не менее стремительно и разрушительно, чем в высшей школе. На первое место выходит деятельность по привлечению грантовых средств и только потом – по достижению оригинального научного результата.

Так может ли в ситуации тотальной коммерциализации профессор (как учёный и педагог) оставаться «честным», т.е. найти выход из сформулированной в задании дилеммы: «Либо быть Честным профессором – честным перед миссией производства и передачи знания, либо быть Успешным профессором по критериям гиперпрагматически ориентированной стратегии развития университета как корпорации-организации»? Иными словами: успешно совмещать исполнение требований научной и педагогической этики с требованиями этики делового (коммерческого) успеха?

Очевидно, что этот вопрос имеет две плоскости: индивидуальную и корпоративную. Одно дело совмещать научно-педагогические достижения с индивидуальным успехом, понятным как благополучие и высокий доход, и совсем другое – быть крупным учёным и одновременно эффективным работником в бизнес-корпорации, которой, по сути, стал современный российский университет. Надо признать, что речь идёт о двух разных мирах, в которых господствуют различные ценности. В первом случае – это индивидуальные цели собственного научного интереса, которые могут не совпадать с общими, во втором – на первый план выходят корпоративные достижения, где

общий успех выше частного. Возможно ли их совместить? В идеальном плане, т.е. в том смысле, что лидерство в науке отдельных членов ведёт к лидерству всей корпорации, вполне возможно. Если, конечно, понимать лидерство в науке в классическом смысле – как высокий авторитет, а не в современном – соответствии критериям «эффективности». Но дело в том, что ныне в академической среде под успехом понимается получение прибыли, а иногда даже и выживание самой корпорации. В таких обстоятельствах, помноженных на существенное недофинансирование университетов, а также на крайне низкий уровень оплаты труда работников высшей школы, совмещение индивидуальной и корпоративной этики выглядит крайне проблематичным. Либо сотрудник отдаёт все силы для блага своей корпорации и при этом имеет невысокие доходы, либо он индивидуально обеспечивает себе более высокий уровень благополучия и значительно меньше усилий тратит на благо корпорации.

Надо признать, что соблазн выбрать второй путь весьма велик. Долгое время в общественном сознании наука и прибыль понимались как различные, а иногда и противоречащие друг другу миры. Так было в нашей стране в советское время. Этика науки требовала от учёного ставить поиск истины выше заботы о собственном благе и – тем более – прибыли какой-либо корпорации. Именно это следование принципам научной добросовестности – вопреки давлению авторитетов, подкупу или nepотизму – отличало настоящих учёных от случайных людей в науке.

В раннее российское время, в связи с резким сокращением финансирования науки и образования, дистанция между учёным и богатством выросла ещё больше. Царило убеждение, что в науку и образование идут работать в лучшем случае бесребреники, а в худшем – неудачники, которые не способны зарабатывать себе на жизнь. Действительно, в начале 90-х лишь настоящие подвижники остались верными своим академическим организациям, не бросив их ради более прибыльных занятий. Но затем, к концу 90-х годов, когда в науку и образование стали внедряться элементы коммерциализации, материальное положение учёных начало постепенно меняться к луч-

шему. При этом складывается впечатление, что работники интеллектуального труда всеми силами стремились доказать: ученый – это не неудачник; он вполне может заработать себе на жизнь и даже на весьма неплохую. Если государство не финансирует науку и образование, то можно прекрасно выкрутиться самим; благо, что разумом и сообразительностью обитатели академической среды не были обделены. Поскольку вся страна потянулась к прибыли, то уже никто не считал это стремление учёных ненормальным.

В наши дни, в связи с усилением тенденции на коммерциализацию науки и образования, появилось значительно больше, в сравнении с 20-летней давностью, легальных, а также и нелегальных способов заработка. Сегодня учёный хорошего уровня имеет возможность выступать с открытыми лекциями, участвовать в обсуждениях в прессе, работать на коммерческих программах дополнительного образования, получать гонорары от книг и статей, наконец, участвовать в грантах и госзаказах. Если это не становится единственной целью работы, то такого рода активность можно эффективно совмещать с занятиями серьёзной наукой. Учёный получает оригинальный результат и представляет его на суд публики; если эта публика готова платить за свой интерес к академическим достижениям, то здесь, можно сказать, нет противоречия с научной совестью. Только ни для кого не секрет, что таких учёных, способных совмещать научную глубину и популярность, очень мало. Наука в обществе востребована плохо, интерес к ней – мизерный. В нашей стране только начинают развиваться формы научно-популярной трансляции знания для самого широкого круга людей. Кроме того, учёные хорошо знают, сколь невелики гонорары за статьи, книги и выступления (если они вообще есть), а плата за коммерческие лекции – невысокая и часто не оправдывает усилий, положенных на разработки интересных курсов. Суммы грантов – далеко не самые значительные, и приличную часть от них забирает организация. Да, учёный востребован в научной и образовательной сфере, его труд соответствует представлениям о научной совести, но он не может обеспечить себе доход, который часто понимается под словом «успех». И даже этот невеликий доход требует значительной суеты, свя-

занной с необходимостью учесть интересы своей корпорации, т.е. собирать бесчисленные подписи начальников и подавать бесконечные отчёты. Бюрократическая суета порой поглощает всё свободное от академических обязательств время, которое учёный мог бы потратить на создание научных работ. Во многом именно по этой причине учёные прибегают к иным, полуплегалным и даже не легальным способам получения дохода.

Ситуация, когда учёный, получив высокий статус кандидата или доктора наук, пользуется своим положением в далёких от науки корыстных целях – стала привычной для нашей страны. Для этого открывается много возможностей. Во-первых – это частное репетиторство. Поскольку школа плохо справляется со своим главным назначением, то велик спрос на грамотных людей, способных благодаря индивидуальным занятиям за ограниченное время подтянуть школьника до требуемого уровня. Масштабы этого рынка услуг поражают воображение. Так, по данным фонда «Общественное мнение», в 2015 г. лишь 37% родителей школьников не нанимали своим детям репетиторов [3]. Согласно сведениям «Независимой газеты» уже 2016 года, «по оценке экспертов, рынок теневого репетиторства в РФ сегодня достигает 40 млрд руб., в том числе по подготовке к сдаче единого государственного экзамена – не менее 15 млрд руб.» [5]. Университетские сотрудники мастерски освоили это ремесло и составляют существенную конкуренцию школьным учителям. Некоторые сотрудники так им увлеклись, что, набирая себе едва ли не два десятка учеников в неделю, лишь небольшое время проводят на основном месте работы, большую же часть – репетиторствуют. Казалось бы, если не принимать во внимание мотив сокрытия доходов, то такого рода деятельность трудно считать аморальной: если в обществе есть спрос на умелых педагогов, то почему бы им не воспользоваться? Но всё-таки следует понимать: тратя время на репетиторство, учёный не занят повышением своего профессионального уровня, т.е. не читает новой литературы, не пишет научных трудов, не уделяет достаточного времени своим студентам и аспирантам. А это – серьёзно противоречит научной совести. Второй источник нелегального заработка – изготовление подложных квалификационных работ. Здесь тоже впечатляют масштабы. Доста-

точно ввести запрос в любую поисковую систему Интернета «диссертации на заказ», и мы получим несколько сотен заманчивых предложений. Их беглый анализ красноречиво покажет и финансовые объёмы, вращающиеся в этой сфере, и конкуренцию, существующую там. Во время волны разоблачений поддельных диссертаций, поднявшейся в 2013 г., назывались данные, согласно которым основных компаний в этом бизнесе – более семисот, если брать только Москву и Санкт-Петербург. А мелких фирм, за которыми стоит всего лишь один человек, бесчисленное множество [4]. Результат их деятельности таков, что по другим данным, «среди чиновников и депутатов количество фальшивых кандидатов и докторов составляет 70–75%» [1]. Очевидно, что мы имеем дело с очень распространённым бизнесом, который готов оказать целый пул услуг: от написания статей на заказ до защиты поддельной квалификационной работы на диссертационных советах. Востребованность этого бизнеса определяется запросом на учёные степени, а его успех обеспечен тем, что академическое сообщество так и не выработало содержательных критериев к оценке квалификационных работ; силу имеют только формальные критерии. Казалось бы, участие в таком бизнесе крайне сложно совместить с представлением о научной совести. Тем не менее, как замечает один автор: «Не только написание диссертации “под заказ”, но и массовое изготовление псевдодиссертаций среди большинства ученых в России не считается неблагоприятным поступком, идущим вразрез с научной этикой» [2]. Более того, в сообществе часто удивление вызывает не то, что многие считают данный вид заработка нормальным, а, напротив, то, что находятся учёные, которые по принципиальным соображениям отказываются от выгодных предложений.

Наконец, ещё одним прибыльным видом бизнеса стало содержание «научного» журнала, где публикуются авторы за плату, либо услуги по продвижению публикаций в издания, индексируемые международными базами данных. Поскольку с недавних пор наличие публикаций является не только условием для получения научной степени (звания), но и условием продолжения работы в вузе, спрос на такие публикации стал колоссальным и, в свою очередь, породил предложения в виде

красочных изданий, которые фактически распродают страницы. И это при том, что ВАК РФ публиковал специальное постановление, запрещающее брать плату за статьи в научных журналах. Но оно никак не повлияло на ситуацию, поскольку она устраивает всех: и рядовых учёных, и руководства академических учреждений, вынужденных подавать отчёты о научной работе органам власти, и держателям этого бизнеса. Каждый практикующий учёный расскажет, как на его электронную почту ежедневно приходит по несколько коммерческих предложений опубликоваться. И объёмы капитализации этой деятельности также значительны – не менее 320-ти млн. руб. [6]. Ни для кого не секрет, что такого рода издания являются чистой коммерцией: никого не интересует, что будет написано в этих статьях; также трудно представить, что такие журналы кто-нибудь на полном серьёзе станет читать. Тем не менее почти все эти издания имеют статус «научных», а некоторые помещаются в заветный список ВАК.

Указанные нелегальные или полуправильные явления из области науки и образования хорошо всем известны и, учитывая запрос на услуги, существующие в обществе, вполне естественны. Неестественно другое: академические институты, которые, казалось бы, должны противостоять этим явлениям, фактически пошли по пути их легализации. В университетах, от которых государство настойчиво требует переходить на самокупаемость, нередко на полуправильном или даже на вполне легальном основании (разумеется, под другими названиями) функционируют центры частного репетиторства, центры по изготовлению поддельных квалификационных работ, редакции коммерческих «научных» журналов.

И всё же, несмотря на заманчивость нелегального бизнеса, далеко не все обитатели академической среды поддались соблазну. Тот, кто по-настоящему погружён в научную и образовательную жизнь, не склонен пересчитывать свои достижения на материальные блага. В конце концов, как распоряжаться своим талантом – зарабатывать ли с его помощью, либо работать ради высшей, идеальной цели – это личный выбор каждого. Значительно хуже ситуация, когда человека заставляют идти на сделку с совестью, ставя интересы прибыли выше идеа-

лов науки и образования. Но ведь именно в такой ситуации находится абсолютное большинство преподавателей и научных сотрудников российских вузов, испытывающих на себе действие программ оптимизации и повышения эффективности работы.

Формально эти программы направлены на достижение обсуждаемого нами синтеза: индивидуального успеха учёного в науке и – его же – делового успеха как эффективного сотрудника корпорации. Такой синтез, согласно давней мечте чиновников от науки и образования, позволил бы университетам не только содержать самих себя, но и приносить государству значительный доход. Но главная трудность заключается в том, что и личный успех учёного, и его эффективность понимаются властью крайне оригинально, а лучше сказать – совсем не так, как в самой академической среде. В данном случае под «средой» мы понимаем сообщество учёных, занятых интеллектуальным трудом, а не организацию, возглавляемую чиновниками. Кто-то мог бы сказать, что такая академическая среда никогда особенно не была озабочена эффективностью своей работы, но это не правда. Под эффективностью учёного, живущего наукой и образованием, понималось нечто другое, а именно – его востребованность в профессиональном сообществе. Это означает, что его приглашают публиковаться во многих престижных изданиях, зовут преподавать в ведущих вузах и выступать на значимых интеллектуальных площадках, за него конкурируют крупные образовательные центры. Эффективный и востребованный учёный – это тот, кто может делать нечто уникальное, неповторимое, например, вести курс на крайне редкую тематику, либо публиковаться по вопросам, по которым существует минимальное число экспертов. Но настоящая востребованность, как правило, простирается дальше академической среды. Востребованный учёный, в силу обладания им особыми, уникальными компетенциями, часто выступает с комментариями для СМИ, может консультировать органы власти, участвовать в социально значимых проектах, имеет серьёзный авторитет в иных областях знания и практики. Посредством своего труда он оказывает серьёзное влияние на общественное мнение, на интеллектуальную и духовную атмосферу, работая та-

ким образом на будущее своей страны. Наличие учёного такого уровня в корпорации – несомненный успех для неё. Но всё же для самого учёного успех и узнаваемость в обществе – не главная цель. Его основная работа – это погружённость в свою исследовательскую область, увлечённость делом передачи знаний будущему поколению учёных, это труд по созданию собственной научной школы и оригинального исследовательского направления. Успешный труд учёного по этим направлениям означает лидерство в научной области и, как следствие, лидерство в этой же области корпорации, которую он представляет. Именно здесь, в идеале, и будет достигнуто продуктивное совмещение этики индивидуального успеха с этикой корпоративного успеха.

Казалось бы, нарисованная картина, сводящая воедино эффективность, востребованность и успех, – очевидна и не требует долгих разъяснений. Но дело в том, что в наши дни разрядки об эффективности, спускаемые чиновниками в университеты, крайне далеки от указанного идеала. Для того, кто уже имел удовольствие по ним работать, не секрет, что они предполагают не достижение лидерства в науке и образовании, а скорее, наоборот – превращение учёных в безликую серую массу, готовую выполнить любое распоряжение сверху. А роль «лидеров» отводится чиновникам-управленцам, которые будут ставить перед академическим сообществом непонятные, и даже абсурдные, цели.

В чиновничьей логике эффективность означает в первую очередь прибыльность. За счёт чего будет достигнута эта прибыльность – за счёт значительной востребованности в обществе, благодаря чему на университет обрушится вал договорных студентов и госзаказов, либо за счёт полуполюгальных способов, описанных выше, – не суть важно. Отсюда главные императивы академического успеха – «достигай глубокой компетенции», «будь востребованным» и т.д. – заменяются единственным императивом коммерческого успеха – «зарабатывай!» Истории, когда ректоры либо деканы на собраниях коллективов открыто обращаются к коллегам, требуя сосредоточить усилия только на зарабатывании денег, – стали широко распространёнными и уже никого не удивляют. Зарабатывать учёным приходится не

только ради поддержания на плаву вуза, но и ради обеспечения себе размера дохода, который также спускается разрядкой сверху. Как правило, требуется, чтобы он в два раза превышал средний доход по региону, т.е. представлял собой баснословные для уровня преподавательских зарплат цифры. Вдумаемся в смысл этого требования: если раньше учёный сам решал, сколько средств ему нужно для жизни, то теперь надлежащий уровень его дохода определяет чиновник! И если он не может достичь уровня заработка, например, для Москвы превышающего 100 тыс., то он может быть признан неэффективным с последующим сокращением ставки либо увольнением. А сокращение ставки, в свою очередь, подтолкнёт его к нелегальному заработку. Но есть и другая сторона: помимо высокой зарплаты разрядки требуют, чтобы сотрудник ежегодно привлекал финансовых средств для своего университета приблизительно столько же, сколько составляет его годовая зарплата. Это можно сделать только одним способом: получив от государства грант. И если раньше получение грантов было делом сугубо добровольным, то теперь это фактически вменяется сотруднику в обязанность, причём, если учитывать мизерное количество грантовых фондов, исполнение этой обязанности крайне редко заканчивается успехом. К тому же мы здесь снова наталкиваемся на противоречие: обеспечение высокого дохода самому себе вряд ли совместимо с самоотверженной работой по зарабатыванию дохода своему работодателю.

Учитывая всё сказанное, нет сомнения, что мы имеем дело с полным замещением целей подлинных науки и образования на чисто коммерческие цели. Отныне учёные (если их так вообще можно называть) вынуждены осваивать маркетинговые технологии, которые помогут продать сделанный на скорую руку товар за максимально возможную выручку. Но, как это бывает в мире маркетинга, наибольшую прибыль получает не самый качественный товар, а самый красочно презентованный. Дело лишь в том, чтобы содержательную пустоту посредством непроницаемых псевдонаучных выражений выдать за высокую науку, получить за это грант, а затем отчитаться такими же содержательно пустыми публикациями. Справедливо утверж-

дать, что это даже не «эффективная наука», а скорее пародия на науку.

Конечно, несмотря на рост коммерциализации науки и образования, государство полностью не отказывается от их финансирования, а лишь требует большей эффективности при расходовании бюджетных средств. Коммерческий заработок хотя и вменяется в обязанность сотрудника, но всё-таки ещё служит дополнением к невысокому доходу, гарантированному государством. Но и здесь эти доходы распределяются и между организациями, и между подразделениями, и между рядовыми работниками на основании критериев эффективности их труда, которые также далеки от представлений о высокой науке. Эти критерии могут существенно отличаться друг от друга в разных университетах, поэтому можно говорить только о наиболее распространённых. На первом месте почти всегда стоит критерий наличия научных публикаций, но они оцениваются не с точки зрения их содержательной глубины и уникальности исследуемой тематики, а просто по количеству, помещённому в издания из различных списков. И не беда, что в этих списках находится место чисто коммерческим журналам, редакциям которых нет дела до содержания оплаченных текстов и до того, сколько учёных читают их журнал. Но больше всего приветствуются публикации в иностранных журналах из международных списков, т.е. такие статьи, которые в нашей стране в большинстве своём остаются неизвестными. Получается, что лучше всего оплачиваются не те публикации, которые вызовут интерес и будут обсуждаться, а те, у которых будет мизерное число читателей. Другой парадоксальной вещью является то, что учёный должен публиковаться не в тех изданиях, в которые его приглашают коллеги из его исследовательской области, а в тех, куда он должен униженно проситься, и при этом журнал может напрямую не касаться его исследовательской области, зато входить в спущенный сверху список. Получается, что наукометрические результаты, на основании которых выносятся суждения об эффективности сотрудников, полностью сведены к формальным показателям, что фактически ставит крест на науке в её традиционном понимании.

Нечто похожее происходит и с вузовским преподаванием. Эффективными преподавателями чиновники считают не тех, кто ведёт уникальные курсы, развивая тем самым новые, прорывные направления, а тех, кто берёт на себя наибольший объём нагрузки, закрывая при этом множество слабо связанных друг с другом дисциплин. Такое отношение соответствует общей тенденции в образовании, согласно которой объединяются кафедры, отделения, факультеты и целые университеты, причём объединения сопровождаются сокращениями преподавателей. В огромных корпорациях сотрудники волей-неволей вынуждены становиться специалистами широкого профиля, ведя курсы и за себя, и за сокращённых коллег. Это наносит серьёзный удар по качеству высшего образования: вместо углублённой подготовки по уникальным направлениям студенты получают предельно обобщённый набор знаний, который к тому же транслируют им не специалисты, а «эффективные» преподаватели широкого профиля. В итоге сложилось так, что в реформах, призванных повысить «эффективность» университетов, студенты оказались едва ли не главными жертвами этого процесса.

Наконец, третья важная составляющая индивидуального успеха учёного, связанная с его востребованностью в иных сферах социальной практики, также крайне неохотно признаётся поборниками «эффективности». Университеты готовы давать некоторые бонусы тем, кто мелькает на информационных каналах, но не принимает в расчёт кропотливую работу по подготовке заинтересованного наукой сообщества. Например, участие в организации олимпиад школьников, выступления в образовательных проектах, профориентирующие встречи, наконец, все внеучебные и околонуточные события, которые служат построению крепкого исследовательского коллектива. Труд по укреплению связей между наставником и учеником, по созданию и поддержанию собственной научной школы никак в такой перспективе не оценивается, поскольку он даже непонятен носителям «эффективного» академического сознания.

Подводя итоги, следует признать, что дилемма, сформулированная авторами задания, в сложившейся ныне ситуации, действительно, является острой и практически неразрешимой.

Соответствие навязанным чиновниками критериям эффективности, которые подчас соревнуются в степени абсурдности, противоречит представлению профессора о научной честности. Стремиться выполнять эти показатели в ущерб своей исследовательской работе означает профанировать науку и, как следствие, разрушать будущее науки и образования в нашей стране. Выхода может быть только два: либо настаивать на изменении оценки деятельности учёных и преподавателей и надеяться, что такие изменения всё-таки произойдут, либо заниматься подлинными наукой и образованием лишь в тех интеллектуальных центрах, которые ориентируются не на спущенные сверху критерии эффективности, а ставят перед собой настоящие исследовательские и образовательные задачи.

Список литературы

1. *Алехина М.* Наука покупать // Новые известия. 20.03.2013.
2. *Дюков А.* Индустрия поддельных диссертаций // <http://yarcen.ru/articles/science/education/industriya-poddelnykh-dissertatsiy-62872/>
3. *Забелина Н.* Рынок репетиторских услуг составил 30 млрд. рублей // Независимая газета. 05.10.2015.
4. *Кичанова В.* Как диссергейт возродил рынок фальшивых диссертаций // https://republic.ru/russia/kto_i_zachem_pokupaet_uchenye_stepeni-955087.html
5. *Соловьёва О.* Кризис перепутал доходы репетиторов // Независимая газета. 08.04.2016.
- Трушин А.* Цена статьи // Коммерсант.ru. Огонёк. 8.07.2016.

А.А. Сычев

УДК 174.4

Успех и аномия в научной деятельности

Аннотация. В статье ставится вопрос о соотношения успеха и аномии. Автор анализирует взгляды Э. Дюркгейма и Р. Мертон на эту проблему и рассматривает ее особенности применительно к научной деятельности. Отмечается, что особый интерес для теории аномии представляет научная деятельность, изначально ориентированная на успех, не имеющий строго определенных пределов. Для противостояния аномичным проявлениям в науке была создана система норм, регламентирующих поведение ученого. На рубеже XX – XXI веков в академической деятельности складываются новые представления об успехе, а также изменяется соотношение целей и средств их достижения, что ведет к актуализации проблемы аномии в науке. Основной вклад в этот процесс вносит складывающаяся система рейтингования ученых и коммерциализация науки. Кроме того целям, поставленным перед учеными, не всегда соответствуют средства, которые даются в их распоряжение. Как правило, это приводит к массовым проявлениям инновационного или ритуалистского типов адаптации. Автор предполагает, что дальнейшие этические и социологические исследования в этой области должны показать, какие именно процессы являются источником этого беспрецедентного усиления аномии и какая система моральных норм может ей противодействовать.

Ключевые слова: успех, аномия, девиация, научная деятельность, Э. Дюркгейм, Р. Мертон.

Р. Мертон указывает, что понятие «аномия», в значении близком к современному, стало употребляться в конце XVI века [3,248]. Ко второй половине XIX столетия, с выходом работы французского философа Ж.М.Гюйо «Эскиз для морали без обязанностей и санкций» (1879), это понятие получило теоре-

тическое обоснование. Э.Дюркгейм впервые употребил термин «аномия» в рецензии на одну из книг Гюйо, а затем (в работах «Разделение общественного труда» и «Самоубийство: социологический этюд») предложил развернутую социологическую интерпретацию этого явления. Дальнейшее развитие теории аномии связано с работами Р.Мертона, Л.Строула, М.Симана и др.

Дюркгейм полагал, что достижение социальной стабильности возможно лишь в условиях бесперебойно функционирующей нормативной системы общества, способной сдерживать амбиции людей и устанавливать границы между допустимым и недозволенным. Когда эта система разрушается (что обычно происходит в ситуации масштабного перехода от одной ценностной системы к другой), возникает нормативный вакуум, ведущий к конфликтам и беспорядкам в обществе, потере смысловых ориентаций, росту количества самоубийств и т. д.

Понятие «аномия» не случайно приобрело свое современное значение на исходе эпохи Возрождения, когда в Европе начинался процесс перехода от традиционного общества к обществу современного типа. Первое было основано на механической солидарности и предлагало четкие образцы поведения и единые для всех нормы. Выработанные путем многочисленных проб и ошибок, они доказали свою способность обеспечивать выживание сообщества в самой длительной перспективе и поддерживать баланс между интересами отдельных его представителей. Начало процесса разделения общественного труда привело к разрыву установившихся социальных связей и разбалансированию отношений между людьми. Высокие моральные образцы потеряли свою регламентирующую силу, а новые социальные группы, в которых могла бы возникнуть новая система образцов, не сформировались. Отчасти это было связано с ускорением темпов преобразований, из-за чего конфликтующие интересы не успевали прийти в равновесие, отчасти – с неравенством условий, в которые поставило людей капиталистическое общество.

Аномия является нормальной и типичной чертой экономической жизни, поскольку моральная регламентация именно в этой сфере является наиболее слабой. Аномия характеризует и жизнь общества современного типа в целом, поскольку в ус-

ловиях Нового времени экономика становится важнейшей и определяющей ее сферой. С одной стороны, все большее количество людей вовлекается в экономическую деятельность, с другой – то, что происходит в политике, науке, искусстве и т.д., все сильнее зависит от экономических факторов и ориентируется на показатели экономического плана – прибыль, выгоду, эффективность и т.д.

Экономика нацелена, прежде всего, на достижение успеха: средства и процесс экономической деятельности полностью подчинены этой цели. В результате, как указывает Дюркгейм, «действия, достойные самого сурового осуждения, столь часто оправдываются успехом, что граница между дозволенным и запретным, справедливым и несправедливым теперь совершенно неустойчива и, кажется, может перемещаться индивидами почти произвольно. Столь неопределенная и неустойчивая мораль не сможет создать дисциплину. Отсюда следует, что вся эта сфера коллективной жизни в значительной мере лишена умеряющего воздействия образца» [1, 6].

Отсутствие умеряющего воздействия образца, собственно и представляет собой аномию, выражающуюся в различного рода конфликтах и беспорядках. Традиционная мораль предлагала развернутую систему правил, ограничивающих поведение человека. Акцентирование успеха в качестве основной цели жизни делает ограничения менее действенными, не способными сдерживать стремления людей. Это значит, что их силы получают возможность развиваться неограниченно и подавлять друг друга. В итоге сильные подчиняют себе слабых, слабые не соглашаются со своим подчиненным положением, из-за чего устойчивого равновесия в обществе сложиться не может.

Для общества современного типа аномия является хронической болезнью. «В промышленном мире кризис и состояние аномии суть явления не только постоянные, но, можно даже сказать, нормальные. Алчные вождедения охватывают людей всех слоев и не могут найти себе определенной точки приложения. Ничто не может успокоить их, потому что цель, к которой они стремятся, бесконечно превышает все, чего они могут действительно достигнуть. Лихорадочная ненасытная погоня за воображаемым обесценивает наличную действительность и

заставляет пренебрегать ею; как только удастся достигнуть ближайшей цели, только желанное и возможное становится совершившимся фактом, тотчас неудержимая страсть к новым возможностям влечет человека еще и еще дальше» [2, 341].

Человек разумный, утверждает Дюркгейм, довольствуется тем, чего он достиг, и не пытается постоянно получить больше. Но тот, кто ориентирован исключительно на успех, никогда не находит полного удовлетворения, поскольку вся его жизнь проходит в ожидании будущих благ. Ради отдаленного счастья человек жертвует настоящим. Эта погоня за недостижимым рано или поздно приводит к многочисленным проблемам и разочарованиям.

Таким образом, концентрация на успехе – это концентрация на цели, ради достижения которой человек часто готов смириться с морально сомнительными средствами. Кроме того, он перестает получать удовольствие от самого процесса деятельности, который превращается в нечто второстепенное по отношению к цели. Наконец, традиционные моральные нормы и ценности перестают приниматься во внимание, поскольку в них усматривают бессмысленные ограничения, затрудняющие продвижение к успеху. Однако и достижение вожаемой цели не приносит устойчивого удовлетворения, поскольку состояние успеха нужно поддерживать новыми победами, вновь и вновь обгоняя конкурентов.

Р. Мертон в своей концепции аномии акцентирует внимание не столько на целях, сколько на соответствии институциональных средств этим целям. Он утверждает: «Именно когда система культурных ценностей превозносит до небес, ставит буквально выше всего некоторые общие цели успеха и навязывает их всему населению в целом, в то время как социальная структура жестко ограничивает или полностью перекрывает для значительной части того же самого населения доступ к одобряемым способам достижения этих целей, – именно тогда принимает широкие масштабы девиантное поведение» [3, 262].

Обострение противоречий между целями и средствами порождает несколько вариантов адаптации. Так, инновация предполагает такое стремление к успеху, при котором человек отвергает легитимные средства его достижения. Ему противо-

стоит ритуализм, при котором человек, не интересуясь целями, воспроизводит установленные средства. Крайними вариантами адаптации являются ретретизм (пассивный отказ от норм) и мятеж (активное их отрицание).

Мертон, рассматривая аномию, уделяет основное внимание финансовому успеху, поскольку он является ведущей ценностью в капиталистическом обществе. Однако он указывает и на то, что источником аномии может стать любая деятельность, ориентированная на успех. Он пишет: «Согласно теории, любое чрезмерное акцентирование достижения (будь то научная продуктивность, накопление личного богатства, а при некотором воображении – победы Дон Жуана) будет ослаблять конформность по отношению к социальным нормам, контролирующим поведение, когда оно предназначено для достижения особых форм “успеха”, особенно среди тех, кто находится в неблагоприятном социальном положении в борьбе за успех. Именно этот конфликт между культурными целями (каков бы ни был характер целей) и невозможность использовать институциональные средства создают напряженность, ведущую к аномии» [3, 285].

Особый интерес для теории аномии представляет научная деятельность, изначально ориентированная на успех, не имеющий строго определенных пределов. Для противостояния аномичным проявлениям в науке была создана система норм, регламентирующих поведение ученого. Мертон, рассматривая науку как социальный институт, выделил систему поведенческих норм, составляющих этос науки. Некоторые из выделенных им норм ставят стремление ученого к успеху в соответствующие моральные рамки. Так, императив коллективизма, требующий передавать результаты своей работы в общее пользование, предполагает, что всякий научный успех – это успех не отдельного ученого, а, прежде всего, успех всего научного сообщества. Императив бескорыстности, в свою очередь, подразумевает, что ученый должен отдавать приоритет поиску истины перед стремлением заработать профессиональное или публичное признание или достичь финансового успеха. Кроме того, безостановочное стремление к познанию мира и открытию новых закономерностей в науке упорядочено и регламентировано

при помощи исторически сложившейся системы ранжирования и символов – степеней, званий и т.д., определяющих статус и предполагающих определенные образцы поведения.

На рубеже XX – XXI веков в академической деятельности складываются новые представления об успехе, а также изменяется соотношение целей и средств их достижения, что ведет к актуализации проблемы аномии в науке. Так, успешность современного ученого оценивается не по степени его реального влияния на развитие науки и научное сообщество, не по его регалиям и заслугам, а, прежде всего, по количеству публикаций и цитирований, которое формально ничем не ограничено. При этом практика учета публикаций или цитирований за определенный срок позволяет перечеркивать прошлые заслуги, заставляя ученых постоянно создавать новые тексты. Если следовать Дюркгейму, такая система оценки труда не может не провоцировать аномию, ведущую к отчуждению от процесса научного труда. Еще одним из критериев успешности ученого признается количество привлеченных им финансовых средств из грантовых фондов или других источников. Коммерциализация науки ведет к тому, что императив бескорыстности отвергается на институциональном уровне, т.е. всякие отступления от него не только не порицаются, но даже вознаграждаются. Поскольку наука здесь понимается как форма хозяйственной деятельности, здесь аноμία выступает в своем классическом (экономическом) виде.

Кроме того, целям, поставленным перед учеными, не всегда соответствуют средства, которые даются в их распоряжение. Как правило, это приводит к массовым проявлениям инновационного или ритуалистского типов адаптации. В первом случае научная работа сводится к механическому увеличению количества низкокачественных публикаций, искусственному завышению индекса цитирования, фальсификации и подтасовке данных и т.д. Во втором случае в науке и образовательной деятельности безраздельно торжествует, говоря словами Мертона, «служебный психоз бюрократа», при котором цель хоронится под многочисленными бумагами, регламентами, формами и т.д.

Современная система образования и научной деятельности (как в России, так и в мире) предоставляют все большее количество материала для изучения проблем успеха и связи аномии с ним. Дальнейшие этические и социологические исследования в этой области должны показать, какие именно процессы являются источником этого беспрецедентного усиления аномии и какая система моральных норм может ей противодействовать.

Список литературы

1. Дюркгейм Э. *О разделении общественного труда. Метод социологии*. М.: Наука, 1991. 576 с.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд. М.: Мысль, 1994, 399 с.
3. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: Хранитель, 2006. 873 с.

М.М. Рогожа

УДК 174:378.4 (045)

Академическая честность как этическая проблема

Аннотация. В статье рассматривается понятие академической честности и модусы актуализации академической честности как этической ценности в современном университете. Академическая честность показана как принцип этики добродетели, а конкретные примеры из университетской жизни дают возможность увидеть ее действенность в такой системе координат. Ведущая роль данного принципа в современной академической сфере показана в контексте актуализации третьей (после обучения и научного исследования) миссии университета – общественного служения – и произошедшей в ходе ее установления массовизации высшего образования.

Ключевые слова: академическая честность, университет, этика добродетели, добродетель, ценности студента.

В современном академическом дискурсе понятие академической честности постепенно занимает центральное место, отражая общую тенденцию университетской жизни активно апеллировать к ценностям, призывать членов академического сообщества следовать им. В украинской академической среде буквально за последний год был проведен ряд мероприятий, в центре которых оказывалась академическая честность.

Это Круглые столы и конференции: «Инновационный университет и лидерство: перспективы развития» (Одесский государственный экологический университет, июль, 2015); Украинско-польская международная научная конференция «Классический университет в контексте вызовов эпохи» (Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, сентябрь, 2016);

Исследовательские и образовательные проекты: Польско-украинский проект «Инновационный университет и лидерство» (2014–2016); «Проект содействия академической добродетели в Украине (SAIUP)». Социологическое исследование Восточно-

украинского фонда социальных исследований совместно с Институтом социально-гуманитарных исследований Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина «Академическая культура студенчества: основные факторы формирования и развития»; «Осенняя школа исследовательских методов и академического письма в социально-гуманитарных науках (платформа «Освітні тренди», сентябрь, 2016). В этот же ряд можно поставить и создание подкомиссии «Академическая добродетель» в составе научно-методической комиссии Министерства образования и науки Украины, а также публикацию и широкую презентацию в академической среде коллективной монографии «Академическая честность как основа устойчивого развития университета» [1].

Собственно, в научный дискурс понятие академической честности было привнесено американскими учеными, с 1990-х годов активно обсуждающих проблематику *academic integrity*. На постсоветском пространстве в этико-прикладном ключе вопросы *integrity* как общей проблемы честности поднимались на страницах специализированных изданий [5, 10, 11, 12, 13]. Термин переводился преимущественно как «честность», но сама его многозначность обуславливала необходимость указания англоязычного оригинала в скобках рядом с русским переводом. Только Р. Г. Апресян в реферате работы по академической этике дает перевод *integrity* как «добросовестность» [3], хотя годом ранее этот же термин он переводит как «честность», применительно к политической сфере [2]. Оксфордский словарь разъясняет значения слова *integrity*: качество быть честным и иметь твердые моральные принципы, моральная прямота [22]. Когда Апресян предлагает свой перевод, он указывает на смыслы, соотносимые с вышеуказанными: «*Integrity* – это, конечно, целостность, но также и честность, искренность, прямота; в специфическом этико-прикладном аспекте – добросовестность» [3, 228].

Добросовестность – это честность при выполнении обязательств, обязанностей [16, 150]. В толковом словаре В. Даля среди значений слова «добросовестность» указываются «благонамеренность» и «строгая богобоязненность в поступках» [14, 445]. В целом, речь идет о качествах честности, правдиво-

сти, твердости, возникающих в условиях осознанного следования взятым и/ или возложенным обязательствам. Необходимо обратить внимание на второй корень слова «добросовестность» – «совесть». Это традиционное для этической теории понятие, характеризующее «способность личности осуществлять моральный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков» [17, 312]. Речь идет о том, чтобы осознавать и оценивать собственные действия. Если мы говорим об *academic integrity*, то предполагаем обязательность, добросовестность в академической среде. Остановившись на общепринятом словоупотреблении «академическая честность», следует иметь в виду весь очерченный здесь комплекс смыслов с акцентуацией смыслов добросовестности.

Для дальнейшего продвижения в этой теме следует указать и традицию, сложившуюся в украиноязычной академической сфере в отношении перевода термина *academic integrity* – «академічна доброчесність» (академическая добродетель). Здесь можно отчетливо увидеть отсылку академической честности как добросовестности к этике добродетели. Нет оснований считать такую связку намеренной. Скорее, свою роль сыграли смыслы «добро» и «честность», составляющие украинское слово «добродетель» и в таком своем качестве выходящие на указанные выше значения *academic integrity*.

На связь академической честности и этики добродетели специально указывает в своем реферате Р.Г. Апресян: «На основе этики добродетелей и вырастает концепция добросовестности (*integrity*), посредством которой на первый план в деятельности учебных заведений вместо «правил и регулятивов» выдвигаются добродетели, которые рассматриваются как должная база принятия решений и оценки деятельности» [3, 231].

Добродетели – это такие моральные качества личности, которые формируются и развиваются в рамках определенной практики. Исследователи этики добродетели вскрывают деятельностный характер моральных качеств: «Участвуя в практиках, человек развивает в себе как специфические личностные качества, необходимые для достижения внутренних целей-благ

конкретных практик, так и коммуникативные качества, необходимые для взаимодействия с другими участниками практики, вне которого осуществление практики невозможно» [4, 443]. В рамках практики формируется система норм и принципов, которые индивиды осваивают и развивают в процессе деятельности.

В свете этого этические кодексы представляют собой своды норм и ценностей в духе этики добродетели. В них академическая честность выведена основополагающим принципом деятельности в академической практике.

Рассмотрим принцип академической честности, сформулированный в этическом кодексе Европейского университета-института во Флоренции (European University Institute, учебное заведение высшего университетского уровня и исследовательский центр подготовки специалистов гуманитарного профиля для работы в структурах Европейского союза [15]). Академическая честность в этом документе [20, 8–9] определена в терминах (добродетелях) правдивости, доверия, честности, уважения, ответственности, законности. Она выступает в качестве метапринципа, каждый из параметров которого определяется соответствующими требованиями. Правдивость основана на требовании добывать знания, быть включенными в поиск истины, а также быть интеллектуально честными в изучении, обучении и исследовании. Доверие задается требованием формирования атмосферы взаимного доверия путем поддержки свободного обмена идеями и возможностью реализации своего академического потенциала. Честность основывается на требованиях создания прозрачных институциональных норм и процедур, а также налаживания взаимодействия между членами академического сообщества. Уважение как добродетель связана с требованием (взаимо)уважения студентов, профессорско-преподавательского состава и персонала во имя познания, образования и интеллектуального наследия. Ответственность задана требованием поддержания норм поведения в академической среде. Законность предполагает соблюдение действующих правовых норм в отношении авторского права, прав интеллектуальной собственности третьих сторон, средств и условий, регулирующих доступ к исследовательским ресур-

сам, а также клеветы. Нужно отметить, что в таком свете добродетель законности/ законопослушности задает этическую установку: морально быть законопослушным.

Если вести речь об академической честности в контексте этики добродетели, то закономерно и наличие методических пособий/ рекомендаций по совершению правильных поступков, организации правильной деятельности в рамках практики. Примером такого методического пособия является «Руководство для студентов по академической честности в Массачусетском технологическом институте (Massachusetts Institute of Technology)» [19], в котором даны подробные разъяснения целей и задач следования принципам академической честности и правдивости, а также подробно описаны случаи их нарушения. Формулировки и способ изложения даны предельно четко и понятно.

Например, в параграфе «Что такое академическая честность?» [19, 3] советы даны таким образом, что побуждение к конкретному действию сопряжено с запретом противоположного.

Так, во-первых, вопрос плагиата ставится следующим образом:

1. «Делай: Верь в ценность собственного ума».

«Не делай: Не приобретай письменные работы и не принуждай кого-либо писать работу для тебя».

2. «Делай: Проводи исследования честно и уважай других за их работу».

«Не делай: Не копируй идеи, данные и точные формулировки без цитирования источника».

Во-вторых, предлагается вопрос о несанкционированном сотрудничестве:

«Делай: Думай своим умом».

«Не делай: Не сотрудничай с другим студентом сверх меры, определенной преподавателем».

В-третьих, уделено внимание вопросам мошенничества.

1. «Делай: Демонстрируй свои собственные достижения».

«Не делай: Не копируй ответы другого студента; не проси другого студента сделать вместо тебя твою работу. Не подделывай результаты. Не используй электронные или иные приспособления во время экзаменов».

2. «Делай: Принимай исправления преподавателя как часть учебного процесса».

«Не делай: Не изменяй оценки экзаменов и не подавай их на пересдачу».

3. «Делай: Готовь оригинальную работу для каждого занятия».

«Не делай: Не подавай проекты или письменные работы, подготовленные для предыдущего занятия».

В-четвертых, по проблеме содействия академической честности указано:

«Делай: Демонстрируй собственные способности».

«Не делай: Не позволяй другому студенту копировать твои ответы на проверочных работах или экзаменах. Не сдавай экзамен или проверочную работу за другого студента».

Далее в «Руководстве» подробно объясняется, что такое плагиат и указываются конкретные шаги, которые необходимо предпринять во избежание обвинений в плагиате; разъясняется, как и какие нужно использовать электронные источники и как правильно их цитировать. Подчеркивается, что академическое письмо – неотъемлемая часть академической честности, и приводятся конкретные примеры корректного избегания плагиата путем переформулировки. Даются разъяснения моделей сотрудничества студентов в учебном процессе и приводятся примеры недопустимого взаимодействия. Подается список мошеннических действий в учебном процессе, например, изготовление копий письменных работ, подделка подписей, помощь другому студенту в аморальных действиях в учебном процессе и т.п. В результате освоения материала этого методического пособия студент должен составить внятное представление о том, что такое академическая честность, как ее достичь и практиковать, и каковы морально недопустимые действия в этой сфере.

В недавно опубликованном «Пособии по академической честности» авторы, признанные специалисты в данной проблематике, отмечают, что гораздо эффективнее не давать перечень запретов, описание санкций и примеры наказаний, а показывать и разъяснять конкретные правильные поступки, побуждать индивида к моральному действию [21, 16].

Такого рода подробные инструкции кодексов и методических пособий – яркие, но не единичные примеры нравоучительных текстов в академической сфере. Возникают закономерные вопросы: Почему стало необходимым разъяснять так подробно, казалось бы, очевидные вещи? Почему академическая честность стала ценностью, которую вменяют в обязанность так настойчиво и последовательно?

Ответы следует искать в ценностных сдвигах, произошедших в современном университете. Закрепившееся со времени становления Гумбольдтовского университета единство обучения и исследования претерпевает сегодня существенные содержательные изменения, сопряженные с ценностными трансформациями. Университетская миссия прирастает деятельностью «во благо общества». Стейкхолдеры вместе с профессионалами обсуждают возможности университета быть полезным обществу, реагировать на ожидания общественности. Направленность университета на запросы общества изменяет социальные роли преподавателя и студента. Приоритет переходит от того, кто обучает, к тому, кто получает знания, ориентируясь на рынок труда и дальнейшую трудовую деятельность после университета [8, 141–142]. Эта тенденция тем более заявляет о себе, чем сильнее общество нуждается в работниках со специальными знаниями, навыками, получивших специальную профессиональную подготовку, которую может обеспечить нынешний университет.

Неотъемлемой чертой современности становится массовость высшего образования. Эта особенность была озвучена на Международной конференции по этическим и моральным изменениям в высшем образовании и наук в Европе (Бухарест, сентябрь, 2004). В итоговом документе конференции, «Бухарестской декларации по этическим ценностям и принципам высшего образования в европейском регионе» (2004), в преамбуле было указано: «Университеты отвечают не только за формирование будущих профессиональных, технических и социальных элит; они теперь обучают массовые студенческие контингенты» [9]. Это гораздо раньше предельно четко выразил У. Эко: «В былое время университеты были элитарными. Туда поступали дети тех, кто сам кончал университеты... У нас образование но-

сит массовый характер. В университеты идет молодежь любых социальных слоев, после каких угодно школ» [18, 6].

Охват широких слоев населения высшим образованием меняет критерии отбора абитуриентов: неизбежно снижается планка требований к уровню их подготовленности к учебе в университете. Это касается, в первую очередь, моральных качеств, которые необходимы для университетской жизни и которые, в свою очередь, укрепляются и развиваются в ходе обучения в университете. Например, в отчете Йельского университета за 1828 г. было указано, что моральное развитие личности является одной из целей получения высшего образования. Такая постановка вопроса была задана религиозной составляющей в университетской жизни. Преподавательский состав укомплектовывался священниками, а студенческий контингент видел свою миссию после окончания университета в духовной деятельности [21, 8–9].

Эту же тональность отмечал и Г. С. Батыгин. Он констатировал, что первыми профессионалами в Европе были люди, чья деятельность связана с миром университета: «Первоначальный смысл слова “профессия” заключается в открытом заявлении о принятии монашеского обета... Профессионалы... не работают, а служат: они отдали себя делу и ничего не просят взамен» [6, 6]. Это имел в виду и Ж. Бенда, когда писал об интеллектуалах, живущих высшими духовными ценностями, занимающихся бескорыстной умственной деятельностью и видящих свою миссию в сохранении неутилитарных ценностей [7, 76].

Именно такая установка традиционно принималась и воспроизводилась в университетской среде, как на уровне университетских интеллектуалов, так и в процессе обучения – студентами, которые готовились сами стать университетскими интеллектуалами, или профессионалами: юристами, медиками, священниками, позднее – инженерами. Дух профессионального служения, ориентированность на высокие этические стандарты были основой системы ценностных координат в мире университета.

Ориентированность современного университета на запросы общества, которое нуждается в массах квалифицированных (специально обученных) работников ведет к массовизации

высшего образования. В таких условиях невозможно сохранить пафос учебного процесса как морального совершенствования личности. Поэтому мы не только наблюдаем, но зачастую и активно участвуем в институционализации ценностно-нормативной составляющей университетской жизни. Так и получается, что очевидные ценности – взаимоуважения, доверия, справедливости, научной честности, равно как и способность личности осознавать свои моральные обязанности по отношению к учебному процессу, научному знанию и взаимодействию в академической среде – перестали быть сами собою разумеющимися, а оказались предметом специальных этико-нормативных действий. Целью создания, внедрения и продвижения этической инфраструктуры (в данном случае, этических документов – кодексов, методических рекомендаций) является необходимость обеспечить соблюдение традиционных этических норм университетской жизни преимущественно мягкими обязывающими средствами.

Список литературы

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету /за аг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. К.: Таксон, 2016. – 234 с.
2. *Апресян Р. Г.* Политическая этика в Канаде (по материалам ресурсов Интернета) // Политическая этика: социокультурный контекст. Ведомости. Вып. 24 / Под ред. В.И.Бакштановского, Н.Н.Карнаухова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2004. С. 256–267.
3. *Апресян Р. Г.* Macfarlane В. Teaching with Integrity; the Ethics of Higher Education Practice. L.-NY: Routledge Falmer, 2004. – 184 p. (реферат Р. Г. Апресяна) // Этика образования. Ведомости. Вып. 26 / Под ред. В.И.Бакштановского, Н.Н.Карнаухова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2005. С. 228–238.
4. *Артемьева О. В.* Теоретические основания этики добродетели // Философия и этика: сборник научных трудов. К 70-летию академика А. А. Гусейнова. М.: Альфа-М., 2009. С. 433–445.
5. *Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В.* Ноу-хау как способ существования прикладной этики: по мотивам эксперти-

зы концептуальной модели университетского кодекса // Этический кодекс университета. Ведомости. Вып. 34 / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. 2009. Тюмень: НИИ ПЭ. С. 158–246.

6. *Батыгин Г. С.* Профессионалы в расколдованном мире // Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. Вып. 3. Тюмень – Москва, 1994. С. 6–11.

7. *Бенда Ж.* Предательство интеллектуалов. М.: ИРИСЭН, Мысль, Социум, 2009. – 310 с.

8. *Брызгалина Е. В.* Болонский процесс: трансформации ценностей в системе образования // Этическое регулирование в академической среде: Материалы международной научно-практической конференции / МГУ им. М. В. Ломоносова, 4–5 декабря 2009. М.: МАКС Пресс, 2009. С. 138–143.

9. Бухарестская декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе (2004). CEPES, Бухарест. URL <http://www.sde.ru/files/t/pdf/2.pdf> / (дата обращения: 14.11.2016).

10. *Васильевне Н.* Доверие и стратегии его укрепления средствами этики // Соціальна етика: Теоретичні і прикладні проблеми. Зб. наук.ст. К.: Університет «Україна», 2012. С. 33–46.

11. *Васильевне Н.* Институционализация деловой этики: инструментальное внедрение ценностей в деятельность организаций // Прикладная этика: «КПД практичности». Ведомости. Вып. 32. Тюмень, 2008. С. 82–107.

12. *Васильевне Н.* «... Профессиональная и организационная этики должны усиливать друг друга, а не противостоять» (интервью Н. Васильевне В. И. Бакштановскому) // Этический кодекс университета. Ведомости. Вып. 34 / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова, Тюмень, 2009. С. 139–145.

13. *Васильевне Н.* Этика в деле формирования корпоративной ответственности // Соціальна етика: модуси відповідальності, Міжнародна наук.-практ. конф. (2010 ; Київ) / редкол. А. Є. Конверський [та ін.]. К.: ВП Київський університет, 2011. С. 92–108.

14. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка в 4т. Т. 1. М.: Русский язык, 1989. – 699 с.

15. Морозова М. Европейский университет-институт во Флоренции// Европейский альманах. История. Традиция. Культура. М.: Наука, 1993. С. 170–174.

16. Ожегов С. И. Словарь русского языка/ под ред. Н. Ю. Шведовой. Изд. 14-е, стереотип. М.: Русский язык, 1983. – 816с.

17. Словарь по этике /Под ред. И. С. Кона. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981. – 430 с.

18. Эко У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки: учеб-метод. пособие. 2 изд. М.: Книжный дом «Университет», 2003. – 240 с.

19. Academic Integrity at MIT. A Handbook for Students/ P. Brennecke. MIT Press, 2016. – 36 p.

20. Code of Ethics in Academic Research European University Institute URL <http://www.eui.eu/Documents/ServicesAdmin/DeanOfStudies/CodeofEthicsinAcademicResearch.pdf/> (accessed 14.11.2016).

21. Handbook of Academic Integrity /ed. by T. Bretag. Springer Reference, 2016. 1097 p.

22. Integrity // English. Oxford Living Dictionaries URL <http://en.oxforddictionaries.com/definition/integrity>(accessed 14.11.2016).

В.И. Бакштановский

УДК 17

**Этика успеха:
идея → доктрина → исследовательская концепция
(предыстория проекта «Возвращение этики успеха»)**

*... Является ли успех «застенчивой дамой»?
или «сучьей богиней»?*

Это зависит от того, кто измеряет.

*Несомненно, многим хотелось бы обнять эту даму
и задушить эту суку одновременно.*

*Некоторые критики позднее подчеркнут
в нашем исследовании именно импульс «задушить».*

Нам же позвольте открыть душу стремлению «обнять».

Р. Хубер. Американская идея успеха

Аннотация. Опыт реализации первых двух этапов проекта «Возвращение этики успеха?», представленных в 48-49-м выпусках «Ведомостей прикладной этики», подтверждает необходимость актуализации в исследовательском поле инициированной четверть века назад отечественной концепции этики успеха. Побуждает к анализу некоторых аргументов прямой или косвенной критики этой концепции. Акцентирует задачу практико-ориентированного освоения этикой успеха профессионально-этической сферы ойкумены прикладной этики. Все это требует рефлексии *предыстории* проекта. *Предыстория* проекта представлена в статье как путь этики успеха от *идеи* к *амбициозной доктрине* и – затем – к *этико-прикладной концепции*. Каждый из этапов этого пути представлен характеристикой соответствующих практико-ориентированных проектов освоения этикой успеха ойкумены прикладной этики.

Ключевые слова: *этика успеха, прикладная этика, доктрина, концепция, профессиональный успех.*

Этика успеха – идея, амбициозная доктрина, концепция прикладной этики? Для меня самого проще ответить на этот вопрос так: правомерны все три значения, а доктрина и концепция имеют общее и различное как этапы развития идеи этики успеха в координатах *этики гражданского общества* – ис-

торического этапа социокультурной динамики, этапа новой этики, своеобразной моральной революции в отношении морали традиционного общества [1].

Такой ответ опирается на краткую реконструкцию пути отечественной доктрины/концепции этики успеха. Ниже представлен опыт такой реконструкции.

Пренатальное формирование

Этот этап предыстории проекта «Возвращение этики успеха» связан с попыткой понимания природы становящегося в постсоветской России предпринимательства в контексте исследования этики гражданского общества [3].

Приведу характерный фрагмент из монографии «Честная игра: нравственная философия и этика предпринимательства», показывающий *мотив* постановки проблемы этики успеха. «Задумаемся, отчего наш "советский человек" стал не просто читать, а зачитываться "наукой успеха" Дейла Карнеги, возвращенной совсем на другой почве, в том числе и в контексте иных этических парадигм: за его рецептами незримо для обыденного сознания стоит определенная модель нравственной философии успеха, а наши поклонники и пропагандисты его искусства об этом забывали. Не потому ли, что Перестройке удалось успеть внушить надежду на зависимость жизненного успеха от самого человека, от его умения выбирать и выстраивать стратегию соответствующего поведения? Не это ли плод свободы и один из главных итогов Перестройки?» [3, 151].

Предварительная этическая проблематизация феномена успеха, критически осмысливающая науку успеха по-Карнеги, формировалась авторами монографии следующим образом.

«Этика успеха» – что это? Ориентация на успех как нравственно-позитивную ценность, подтверждаемый признанием «победителя» извне (обостренная потребность в уважении) и внутренним его удовлетворением от самореализации (самоуважение)? Успех как «игра по правилам» – если сами эти правила определенным образом соотношены с нравственными ценностями? Успех в конкуренции или в сотрудничестве – если отвергается примитивный, казарменный коллективизм и культивируется нравственное достоинство индивидуализма? Успех в осу-

ществлении «замысла жизни» и в достижении конкретных целей, воплощенных в эффективных средствах?

«Этика успеха». Можно ли ее изъять из всего диапазона альтернатив морального выбора, составляющих в целом ценностный контекст этики гражданского общества: стоическое сопротивление моделям успеха, навязываемым отчуждающей социальной организацией, но морально не приемлемым; квиетическое уклонение от ориентации на успех (этика надеяния); этика человеческого достоинства в поражении?

«Этика успеха». Кого возносит она на пьедестал: удачливого предпринимателя или прилежного работника, политического лидера или «прожившего незаметно», бесцеремонного победителя или щепетильного в выборе средств праведника? Иначе – Добро или Пользу? [3, 152].

Это была характерная для этапа пренатального формирования этики успеха постановка задачи: нам еще только предстояло создание этической теории успешной деятельности. Речь могла идти скорее о выявлении наличных предпосылок для теоретической ипостаси этики успеха, об их первоначальной концептуальной обработке.

Дерзкое рождение

Этот этап жизни этики успеха связан с доктринальной *амбицией* времен старта постперестроечной модернизации России. Акцент на доктринальность в характеристике формирующегося направления происходил из амбиции возвысить роль ценности успеха через ее участие в формировании ценностно-акцентированных вариантов общенациональной идеи. Речь, прежде всего, шла об актуальности идей, положенных в основу доктрины. Амбиция доктрины этики успеха заключалась в гипотезе о необходимости и возможности культивирования этики успеха в современной России. Гипотезе, исходящей из понимания того, что эмпирические основания доктрины представлены в нашей стране скорее как *островки* ценности успеха.

[®] Первое описание доктрины предпринято в препринте «Этика успеха. Введение в доктрину», подготовленным В.И.Бакштановским в соавторстве с Ю.В.Согомоновым и В.А.Чуриловым.

Дерзость доктрины заключалась в тезисе о том, что без идеи успеха национальная идея России обречена на бессилие: в многообразии идей, программ и проектов возрождения страны слабо артикулировалась идея успеха. Идея, для которой самоценен выбор ориентации на успех, значимо культивирование как стремления к достижениям – важнейшей жизненной установки, так и умения строить стратегию служения делу, ответственное подтверждение призвания успешными – по высоким моральным и деловым критериям – результатами и их оценка самим индивидом, группой, обществом. С достаточной долей категоричности доктрина утверждала, что без идеи успеха любой призыв к возрождению России может обернуться, вольно или невольно, лишь возвращением к не преодоленной еще архаике (с ее конфронтационным отношением к модернизации) или, в лучшем случае, бесперспективным топтанием на месте.

Становление этики успеха

Собственно становление этики успеха в качестве концептуального образа *подсистемы этики гражданского общества* связано с экспертно-консультативным проектом, включающим научно-публицистический доклад «Российская идея успеха: введение в гуманитарную экспертизу» [4] и «экспертизу экспертизы» доклада [12].

Здесь мне важно обратиться ко второй части доклада с говорящим названием «Доктрина этики успеха: дерзкие притязания и некоторые основания» [4, 64-165]. Приведу избранные фрагменты этой части, отражающие концептуальные подходы периода становления этики успеха.

2. *Моральный пафос доктрины.*

3. *Предварительная атрибуция этики успеха:* Этосы как моральные конвенции о Кредо и Кодексах («правилах игры») – «Этика успеха» не метафора, а концепция прикладной этики – Этика успеха: утопия или должное? – Нормативно-ценностные системы в ситуации коэволюции: долгий путь к цивилизации достижений ... – Нормативно-ценностные системы в ситуации коэволюции: самокритика этики успеха – Вето на аксиологическую копиистику – Медиаторный потенциал доктрины.

4. *Этика успеха: доктрина родительного падежа...* – «Родительный падеж»: этическая безопасность идеи успеха..

5. *Основные идеи доктрины*

5.1. *Феномен успешной деятельности: человек, который успел состояться* – Штрихи к образу человека успеха: западная, советская, постсоветская, общечеловеческая версии – У состоявшегося человека есть своя модель переживания успеха – Жизненный успех: возможно ли «главное содержание»? – Симметрия и асимметрия делового и профессионального успеха – Профессиональный успех как универсальный мотив самоидентификации мобильной личности – Удачливым ты можешь и не быть, Успешным быть обязан – Успешность не сводится только к эффективности и результативности – Деньги. Статус. Слава – Шкала и номинации успеха – Кредо и кодекс человека успеха.

5.2. *Не-алиби в этике успеха* – Успех как смысл и значение, долг и ответственность (моральная метафизика успеха) – Успех как вдохновляющая цель жизни (моральная телеология успеха) – «Я емь, потому что я свершаю»: этическая праксиология успеха – Моральная технология успеха Дейла Карнеги – Моральный риск ориентации на успех: выход за пределы конформизма и нонконформизма возможен – Само по себе проклинание «Его Сучьего Величества Успеха» является подходом поверхностным. Плодотворнее – понимание природы моральной конфликтности идеи успеха.

5.3. *Как возможны добродетели успеха?* – Три отрицательных ответа – От «этики характера» к «этике личности». Произошло ли нечто аналогичное в духовной истории России? – Ригористические и реалистические представления о «подлинной» морали – Партнерство и «скромная этика контракта» – Добродетели «упакованы» в ингибиторных нормах и правилах честной игры.

5.4. *Успешность совместима с достоинством. Достоинство может быть успешным* – Первый и Последний: знание и/или достоинство? – Можно ли не допустить, чтобы Первый вырос циником, а Последний – неудачником? – В Америке в обществе ценится успех, в школе – достоинство. В нашей стране школа настраивает на успех, не думая о достоинстве – Неравенство в успехе, но равенство в достоинстве.

5.5. *Моральная свобода уклонения от ориентации на успех* – Гордость, гордыня, показная скромность – Толерантность к альтернативным ориентациям ценности успеха.

5.6. *Кому служит доктрина этики успеха* – Восприятие доктрины: кто же пользователи? – Так кому же служит доктрина? – Не довлеет ли демонизируемый образ успеха в сознании части наших

интеллектуалов? – Общество может и должно направить энергетику неудачи в конструктивное русло ... [4, 6-9].

В процессе таким образом выстроенной апологии и критики доктрины/концепции этики успеха и сформировались основные положения этики успеха как направления прикладного этического знания.

В изменившейся общественной ситуации доктрина/концепция смягчила миссионерскую амбицию и сосредоточилась на исследовательском освоении новых территорий ойкумены прикладной этики. Включая в эту работу как задачу конкретизации этики успеха в нормативно-ценностных подсистемах общественной морали, так и продвижение собственных теоретико-методологических оснований.

Развитие концепции

Этот этап жизни концепции этики успеха связан с процессом ее приложения-конкретизации к новым для постсоветской ситуации нормативно-ценностным подсистемам рациональной морали становящегося в России гражданского общества: политической этики [6], этики журналиста [2], этики профессии [5], этики воспитания [7], этики среднего класса [8], этики гражданского общества [1] и т.д. Остановлюсь здесь лишь на нескольких характерных проектах, посвященных этическому анализу идеи успеха в постсоветской ситуации.

ОДИН из них был посвящен теме ценностей и правил игры среднего класса и в его рамках проведен экспертный опрос о ценности успеха в этике среднего класса. Эксперты – городские профессионалы, люди, поставившие свое дело в широком смысле этого слова.

Обращаясь к материалам опроса, начну с анализа ответов участников проекта на вопрос о том, какое место в жизни эксперта занимает успех? Весьма типично суждение, вынесенное редактором сборника материалов экспертного опроса [см. 8] в заглавие одного из текстов: «Профессионал – это человек, который постоянно стремится к успеху в своем деле». Другой эксперт говорит: «На вопрос авторов проекта о значимости для меня ценности успеха я без колебаний отвечаю “ко-

нечно значима”». Еще одно сходное суждение: «Любой профессионал стремится к деловому успеху». И наконец, категоричное: «Полагаю, что значимость ценности успеха для человека среднего класса трудно преувеличить».

Не претендуя на выдвижение специальных определений, участники проекта предлагали свои версии того, что такое для них успех. Один из экспертов полагает, что личный успех человека среднего класса находится *«среди важнейших»* его ценностей, а сам успех связывает в основном с *«экономическим преуспеванием»* и *«личным творческим благополучием»*. При этом *«последнее обязательно: самовыражение для образованной нации очень важно»*. Еще один эксперт полагает, что *«Не надо бояться этого понятия»*. Важнее *«стараться предвидеть противоречивость последствий от ориентации на успех»*. Для этого успешный человек должен быть *«достаточно скромным»*: *«скромность ценна сама по себе»*. А для бизнесмена еще важна и *«скромность в потреблении»*, ибо она *«дает успешному бизнесмену возможность вкладывать деньги в дальнейший бизнес, желательно, в нашей же стране. Это – нормальный успех, такой успех можно только приветствовать»*.

В последнем рассуждении заметна проблема (не)адекватного восприятия ценности успеха общественным мнением. И наши эксперты понимают такую проблему. *«Нет ли нескромности в том, что ты и себе самому, и другим говоришь “я хочу успеха”?»*, – спрашивает один из участников проекта. И заключает, что *«большая проблема нашей страны в том, что сейчас не принято говорить об успехе»*. В поиске причин этого феномена участники проекта приходят к ряду выводов. Один из них предполагает, что *«люди прячут свой успех, ибо боятся зависти, боятся покушений и т.п.»*. Вторым выводом: *«Может быть, стесняются говорить об успехе в то время, когда у других жизнь не складывается?»*. Еще один: *«В ситуации, которая сложилась у нас в России, само слово “успех” у большинства людей ассоциируется с делами нечестными, а то и криминальными»*.

В ответ на вопрос о том, не стыдно ли сегодня быть успешным, когда так много людей и помышлять не могут об успе-

хе, один из экспертов говорит, что *«успех – та ценность, которая нам необходима именно сегодня»*. Необходима потому, что *«мы слишком долго шли толпой и не знали направления. Просто верили, что нас приведут к нужной цели. Сегодня вера в тех, кто за нас знает куда идти, рухнула»*. Именно из-за этого возникла необходимость *«оставить пустые надежды и каждому братья за то дело, в котором он профессионал»*. В этом случае как бы *«сама собой и родится норма успеха, норма профессионализма»*. А так как, по мнению эксперта, *«все могут стать профессионалами, каждый в своем деле и на своем уровне»*, то к каждому профессионалу *«в конце концов должен прийти успех. Пусть и не скоро»*. Вот тогда-то *«и не будет необходимости обсуждать вопрос о том, не стыдно ли быть успешным»*.

Выделю в рассуждениях экспертов характеристику связи индивидуального успеха с ситуацией в обществе. Первый тип понимания такой связи скорее нормативен. Его автор, отмечая, что *«достижению успеха препятствует не только отсутствие правил игры или их нарушение»*, но и обстановка в обществе, полагает необходимым ее изменение. Конкретные ориентиры – *«люди должны жить спокойно, читать книги, слушать музыку, ходить в театр, уделять время беседе. Все это является питательной средой профессионала. Если он расстроен, у него дрожат руки, думает лишь о том, как бы за эту работу получить лишний кусок хлеба, он не профессионал. В момент работы он должен полностью быть погружен в свою задачу, а по результату вложенного труда получить достаточно средств, чтобы отдохнуть, восстановить силы»*. И еще раз подчеркивает: *«Должна быть нормальная среда для работы его рук, мозга, тогда есть предпосылки для реализации его как профессионала»*.

Автор другого подхода весьма скептичен по поводу личной ситуации. *«Бессмысленно говорить о своей модели успеха, когда успех у нас имеет, скажем так, не осмысленный, а случайный характер. Да и о каком воплощении успеха мы можем говорить? Чем я успешней любого другого человека, если он, может быть, пять месяцев подряд не получая*

зарплату, пребывает в любви и утехах? Может быть, он в сто раз успешнее меня.

Успех бизнесмена? По восемнадцать часов пахать, не будучи уверенным, что завтра все будет нормально. Ведь страна ходит по кругу: сегодня мы пришли к ситуации девяносто пятого – девяносто шестого года, 17 августа всех нас отбросило назад. Общество потеряло доверие к власти, общество потеряло доверие к банкам, к предпринимателям...».

Поэтому наш эксперт и не расценивает «свое нынешнее состояние с позиции успеха-неуспеха», ибо «то, что сегодня происходит с так называемыми “успешными людьми”, нельзя даже близко отнести к ситуации успеха». Да, «в какой-то степени» эксперт «удовлетворен тем, что удастся что-то делать», так как его бизнес «слава богу, не пропал, не сгинул, несмотря на нанесенный по нему сокрушительный удар». Но «можно ли говорить об успехе, если ты достигаешь его вопреки обстоятельствам, ситуации вопреки?».

Третий подход скорее конструктивен с точки зрения отношения его автора к складывающимся обстоятельствам. В его представлении важно связать успех и удачное стечение обстоятельств с профессионализмом. «Я бы не стал резко противопоставлять удачу, везенье – и профессионализм. Яблоко падало на многих, но только Ньютон сделал из этого обстоятельства открытие. Пример из моей жизни: идею фирменных магазинов открыл не я, но применить ее с пользой для нашей компании первым решил я. Разве здесь разделишь удачу и то, что отражает уровень твоего профессионализма? При этом “бог послал” – не просто любой случай. Мы, например, не искали “ходов” к “государственной кормушке”. Мы сами формировали обстоятельства». И еще раз о роли профессионализма в связи успеха и обстоятельств: «Важно, что “дача, квартира, машина” появились не в результате криминальной деятельности и не просто потому, что, например, получил наследство, а прежде всего, благодаря высокому профессионализму, включая и умение понимать ситуацию, опередить чье-то решение».

Во многом схож с последним подход еще одного эксперта. Отметив значимость мотивации достижения, без которой директором не стать: *«На директора сваливается столько проблем, что без надежды на то, что ты все-таки добьешься успеха, выдержать все удары невозможно»*, участник проекта рассказывает о своем способе достижения успеха в сложившихся обстоятельствах. *«В тот период, когда в стране шел общий провал промышленного производства, решить весь комплекс вопросов заводской жизни было невозможно, я выбрал два приоритетных вопроса. Понимая, что к тому времени, когда вновь начнется промышленный рост, большая часть нашей продукции уже устареет и не будет востребована рынком, я решил начать подготовку к выпуску товаров, которые будут иметь спрос в период экономической стабилизации и подъема. И мы – несмотря на все финансовые сложности – сработали на опережение. Второй приоритет этих трудных лет – сохранение “костяка” заводских кадров, максимум усилий для того, чтобы с завода не ушли люди, при первых признаках стабилизации способные освоить технологии создания и продвинуть наше производство. И если оценивать наши успехи по этим двум направлениям, можно сказать, что задачи выполнены»*.

Практически все участники проекта ответили на вопрос его авторов о практикуемых ими моделях успеха, его символах, о собственной «философии успеха» и характерных для нее способах достижения, «правилах игры», регулирующих эти способы. При этом все эти грани темы чаще всего переплетены в рассуждениях экспертов. Это видно, например, и в последнем суждении. *«Сложилась ли у меня некая “философия успеха”, сформировался ли набор “правил игры”?»* – рассуждает один из экспертов. Отвечая положительно (*«кажется, да»*), раскрывая утвердительный ответ, выделяет и то, что *«голова давно не кружится. Уже понятно, что количество побед зависит от количества работы»*, и понимание составляющих успеха – *«то, что со стороны кажется везением, на самом деле – большое количество умной работы»*, поэтому *«на везение не уповаю, неудач не боюсь – мои способности и упорство все равно приведут к успеху»*, дает формулы: *«Как гово-*

рит один мой друг, нет поражений, есть более длинный путь к победе. И еще цитата: “Победа ожидает того, у кого все в порядке. Люди называют это счастьем” (Амундсен)».

Среди обсуждаемых экспертами образов успеха – не только положительные («*построить дом, посадить дерево, вырастить сына*»), но и образы, нередко расцениваемые негативно. Так, например, один из участников проекта ведет речь о карьерном успехе, связывая свою «*философию карьеры*» с оценкой средств и способов карьерных достижений. «*Здесь требуется жесткое ограничение, связанное с ценой этого успеха. С его моральной ценой. Не случайно общественное мнение настороженно воспринимает карьерно-ориентированных людей как не гнушающихся никакими средствами ради достижения своих целей*». В принципе эксперт не отрицает значимости «*каких-то форм государственного и общественного признания успеха в виде титулов, званий и т.д.*». Да и сам от них не отказывается. Однако «*когда жизнь заставляет выбирать между тем, чтобы вложить часть своего времени в то, чтобы стать доцентом, и тем, чтобы вложить это время в раскрытие еще одного дела (автор работает в правоохранительных органах) или в чтение лекций, я больше склонен к выбору реального, конкретного, заметного результата, чем к его оформлению в некие престижные звания, дипломы и т.д.*».

Начиная с теоретических рассуждений, один из экспертов говорит, что «*путь к успеху состоит минимум из трех элементов*»: «*определенные и часто не малые затраты труда, напряжения, усилий, талантов*»; «*вероятностная связь между трудом и результатом труда*»; «*включение в работу некоторой системы в целом, что и приводит к результату, превышающему затраты, приводит к успеху*». Переходя к «*практической формуле успеха, которую можно было бы передать своим детям, внукам, желая, чтобы они успешно прошли по жизни*», наш эксперт представляет ее через сравнение своего дела со строительством дома. «*Пока ты свой дом (напомню, что под “домом” я понимаю некое “Дело”, например, построение научной теории или карты) не пропустишь через свое сердце, через свою душу, через свой ум – бесполезно и за*

топор браться, и людей созывать». Автор полагает, что «как и в строительстве храма, сначала кто-то должен этот храм создать в своем сердце», и «только после этого надо собирать землекопов, строителей, тех, кто фрески распишет». Он допускает: «вполне может быть, что это будут люди более великие, чем тот, кто придумал этот храм», и все же «кто-то все равно должен первым создать его в своей душе». Заканчивая рассуждение, эксперт говорит, что это и есть то главное, что ему «хочется передать и своим помощникам, и своим детям», и еще раз описывает свою формулу: «сначала ты должен сотворить образ того, что ты хочешь создать, пожить в этом образе, попробовать – уютно ли тебе в нем, а уж потом ты воссоздашь этот образ в реальном деле. При этом тебе должно хватить силы воли, чтобы сконцентрировать свои усилия, силы других людей, чтобы этот образ храма воплотить в дерево, в кирпич».

Пытаясь «примерить» предложенную для экспертизы участникам проекта американскую формулу успеха – «Деньги. Статус. Слава», один из участников проекта ответил так: «Для меня, пожалуй, значимы два первых ориентира – деньги и статус, а славу вряд ли могу оценить как необходимый компонент в жизни». Комментируя такой выбор, он говорит, что если директор не добьется успеха для всего завода, «не будет тебе ни статуса, ни денег. И то, и другое должно быть результатом решения реальных проблем предприятия. А как иначе? Иначе и статус твой дутый, и деньги». В то же время эксперт полагает, что ему как директору завода «публичная слава... не обязательна. Она важна скорее для деятелей искусства, публичных политиков. Я же к ней просто равнодушен».

В качестве полемической переклички позиций приведу суждение другого участника проекта, которому «кажется весьма рискованной формула достаточности вознаграждения профессионала только деньгами». Эксперта «не устраивает только денежное вознаграждение», ибо у него «есть потребность в удовлетворении моральных, что ли, амбиций». Для него важно, чтобы в нем оценили «профессионала, и вовсе не обязательно, чтобы эта оценка была выражена только в

рублях», ибо «очень важно мнение товарищей, тех, которых я уважаю, кто, по моему мнению, являются профессионалами моего или даже выше моего уровня, и их похвала уже сама за себя говорит». Итак, эксперт хотел бы поставить в ряд с материальным вознаграждением так называемые моральные вознаграждения. Конечно, «за награждением медалью не обязательно следует какая-то материальная выгода, но это поднимает человека, дает возможность занять другую ступень в иерархии профессиональной деятельности, да и в должности. Так что и “моральные отметки” для нас важны».

Тема кодекса, определяющего правила игры в сфере делового и жизненного успеха, рассматривается практически всеми экспертами как самая острая. Отмечая сложность краткого ответа о целом своде правил, один из участников проекта рассматривает лишь некоторые. Для характеристики первого правила он воспользовался цитатой из песни Андрея Макаревича: «Я давно уже не вру, врать вообще не хочется, самому себе не врать во сто крат трудней». Комментируя, говорит, что «очень трудно, проводя какие-то исследования, занимаясь какой-то аналитикой, не соврать. Ты потратил очень много сил, но одна точка на графике ложится “не туда”. Может быть, и бог с ней? Трудно не соврать – своей профессии, самому себе? Но ты должен иметь мужество сказать соблазну упрощения “нет”. Как часто эта, случайно не лежащая “туда”, точка потом оказывается самой важной. Думаю, что это правило и для профессии, и для жизни в целом».

Другим важным правилом достижения успеха в своей профессиональной сфере эксперт считает «инициативность, умение найти задачу и способ ее решения, который был бы чуть выше возможностей этого человека». Следующее правило: «умей вписаться в команду – это специфика моей профессии, где работа выполняется коллективно. Пойми, что ты должен максимально хорошо сделать свой блок темы, потому что он стыкуется с блоком твоего партнера, а ценность на рынке имеет только сборка в целом».

Еще один участник проекта, скромно отмечая, что «ничего философского» в его «понимании правил достижения профессионального успеха нет», на деле предложил весьма развер-

нудое и вполне философичное понимание кредо и кодекса успеха. Способом выявления соответствующих норм и правил эксперт избрал условное выступление перед студентами: *«Я представил себе, что студенты индустриального института на первой же в своей жизни лекции спросили меня если и не о “науке” успеха, то, хотя бы, о некоторых моих жизненных и деловых принципах»*. Итак, что же можно ответить студентам? *«Наверное, я бы сказал им, что каждый человек, большинство людей на Земле живет трудом. Если ты хочешь добиться жизненного успеха, то должен научиться хорошо работать. Если избрал “инженерную” дорогу, то знай, что она достаточно длинная и, как правило, к быстрому успеху не приводит. Но если ты правильно поставишь перед собой жизненную задачу и найдешь для ее решения достойные пути, дорога приведет к успеху»*.

Для решения такой задачи важно выбрать наиболее эффективный путь – *«получить в институте хороший объем знаний. Конечно, тебе понадобится и удача, но без профессиональных знаний успеха не видать. Может быть, в сфере предпринимательства важнее другие факторы, но в инженерном труде все основано на профессионализме»*. При этом профессионализм не является чем-то *«нейтральным по отношению к принципам морали. Только кажется иногда, что в сегодняшней жизни они утратили свою роль. Вот одно из моих правил, через которое, считаю, нельзя переступить никоим образом: главным источником личного успеха является успех всего коллектива твоего предприятия»*.

Эксперт подкрепляет свои рассуждения анализом личной позиции. *«Не могу отдать предпочтение таким вариантам, в которых бы выиграл лично я, а завод – проиграл. Да, часто кажется, что сиюминутный интерес выгоднее. Но если мыслить стратегически, то надо работать на дело, которое ты выбрал, – оно тебя все равно “вынесет”. Завод – совместные действия многих людей, и если ты, директор, начнешь противопоставлять личный успех общему, проиграет не только предприятие, но, в конечном счете, и ты сам»*.

В этой сфере значимо еще одно правило достижения успеха: *«В острой ситуации, когда приходится рисковать –*

шансы на проигрыш достаточно велики, – не жалея своих усилий. Своих собственных и тех людей, с которыми ты работаешь. Не надо заранее сдаваться, видя, что шансов на успех не очень много. Если шанс есть, его надо использовать. Даже если это потребует больших усилий».

Другая – не менее развернутая – позиция по вопросу о правилах достижения успеха начинается с принципа *«успеха я добьюсь сам, лишь бы мне не мешали»*. При этом эксперт отчетливо осознает, *«что в этот принцип можно вложить разное содержание»*. Содержание *«зависит от того, что, во-первых, понимается под успехом (например, совершенная благодаря высокому профессионализму деловая карьера), во-вторых, что понимается под принципом “добьюсь сам”»*. Конечно, этот принцип можно рассматривать и так, что *«человек идет к успеху по трупам других»*, но *«для настоящего профессионала... этот подход не приемлем, ибо высокая ответственность за свое дело, присущая профессионалу, обязательно включает нравственную зрелость личности»*.

По мнению эксперта, те правила игры достижения успеха, которых, на его взгляд, должны придерживаться профессионалы, заключены в известном афоризме *«Если я не за себя, то кто же за меня? Но если я только за себя, то зачем я?»*. Трезвый вопрос к самому себе: *«насколько распространены на сегодня эти правила»*, порождает достаточно скептический ответ: *«более распространены среди педагогов, чем среди политиков и, наверное, когда они станут повсеместными правилами для политиков, тогда мы будем жить в правовом демократическом государстве»*.

Размышляя над вопросом о том, что общего и различного в моделях успеха советского и постсоветского периода его карьеры, один из участников проекта, подчеркнув, что не претендует на собственную *«философию успеха»*, попытался кратко определить правила, которые, с его точки зрения, *«характерны и для прежней, и для сегодняшней моей деятельности»*. *«Прежде всего, я старался подбирать единомышленников, людей, которых не надо подгонять, заставлять и т.п., так как они сами уже убеждены в значимости нашего дела. Поэтому наши достижения – достижения всей коман-*

ды". Следующее правило: "я всегда пытался разобраться в предмете деятельности". Конкретизируя его, эксперт говорит: «Например, став заместителем губернатора, я так изучил нормативную базу сферы культуры, что могу на равных говорить с директором любой библиотеки – школьной, для взрослых, сельской. Я знаю, что заботит и волнует библиотекарей, как они живут, какая зарплата, могут или нет они провести то или другое мероприятие... И когда я встречаюсь с библиотекарями, они видят, что мое знание обстоятельств их жизни и работы совсем не "верхушечное". Может быть поэтому мне легче говорить об ограниченных возможностях администрации поддержать ремонт клуба или подписку для библиотеки: бюджет области не резиновый, наша экономика не может обеспечить социальную сферу в должной мере. Приходится искать наиболее рациональные решения. Таким подходом, по-моему, мне удается находить понимание с работниками социальной сферы».

Что касается успешности-неуспешности работы, то эксперту и его команде «приходилось слово "успех" делить на два разных смысла: успех с официальной точки зрения, например, чиновников, и успех в его человеческом восприятии, в том числе в понимании творческого человека. Например, деятельность нашего Комитета, оказавшись на виду, оборачивалась и негативной стороной. Наши успехи вызывали зачастую такую реакцию: "высочки, умудрились или приспособиться или еще как-то, но нас, мудрых, которые работают 10-15-20 лет, обскакали". А понять, почему "обскакали", не все хотели» [8].

В целом: этот проект продвинул концепцию этики успеха в новую сферу ойкумены прикладной этики, во-первых, выполнил задачу примерки ценности успеха к мировоззренческим ориентирам и «правилам игры» важнейшего субъекта среднего класса – городских профессионалов; во-вторых, конкретизировал содержание концепции, прежде всего с точки зрения проблем профессионального успеха в обстоятельствах постсоветской ситуации, в-третьих.

ПРОДОЛЖУ тему развития концепции этики успеха в процессе ее приложения-конкретизации к новым для постсовет-

ской ситуации нормативно-ценностным подсистемам рациональной морали становящегося в России гражданского общества обращением к проекту на тему этики педагогического успеха [9]. Проект включал теоретическое исследование, социокультурологические опросы экспертов по этосной проблематике, разработку учебного курса и экспертно-консультативную деятельность в режиме игрового моделирования («модельные практикумы»). На первом этапе реализации проекта (1994-1995) его полигоном являлся Педагогический колледж N 2 города Тюмени.

Сосредоточившись на одном из элементов проекта – экспертно-консультативном Практикуме с характерным названием «Утро после выпуска» [15], выделю несколько аспектов его идеологии.

1. Авторы Практикума исходили из представления о прикладной этике, согласно которому она стремится «вторгнуться» в этос, произвести в нем желательные перемены. Инструментами такого «вторжения» оказываются все формы мировоззренческого влияния (убеждение, нормативная пропаганда, критика нравов и т.п.), соучастие в организационно-управленческом руководстве образовательно-воспитательными процессами, предоставление экспертно-консультативного сопровождения.

2. Что такое «педагогический успех»? – один из наиболее сложных вопросов соответствующего дискурса. Нормативно ли – в педагогическом смысле понятия – культивирование установки на успех у школьников, или эта воспитательная цель не реализуема из-за сопротивления учительской среды, государственной образовательной системы, связанных, в свою очередь, принципиальными соображениями социально-философского плана?

«Не успехом единым жив человек» – так можно было бы перефразировать известную библейскую максиму. И это кажется очевидным. А если это так, то как можно ставить эту воспитательную цель во главу угла всей педагогической телеологии? Вопрос, казалось бы, риторический. Но разве кто-либо будет серьезно возражать против того, что именно в школе у ребенка закладываются основы его жизненного мировоззрения, а если

мы готовим отныне личность, готовую не только к выживанию, но и преуспеваю в условиях рынка, личность в определенном смысле конкурентоспособную, то где еще, как не в школе, необходимо культивировать установку на успех?

Проблематика этики педагогического успеха предстает в Практикуме здесь прежде всего с точки зрения модельной – в режиме игрового моделирования – экспертизы (диагноз и прогноз по результатам деятельности в условных обстоятельствах) готовности завтрашних выпускников колледжа к освоению своего будущего. Успех в адаптации к новой деятельности, зависимость успеха (неуспеха) в освоении будущего от (а) педагогического этоса, «впитанного» в колледже, и (б) от меры сформированности способности выбирать среди новых образовательных альтернатив – предмет экспертно-консультативного Практикума.

Цель Практикума – моделирование процесса профессионально-нравственного самоопределения будущих выпускников колледжа к социопедагогической практике, которую они «встретят» сразу после распределения – отсюда и тема «Утро после выпуска». Критерий оценки каждого из сценируемых вариантов практики – содержащийся в нем позитивный или негативный потенциал ценности педагогического успеха.

Метод – практикум *в режиме игрового футурошока* как способ диагностического и прогностического испытания готовности человека к встрече с будущим, его способности к самоопределению относительно различных сценариев будущего, творимых человеческими решениями и поступками. Модельность предлагаемых для проживания ситуаций и обстоятельств, последовательное развитие заданий, активная рефлексия силами студентов и педагогов – условия создания своеобразного экспертного этико-педагогического форума.

Игровое моделирование процесса профессионально-нравственного самоопределения будущих выпускников колледжа к социопедагогической практике, которую они «встретят» сразу после выпуска, предполагало предъявление им задачи игрового проживания стратегии своего профессионального успеха (скорее, с точки зрения философии образования, чем с точки зрения конкретных педагогических технологий) примени-

тельно к школам разного типа. Испытание степени готовности выпускного курса к самостоятельному выбору в сфере образовательной практики реализовывалось через проживание будущими выпускниками колледжа ситуаций выбора с точки зрения тех или иных социопедагогических ориентаций.

Мы предвидели возможные трудности в реализации игровой природы Практикума. Во-первых, захотят ли и смогут ли участники Практикума отождествить себя со своим колледжем, с педагогической профессией, с миссией выпускника? Во-вторых, не продемонстрируют ли они высокую культуру «двойного стандарта», не идентифицируя внутренне свой *жизненный* и *профессиональный* выбор с тем *выбором моральным*, идея которого заложена в экспертизу, и *лишь* «подыгрывая» – и наивным исследователям, и ожиданиям своего начальства? Тогда *игра* вырождается в «игрушку», в фальшивку, в симуляцию с помощью легко надеваемых масок.

В процессе подготовки Практикума проводилось интервьюирование его будущих участников. Материалы интервью показали, что ориентированный на ценность успеха студент выпускного курса чаще всего является личностью, находящейся в состоянии сильных идейных колебаний. Гуманизировать школу? Перенести проблемы ребенка в центр своей педагогической деятельности? Эти и им подобные философско-педагогические искания часто сочетались в ответах выпускников с риторической формулой «пока еще не обойтись» – как в отношении авторитарного стиля учителя, так и в отношении традиционного распорядка жизни любого педагогического учреждения.

На первом этапе алгоритма игры участникам Практикума было предложено определить свои предпочтения к одному из типов профессиональных педагогов, условно названных «люди порядка» и «люди игры». Предполагалось, что свое исходное положение на игровом поле, выражающее принадлежность к одной из учебных групп, участники изменят, создав новые команды – в соответствии с ответом на вопрос «с каким из этих двух типов учителей Вы предпочли бы сотрудничать в школе?». Этот первый из серии шагов самоопределения стимули-

ровал – через его обоснование каждой из команд – позиционную рефлексию.

Второй этап игрового самоопределения непосредственно опирался на материалы интервьюирования. Сформированный на предыдущем этапе состав команд должен был проэкспертировать два достаточно типичных образа выпускника (какими они «сложились» при обработке результатов интервью) с более или менее определенными педагогическими философиями. Условно эти типы были названы как «уверенный» и «колеблющийся».

Третий этап алгоритма был, практически, прямо выведен на ключевые понятия темы этики педагогического успеха. В основе игрового задания – самоопределение к позициям и аргументам участников диалога «О Первом и Последнем в классе» – лежал одноименный текст С.Л.Соловейчика, написанный для Вестника «Этика успеха» [13]. Суть позиции выдающегося журналиста, писателя, педагога заключалась в проблематизации возможности для ученика быть одновременно успешным и – сохранять достоинство, ибо, по его мнению, преуспевать в овладении знаниями без ущемления своего достоинства могут лишь 5 % учеников, способных к обучению, а остальные в той или иной мере приобретают знания лишь за счет террора оценки. Редко кому из учителей удастся найти или изобрести технологии работы с Последними без принуждения, соединить Знания с Достоинством. Большинству приходится жертвовать либо одной из этих ценностей, либо – другой. И основная забота учителя – судьба Последнего в классе, а с Первым все в порядке.

Ведущие практикума В.И.Бакштановский и А.Ю.Согомонов разыграли между собой диалог, в котором модельно противостояли «Школа Успеха» и «Школа Достоинства», – именно в отношении к этим модельным позициям и предстояло определить свои предпочтения участникам Практикума. Переформированным командам необходимо было найти ответы на три вопроса: (а) Почему Вам и Вашим партнерам по команде предпочтительна именно выбранная Вами «школа»? (б) Хотели бы Вы, чтобы Ваша школа была такой же? (в) Как Вы считаете,

возможно ли совмещение принципов той и другой школы в одном классе?

Команда участников с условным названием «Школа Первых и Последних» аргументировала свое предпочтение прежде всего тем, что такое разделение объективно: способности у детей разные; от природы есть лидеры и ведомые; детям присущ дух соревновательности (причем часто Первый и Последний, с точки зрения учителя и учеников, меняются местами). Тем самым был фактически аргументирован и положительный ответ на второй вопрос этого игрового задания. Что касается вопроса о возможности «совмещения», положительный ответ был аргументирован возможностью в таком случае развивать способности каждого.

Следует подчеркнуть, что обе команды «слегка испугались» встречи с проблемой, с ее очень рискованной для традиционной морали логикой. Открытому столкновению с реальной неразрешимостью (без потерь, в том числе и моральных) конфликта, атрибутивного для агональной культуры, обе команды предпочли смягчение конфликта с помощью уточняющих формулировок, «гуманизирующих» конкуренцию.

Анализ результатов работы над этим заданием позволил предположить, что в сценарии следующих Практикумов можно – и необходимо – включить более трудное задание: самоопределение к противостоящим концепциям внутри самой этики успеха, попытаться смоделировать для следующих Практикумов задание на проектирование норм как побуждающего, так и ограничивающего характера, которые только в своей целостности организуют подлинную этику успеха.

Остановливая по необходимости характеристику этапов Практикума, отмечу черты проявленной на Практикуме новой модели педагогического успеха, проявляющейся в профессионально-нравственной культуре нового поколения педагогов – модели рефлексивного типа субъекта педагогического успеха. Новая модель педагогического успеха больше озабочена фигурой учителя, чем ребенка, и школа без «первого» и «последнего» учителя вызвала куда более острые дискуссии, чем классификация учеников как «первого» и «последнего». Выбор между ценностными основаниями традиционализма и новаторст-

ва проявил еще одну составляющую новой модели успеха – нежелание конфронтационности. Поскольку «рефлексирующий выпускник» ориентируется не столько на нормы педагогической практики, сколько на ценности педагогической философии, выбор в пользу этоса альтернативной школы был осуществлен практически всеми участниками с очевидной легкостью. Однако это был аффективный выбор: многие быстро от него отказались – ибо оба этоса надо было либо целиком принимать, либо целиком отвергнуть – и создали новую команду.

Проектировочный этап алгоритма показал доминирование новой – рефлексирующей – модели успеха в игровом сообществе выпускников.

Формирующаяся рефлексивная модель педагогического успеха соответствовала, очевидно, цивилизационным изменениям и отражала переходное состояние нашего общества. В ситуации превращения в массовое явление такая модель может привести к неожиданным результатам и в школе, и в обществе. Пока же она не зарекомендовала себя на педагогической арене и, возможно, не выдержит – по многим аспектам – конкуренции с авторитарной системой прошлого и педагогической гибкостью альтернативизма в настоящем. Насколько эта рефлексивная модель продвинута на фоне того, что студент воспроизводит по логике «сосуда знания», могло показать лишь будущее.

Следует подчеркнуть, что понятие педагогического успеха реально функционировало на этапах Практикума не столько через операционализации и конкретизации, сколько через свои паллиативы. В прямой своей формулировке тема педагогического успеха – как стремления к достижению, конкуренции результатов, готовности к риску, потребности в договорных отношениях («правилах игры») и т.п. – не была «услышана» в начале Практикума; во многом «не услышанной» она осталась до конца. Точнее говоря, оставалась таковой до тех пор, пока игровые задания прямо не выводили участников Практикума на идеи риска, контрактных отношений и т.п., но и в этих случаях понятие успеха «не узнавалось» как инвариант своих составляющих. Наиболее дискурсивными составляющими темы педагогического успеха для студента выпускного курса являлись его

интерсубъективные составляющие (а именно – «авторитет» в его «данном», а не «заработанном» виде, «доверие» в его контрактуальном, а не «заработанном» виде и т.д.).

Проект еще не был завершен, но благодаря первым его шагам уже становилась очевидной жизненная потребность в инсталлировании в сегодняшнее российское общество как самого дискурса темы этики успеха в целом, так и, возможно, в первую очередь, дискурса педагогического успеха.

ОСОБОЕ место в предыстории «Возвращения этики успеха» занимают проекты, конкретизирующие инновационный потенциал этики успеха в профессионально-этических кодексах.

* Первый опыт сосредоточенности этического кодекса профессии на ценности успеха – создание Тюменской этической медиаконвенции.

В этом документе тема этики успеха еще не обрела статуса самостоятельного раздела и была включена в раздел «Журналист как субъект морального выбора: свобода нравственных исканий, решения, ответственность» [14].

«Конвенция признает и поощряет стремление журналиста к вершинам профессионального успеха. Но само слово “успех” должно определяться не просто суммами его гонораров. Мы полагаем ограниченную оценку профессионального успеха лишь по материальному доходу – она уместна скорее в бизнесе. В свободной профессии ценность честного имени доминирует над гонораром. Журналист, беспардонно лгущий с телеэкрана или с газетной страницы за большие деньги, может быть и успешен в житейском смысле, но на самом деле он “перепутал” профессию, поменял журналистику на торговлю, продавая особый товар – мозги.

Суть профессионального успеха – в повседневном служении своему призванию, в успехе не обязательно громком, но обязательно являющемся итогом профессионального достижения. При этом “цехом” признается моральное право на риск журналиста в ситуации морального выбора – как обоснованное право на нравственные искания, моральное творчество, в том числе и на создание новых правил честной игры, наконец, на неудачу и ошибку в моральном выборе» [14,43].

Стоит подчеркнуть, что на семинаре, посвященном экспертизе первого варианта Конвенции, при обсуждении темы

профессионального успеха основное внимание журналистов было сосредоточено на двух аспектах. Приведу фрагмент обзора материалов экспертизы первого варианта Конвенции, показывающий, как формировались ее акценты относительно темы успеха.

Обращаясь к теме критериев успеха, эксперты концентрируют свое внимание, во-первых, на связи успеха с уровнем профессионализма. «Критерий достижения успеха в профессии – многолетнее пребывание в профессии, преданность профессии. Они и ведут журналиста в профессии», – говорит Г.А.Т. Во-вторых, – на соотношении материального и иных критериев успеха. По мнению Ю.С.Б., в Конвенции должно быть учтено то обстоятельство, что «есть два уровня успеха: успех как общественное признание и успех – коммерческий. Задача общества и государства – совместить эти уровни: честность и признание должны находить достойное вознаграждение». В то же время Е.В.М. акцентирует первичность профессионализма: «Высокий гонорар должен быть следствием высокого успеха журналиста в профессии. Если журналист профессионален, ему доверяют, слушают, смотрят, читают, за этим последует и материальное вознаграждение. В журналистике не должно быть легких денег». В.И.Л. обратил внимание на иной критерий: «Успех в профессии – это еще и эффективность работы журналиста, в том, что от конечного результата его работы – заметки, статьи, репортажа – кому-то стало чуточку хотя бы теплее»...

Комментируя тему критериев профессионального успеха журналиста, рецензент Ю.И.П. предлагает сохранить тезис: «Конвенция признает и поощряет стремление журналиста к вершинам профессионального успеха», но сопроводить его следующим ограничением: «само слово “успех” должно определяться не суммами его контрактов и гонораров, а степенью морального влияния на аудиторию читателей, слушателей, зрителей. Чем больше людей считается с его мнением, чем больше людей ему доверяют, тем более успешен он как профессионал. И корпорация обязана именно на такой успех ориентировать журналистов» [10, 29, 30].

*В проекте, посвященном созданию профессионально-этического кодекса университета как *императивно-ценностной декларации* базовых профессий научно-образовательной деятельности университета: преподавателей, научных работников, профе-

ссоров-администраторов, впервые была предпринята попытка введения самостоятельного раздела о профессиональном успехе.

«Профессиональный успех. Профессия поощряет мотивацию достижения, стремление к вершинам успеха, культивирует чувство гордости за достигнутое. В ситуации столкновения одновременно практикуемых в профессии стратегий выживания и агрессивности успеха, Кодекс поддерживает как тех университетских профессионалов, которые понимают необязательность совпадения профессионального успеха с «денежным» (или вообще не ориентированы на распространенные критерии успеха), так и тех, кто амбициозен и нуждается в моральном оправдании своей *ориентации* на успех.

Кодекс поддерживает мотивацию достижения, регулируемого нормами *этики* успеха. Истинный профессионал обязан своим успехом не свободе от моральных ограничений, стихии аморализма, а достойному моральному выбору. Стремление к достижениям предполагает особую заботу о соответствии целей и средств в достижительном процессе требованиям морали.

Своим успехом профессионал обязан не только удаче-везению, стечению обстоятельств, а собственным *достижениям*, принимая на себя ответственность и за свой неуспех: он может «терять почву под ногами», но не ищет виноватого, отстаивая свое видение успеха как удела личного выбора и ответственности.

Кодекс полагает ограниченной оценку профессионального успеха лишь по уровню материального дохода: она уместна скорее в бизнесе. Педагог и исследователь, прежде всего, «успевают» в таком трудноисчислимом вознаграждении, как исполнение призвания, в успехах своих студентов и аспирантов» [11].

Подчеркну особенность раздела о профессиональном успехе в этом кодексе: придание ориентации на успех мировоззренческого статуса. Вполне осознанно тема этики успеха была поставлена в один ряд с такими темами как «университетский профессионал – субъект морального выбора» и «служение в профессии».

Ближайшая перспектива проекта «Возвращение этики успеха»?

Опыт исследования предыстории проекта может послужить основанием для развития проекта в направлении, которое можно опи-

сать рядом проблематизаций, отражающих восприятие концепции этики успеха.

* Этика успеха: метафора, амбициозная доктрина, исследовательская концепция?

* Феномен успеха: достижительская мотивация и/или результат?

* «Этика успеха» или «этика и успех»?

* Этика успеха: метафизика или праксиология?

С помощью этих проблематизаций предстоит отрефлексировать некоторые представления об этике успеха как участников данного проекта на страницах «Ведомостей прикладной этики», так и участников прежних ипостасей проекта на страницах журнала «Вестника этика успеха».

Список литературы

1. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Гражданское общество: новая этика. Тюмень: НИИ ПЭ, 2003.

2. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Моральный выбор журналиста. Тюмень: Центр прикладной этики, 2002.

3. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Честная игра: нравственная философия и этика предпринимательства. Том 1. Игры рынка. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1992.

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

5. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Этика профессии: миссия, кодекс, поступок. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2005.

6. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В., Чурилов В.А.* Этика политического успеха. Тюмень-Москва: Центр прикладной этики, 1997.

7. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Этика и этос воспитания. Тюмень: НИИ прикладной этики, Центр прикладной этики, 2002.

8. Городские профессионалы: ценности и правила игры среднего класса. 20 рефлексивных биографий / Под ред. В.И.Бакштановского, С.М. Киричука. Тюмень, 1999.

9. Новое поколение выбирает успех? Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. Вып. 8. Тюмень-Москва, 1996.

10. «Принимать ответственность на себя, или искать способы уклониться, списывая все на трудную ситуацию в обществе» (Обзор материалов экспертизы первого варианта конвенции // Тетради гуманитарной экспертизы (4). Медиаэтнос. Тюменская конвенция: ориентир самоопределения, способ собирания сообщества / Отв. ред. В.И.Бакштановский. – Тюмень: Центр прикладной этики: XXI век, 2000.

11. Профессионально-этический кодекс ТюмГНГУ // Практичность морали, действенность кодекса. Ведомости. Вып. 36 / Под ред. В.И.Бакштановского, Н.Н.Карнаухова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2010.

12. Российская идея успеха: экспертиза и консультация. Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. Вып.11.Тюмень-Москва: Центр прикладной этики, Финансово-инвестиционная корпорация «Югра», 1997.

13. *Соловейчик С.Л.* О первом и последнем в классе // Этика успеха. Вестник исследователей, консультантов, ЛПР. Вып.1.1994. Тюмень-Москва: Центр прикладной этики. С. 30-35. [Электронный ресурс]. URL: <<https://www.tyuiu.ru/wpcontent/uploads/2012/03/etika-uspeha-1.pdf>>(дата обращения 25.11.2016).

14. Тюменская этическая медиаконвенция (Итоговая версия) // ТЕТРАДИ ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ (4). Медиаэтнос. Тюменская конвенция: ориентир самоопределения, способ собирания сообщества / Отв. ред. В.И.Бакштановский. – Тюмень: Центр прикладной этики: XXI век, 2000.

15. «Утро после выпуска»: опыт игрового моделирования моральных ситуаций педагогического успеха // Новое поколение выбирает успех? Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. Вып. 8. Тюмень-Москва, 1996. С. 184-203.

А.А.Гусейнов

УДК 171.0

О человечестве и человечности

*Каждый хочет изменить человечество,
но никто не задумывается,
как изменить самого себя.*

Л.Н.Толстой

Аннотация. В условиях глобализации вопрос о том, что такое человечество, трансформируется в вопрос «как возможно человечество». В статье показано, что непреодолимым препятствием на пути социокультурного единения человечества являются национальные государства как инстанции легитимного насилия и цивилизационно обусловленные различия культур, каждая из которых претендует на абсолютность. Выдвигается гипотеза, согласно которой человечество может обрести реальность только в качестве человечности. Речь идет об изменении (возвышении) природы человека, закреплении родовой сущности человека в каждом человеческом индивиду. Такое изменение возможно в рамках логики негативной этики через внедрение абсолютных запретов, прежде всего запрета на убийство (насилие), подобно тому, как некогда были закреплены запреты на каннибализм и инцест.

Ключевые слова: человечество, человечность, глобализация, национальное государство, негативная этика, насилие, ненасилие.

Представления о человечестве прямо связаны с понятием «человек». Они начали складываться по мере перехода от родоплеменных форм организации совместной жизни людей к территориальным, что предполагало и требовало разведения понятия человека и самоназвания племени. Речь шла о таком расширении человеческого кругозора, который включал бы также чужих (представителей других, соседствующих, племен, языков, народов), исходя из убеждения, что чужие тоже являются людьми. Такое расширение произошло в так называемое осевое время, когда в рамках мировых религий и философских учений складывается человекоцентрированный взгляд на мир

и вырабатывается абстрактное понятие человека, имеющее акцентированный нормативный смысл. Если говорить предельно обобщенно, человек был осмыслен как существо незавершенное, занимающее срединное положение в мире между животными и богами, бытие которого дано не как факт, а как задача, в значительной степени решаемая им самим в индивидуальных и коллективных усилиях. Существенное место в таком образе человека занимали требования, которые предписывают индивиду относиться ко всем людям как к самому себе, согласно правилу, получившему впоследствии название «золотое правило нравственности» и представленному во всех сформировавшихся в осевое время мировых культурах. Важно подчеркнуть: предельное расширение человеческого кругозора, позволившее включить в него также чужих, было сопряжено с одновременным переосмыслением бытийного статуса человека в мире и его ценностным возвышением.

1

Этически акцентированная абстракция человека предполагает и задает понимание человечества как совокупности всех людей и одновременно как точки отсчета нравственных оценок. Именно такая традиция употребления понятия «человечество» превалирует в гуманитарной лексике вплоть до наших дней: мы говорим об интересах человечества, его надеждах, целях, ожиданиях, грозящих опасностях и т.п., выступаем от имени человечества, делаем что-то ради его блага, скорбим по человечеству, гордимся человечеством, разочаровываемся в нем и т.п. Заложённая в таком понимании идея единства человека и человечества, как если бы человечество как неопределённое множество людей ничем качественно не отличалось от отдельных человеческих индивидов и их первичных объединений, оказывается на первый взгляд уязвимой в свете современных научных представлений и тенденций общественного развития, маркируемых понятием глобализации. В предлагаемых заметках я попытаюсь поставить вопрос о том, действительно ли это так и можно ли человечество рассматривать как историческую форму общности, а отношение: человек и человечество – как

однотипное с отношением: человек и общество или по аналогии с ним.

Человечество представляет собой, прежде всего, биологическую популяцию определенного вида – человека разумного, совокупность всех живущих и живших когда-либо на земле индивидов, представляющих этот вид. Оно, как считается, венчает (возможно, завершает) биологическую эволюцию и переводит свое бытие в новую – общественную – форму, создает вторую, над-биологическую, среду своего обитания – культуру, которая производится, поддерживается и наследуется индивидами и их объединениями в процессе их прижизненной активности и закрепляется в символических формах информации. Человечество есть синтез биологического и социального, оно является таковым и на уровне популяции в целом, и на уровне каждого человеческого индивида: благодаря искусственно создаваемой социальной среде и колоссальным технологическим возможностям, человечество как вид победило в борьбе за существование и превратило планету в свою экологическую нишу; каждая человеческая особь оказывается жизнеспособной и реализует свое деятельное существование также благодаря соединению генетической информации с культурной.

Среди специалистов нет бесспорного единства по вопросу о том, было ли происхождение человека однократным процессом и, возникнув в одном месте (в восточной Африке), он расселился по всей планете, или оно происходило многократно в разных частях света. Что касается социальной эволюции, то мы можем с высокой степенью достоверности утверждать, что это был многократный процесс, а в какой-то мере и остается еще таковым. Культурное развитие проходило по различным самостоятельным и независимым друг от друга линиям, которые как маленькие ручейки соединялись между собой, образуя в итоге большие полноводные реки. По такой схеме вероятнее всего возникали известные нам, в том числе дошедшие до наших дней, цивилизации со своей собственной автохтонной историей становления и развития, – цивилизации, которые, кстати сказать, первоначально и складывались вдоль больших рек.

Удивительным в социально-культурном развитии человечества является то, что оно, хотя осуществлялось в форме различных самостоятельных цивилизаций, тем не менее, протекало по неким общим законам и сопоставимым друг с другом линиям, проходило через одни и те же стадии, идентичность которых является особенно высокой в случае форм производства (собираательство, охота, земледелие, скотоводство, индустриальное развитие). Даже деление на исторические периоды (древность, средние века, новое время) оказывается универсальным и с теми или иными уточнениями приложимо к каждому из потоков цивилизационного развития. Оставляя в стороне вопрос о роли взаимных влияний, которые в какой-то форме все-таки имели место, и даже допуская, что этих влияний было больше, чем мы знаем, следует признать, что такая выравненность линий развития свидетельствует об объективности социальной эволюции, позволяет осмыслить ее как процесс, который протекает независимо от состава, целей и сознательных усилий участвующих в нем людей, хотя и реализуется через их деятельность.

Развитие человечества протекало в форме самостоятельных цивилизаций, в целом соотнесенных (хотя и не совпадающих) с различием рас. Уже в наше время они пришли в систематическое соприкосновение, и человечество стало приобретать контуры эмпирического целого. Это началось, по крайней мере, с тех пор, как технологически вырвавшаяся вперед Западная цивилизация начала распространять свое влияние, колонизировать весь остальной мир. Новым этапом на этом пути стали процессы, получившие название глобализации, в ходе которых человечество становится единым, жизненно взаимосвязанным в том, что касается экономики, финансов, транспортных и коммуникационных линий; складываются наднациональные органы организации международных отношений (ООН, ВТО, МВФ, регулярные саммиты и т.п.), широкие масштабы приобретает свободное перемещение людей. Однако, еще более зримым признаком складывающегося единства судеб и интересов человечества как целого являются нависшие над ним глобальные угрозы.

Оставим в стороне сложный вопрос сочетания биологической эволюции и социального развития, нам достаточно подчеркнуть в качестве очевидного тот факт, что социальное развитие человечества продолжает биологическую эволюцию или надстраивается над ней, но в любом случае протекает автономно и несравненно динамичней, чем природный процесс в человеке. Более того, природные факторы (и экологическая среда, и телесный строй самого человека) оказываются вторичными по отношению к факторам историческим, социальным и культурным. Это подтверждается тем (хотя не только этим), что глобальные вызовы и опасности имеют, если не исключительно, то преимущественно социальную природу, являются руковорными: безусловное доказательство этого – опасность ядерного самоуничтожения человечества. Преодоление глобальных опасностей зависит как от способности людей (индивидов и, в особенности, их коллективных объединений, общностей) действовать во имя человечества, так и от способности самого человечества действовать как единое целое.

2

На пути глобального сплочения человечества, перехода от его номинального единства, запечатленного в моральных императивах, эстетических и иных идеалах, к реальному единству, воплощенному в повседневности совместной жизни людей, стоит многотысячелетняя инерция исторического развития человечества в форме отдельных самостоятельных цивилизаций. Стоит прочно, непробиваемо. Прежде всего это касается двух фундаментальных особенностей.

Одна особенность состоит в том, что каждая цивилизация становилась, укреплялась, расширялась в борьбе (в том числе и, даже в первую очередь, насильственной борьбе) между входившими в ее орбиту обществами (странами), а также между социальными группами внутри этих обществ (стран). Пусть даже, допустим, насилие не было основной движущей силой предшествующей истории как объективного процесса, но оно, в чем нет никакого сомнения, было неотъемлемым и одним из основных средств, реализующих ее сознательные действия. И в настоящее время еще продолжается – основанная на насилии – борьба народов и государств за доминирование, господ-

ство как в рамках своего цивилизационного пространства, так и, в особенности, на стыке различных цивилизаций. Как бы то ни было, к современному своему состоянию цивилизации пришли с огромным опытом войн и социального насилия, с глубоко укорененными и всесторонне поддерживаемыми убеждениями и привычками силой защищать свои интересы. О том, как глубоко насилие укоренено в ткани общественного существования современных обществ, свидетельствует тот факт, что оно не только цементирует практику человеческих взаимоотношений как внутри государств, так и в их взаимных отношениях, но плюс к тому еще обосновывается, оправдывается властвующими над умами конфессиональными и интеллектуальными силами, хотя, правда, и делается это с некоторыми стыдливими и логически ущербными оговорками. За ним стоят не только президенты и генералы, но также философы и священнослужители. Неслучайно, из представленных сегодня в мире цивилизаций, сопоставимых по своим масштабам и историческим претензиям, по крайней мере, четыре (европейская в двух относительно самостоятельных подвариантах – западном и российском, Китай и Индия) уделяют первостепенное внимание вооруженному потенциалу и обзавелись ядерным оружием. А еще одна, пока разрозненная внутри себя, не имеющая несомненного лидера исламская цивилизация, также идет в этом направлении, компенсируя свое отставание в обычных вооружениях таким необычным, но чрезвычайно сильным средством насилия, как терроризм.

Другая особенность заключается в следующем: каждой цивилизации соответствует своя культура, имеющая всеобщую природу. Каждая из них мыслит себя как универсальный исторический проект, выражение всечеловеческой и безусловной истины. Каждая цивилизация порождает, получает продолжение и закрепление в культуре, которая претендует на универсальность, на всемирный масштаб, как если бы вообще она была одной единственной или, по крайней мере, самой достойной. Единого, исторически целостного человечества в реальности не существовало в прошлом и не существует сегодня. Но оно существовало идеально, в форме культуры. У каждой цивилизации есть своя идея человечества, позволяющая ей мыс-

лить себя центром и средоточием мира. Касаясь старого спора о соотношении культуры и цивилизации, следует заметить, что культура выражает дух цивилизации, закрепляет ее претензии на всеобщность и универсальность, а тем самым и несовместимость с другими цивилизациями. Культура, словно панцирь, придает каждой из цивилизаций герметичность, позволяющую, даже принуждающую сознавать себя как единственную, не как одну из многих (или нескольких), а именно единственную.

Цивилизации, развивавшиеся до настоящего времени каждая своим путём, в рамках своего культурного оформления, исторической инерции, более или менее локально очерченной территории, сошлись вместе, уперлись «головами» друг в друга, в результате чего их существование в прежних автономных режимах оказывается более невозможным, а их дальнейшая судьба будет зависеть от того, смогут ли они подняться над самими собой и обрести устойчивость под единым куполом. Глобализация, этот набирающий силу тренд современного мирового развития, является попыткой перехода от многотысячелетнего процесса развития человечества в форме отдельных цивилизаций к его существованию в качестве единой цивилизации или суперцивилизации. Успех такого перехода далеко не предзадан; конечно, всякий переход, наряду с возможностями, включает в себе и риски, и в этом смысле человеческое будущее (индивидов и общества в целом) всегда было и остается вероятностной величиной, однако степень такой вероятности является разной. В настоящее время будущее человечества менее гарантировано, чем когда либо раньше. Ведь глобальные угрозы глобальны не только в том смысле, что касаются всех, но и в том, что они угрожают всем, поскольку под вопросом оказывается само существование человечества. Говоря о различных цивилизационных линиях развития человечества, следует иметь в виду, что сами эти цивилизации никогда не представляли собой в прошлом и не представляют сегодня некой единой общности и политической организации, они скорее были неким культурным куполом, объединявшим, хотя и родственные по происхождению, но тем не менее всегда конфликтовавшие между собой народы и их государственные образования. Их внутренняя конфликтность становится наиболее на-

пряженной, острой и масштабной на стадии образования национальных государств, неизбежно вступающих в борьбу между собой за господство. И когда речь идет о схождении (взаимодействии, конфликте, диалоге и т.д.) цивилизаций в условиях нарастающей глобализации, то имеются в виду не сами абстрактные цивилизации, а вполне конкретные национальные государства, имеющие, разумеется, в качестве одной из характеристик также свою цивилизационную принадлежность. Уже прошло более двадцати лет, как С. Хантингтон высказал мысль о столкновении цивилизаций в качестве одного из признаков новой начавшейся эпохи в международных отношениях. Речь, в частности, шла о том, что после холодной войны линией разделений в международных конфликтах становятся не идеологии, а культуры, и что сами конфликты из внутрицивилизационной сферы перемещаются в межцивилизационную. Оценивая эти утверждения, в частности, в свете опыта постсоветской России, можно заключить, что первое из них оказалось верным, а второе – нет. В самом деле, полный отказ России от идеологической конфронтации с Западом, как и от самой побуждавшей к такой конфронтации коммунистической идеологии (и даже, как формально прокламировано, от идеологии вообще), и переход в своих идейных и ценностных приоритетах на позиции Запада не изменил самой архитектоники ее отношений с Западом, которые остаются очевидно конкурентными, ближе к конфронтационным. В то же время конфликты на постсоветском пространстве, которые можно охарактеризовать как внутрицивилизационные, никуда не исчезли и скорее усиливаются, чем ослабевают. В этом отношении показателен такой пример. В качестве иллюстрации своего тезиса о том, что конфликты переходят в межцивилизационную сферу, Хантингтон ссылается на опыт преодоления назревавшего военного столкновения между Украиной и Россией в начале 90-х годов, сопровождая это замечанием, что речь идет о двух славянских, в основном православных народах с многовековыми тесными связями. И они тогда, в начале 1993 года, как пишет Хантингтон, успешно решали возникшие разногласия в рамках переговоров, в то время как на территории бывшего Советского Союза на Кавказе шли бои между, как он пишет, мусульманами и христианами.

Внутрицивилизационный, по терминологии Хантингтона, конфликт, который не случился в отношениях между Россией и Украиной тогда, случился через двадцать лет. В то же время так называемый межцивилизационный конфликт на Кавказе вполне успешно преодолен. Этот пример не опровергает утверждение о цивилизационных основах современных конфликтов, но он, как и множество аналогичных примеров в других регионах, показывает, что сами цивилизации представлены конкретными государствами со своими интересами, которые определяются не только цивилизационной принадлежностью и для которых она не является пределом и ограничением в их действиях, экономических, политических, военных и прочих союзах. Движущими силами мировой политики на сегодняшний день остаются национальные интересы, а ее субъектами – национальные государства. Они же, национальные государства, воплощают те упоминавшиеся особенности предшествующего развития, которые стоят на пути перехода человечества к единению как к новому качественному состоянию исторической эволюции: они являются инстанциями легитимного насилия, и они же выступают хранителями соответствующих культурных форм.

В той мере, в какой можно говорить о столкновении цивилизаций, его субъектами остаются национальные государства. Глобальные интересы и вызовы, а вместе с ними и сама идея человечества, упираются в партикуляризм и конфликтность национальных интересов. Вопрос о возможности адекватных ответов на них оказывается прежде всего вопросом о возможности преодоления национальных разделений в более высоком синтезе. Будет ли когда-нибудь национальная разобщенность преодолена в некой сверхнациональной (постнациональной) общности, подобно тому, как нации преодолели этноплеменную разобщенность, и будет ли многообразие языков дополнено неким единым для всех эсперанто – это на сегодняшний день сценарий, хотя и не полностью закрытый, но маловероятный. В общественном сознании его нет даже в виде утопии. Движение идет скорее в обратном направлении. В культуре центробежные силы преобладают над центроостремительными, если вообще допустимо пользоваться этими поня-

тиями применительно к культуре. Можно даже задуматься: не является ли разворот этики от абстрактных и в силу своей абстрактности общечеловеческих нормативных программ в сторону многообразных практических приложений также одним из выражений этой тенденции?

Точно так же проблематичным и еще менее вероятным остается возможность социальной консолидации человечества вокруг одного (единого) властного центра легитимного насилия, образование некоего государства в мировом масштабе. Опыт говорит о том, что открываемые глобализацией возможности рассматриваются доминирующими сегодня нациями-государствами как шанс получить такое превосходство в военной силе, которое позволит наконец-то осуществить те всемирные имперские амбиции, которые в прошлом, как считается, терпели крах из-за отсутствия для этого соответствующих технологических средств. Господствующие в нашем российском обществе идеи и настроения исходят из того, что государственно-подобное всемирное объединение, будучи нереальным, плюс к тому еще и не желательным, стало бы формой культурной деградации.

Словом можно сделать такое заключение: человечество как социальное целое складывается объективно, в силу законов общественного развития, о чем, в частности, и свидетельствуют процессы глобализации. Но его нет в качестве субъекта социального действия и возможность стать таким субъектом блокируется национально-государственной и цивилизационно-культурной разнородностью. Нации-государства (сами по себе или даже если бы им удалось сгруппироваться по цивилизациям), наверное, могут, хотя и с трудом, объединиться для решения какой-то отдельной угрозы, как, например, опасность потепления, но они в принципе не могут стать устойчивым объединением, действующим как единое целое. В этом отношении, можно предположить, социальная эволюция подобна биологической: ведь существование человека как вида гарантировано его разнообразием, в частности, и тем, что он существует в виде многих стад, а не сбивается в одно.

Если даже предположить, что человечество станет объединенным под некой единой общепризнанной властной ин-

станцией, то и в этом случае оно не приобрело бы качества, позволяющего ему адекватно отвечать на глобальные угрозы. Глобальные угрозы, как и любые события большого исторического, а тем более общепланетарного, масштаба, являются объективным итогом, своего рода равнодействующей практически бесчисленного числа единичных (индивидуальных и групповых) действий и отличаются от них как сумма отличается от слагаемых. Величайший урок истории состоит в том, что судьбы народов и государств не зависят от правителей, хотя последние, конечно, влияют на них каким-то образом, малозаметным в случае положительных воздействий и более ощутимым – в случае разрушительных, но никогда решающим. Точно так же и судьбы человечества, если бы мы вообразили его в качестве некой устойчивой, самовоспроизводящейся социальной общности, не могут зависеть от тех, кто стал бы им управлять, сколь бы разумными те ни были. Социология и философия истории говорят о том, что организация больших масс людей подчиняется своим объективным законам, и общественное развитие надо рассматривать как естественно-исторический процесс, аналогичный природному. То обстоятельство, что социальные (исторические, общественные) законы реализуются в форме (через посредство) сознательной деятельности людей не ослабляет, тем более не отменяет их объективности, а скорее усиливает ее.

3

Единство человечества маловероятно или вовсе исключено на коллективном уровне и в форме общеобязательных юридически гарантированных управленческих решений. Оно невозможно сверху. Но не может ли оно приобрести реальность, стать действенной силой на индивидуальном (личностном, персональном) уровне и в форме нравственно-ответственной позиции? Не может ли оно сложиться снизу, в качестве антропологически закрепленного способа существования человеческих особей? Положительный ответ на эти вопросы кажется более, чем фантастическим, но возможным. Если исключить апокалипсический сценарий, такой ответ может стать даже единственно реальным, поскольку другой, привычный, апроби-

рованный путь цивилизационного развития оказывается просто невозможным. Речь идет о следующем: понятие «человечество» может наполниться адекватным содержанием и стать реальностью, приобрести действительную силу только в качестве человечности всех составляющих его индивидов. Отвечая на вопрос «Что такое человечество?» мы можем сказать: человечество – это человечность. Переход от человечества как идеи-идеала, сложившегося на заре цивилизации, к человечеству как реальной практике, новому уровню эволюционного развития может осуществиться не за счет отказа от этого идеала, а путем его воплощения, «низведения» до уровня факта. В этом смысле старая философская абстракция единства человека и человечества оказывается в высшей степени актуальной и жизненной. Здесь опять может быть уместной аналогия с биологической эволюцией: природа гарантирует сохранность вида тем, что видовые признаки закреплены (заложены, закодированы) в организме каждой особи (собственно, понятие вида и обозначает совокупность особей с определенными одинаковыми признаками, определяющими их способ существования). Так же действует и социальная эволюция с той лишь разницей, что она не закладывает человечность в качестве родовой сущности человека изначально в каждого индивида, а предполагает в качестве его свободного решения, до которого ему предстоит дойти в ходе длительного исторического развития..

Если человек отличается от механических тел и от других живых существ, если наличие в нем разума и души что-то всерьез значат и призваны придать вселенной новое качественное состояние, то отсюда, как минимум, следует, что он может сам задавать условия своего собственного существования, а не только подчиняться внешним воздействиям, а также инстинктам и желаниям своего тела. И речь идет о том, чтобы в самом индивидуальном существовании подняться до родовой сущности, осознания изначального единства с человечеством. Это значит, что индивидуальная программа человечности, тождественная человечеству, должна стать фактом сознательной деятельности индивидов, действующим в естественном и автоматическом режиме повседневной жизни, таким же, например, как привычка людей приветствовать друг друга или отказ

от инцеста и каннибализма – ведь и то, и другое суть факты человеческой повседневности, за которыми нелегкий и длительный путь их культурной обработки.

Существуют, по крайней мере, два возражения против самой возможности человечности как работающей, действенной универсальной нормы, требующие аргументированного ответа. Во-первых, от нормы нет прямого перехода к поступку, а поступки всегда индивидуализированы, единственны, как и сами индивиды, которые их совершают. Ведь идея блага человечества не нова, на уровне долга она вполне общепризнана. Только понимается и конкретизируется она по-разному, настолько по-разному, что может служить – и служит – точкой отсчета и самооправданием даже для заклятых врагов, представляющих противоположные стороны в военной войне. Во-вторых, тот партикуляризм национальных и иных культурно детерминированных интересов, который, как уже отмечалось, блокирует их общечеловеческий синтез, получает также выражение во внутреннем душевном строе и поведении представляющих эти интересы индивидов. И как могут они сочетать одно с другим, национальный эгоизм с объединяющим всех людей общечеловеческим началом?

Оба этих возражения снимаются, если человечность, о которой идет речь, рассматривать в контексте негативной этики и понимать не как содержательную позитивную программу, а как совокупность безусловных запретов. Запрет является особой нормой, так как он может прямо, без опосредствования частной посылкой, перейти в поступок, заключающийся в не-делании того, что запрещено. Для того, чтобы подчиниться запрету на определенные поступки, индивиду не требуется ничего дополнительного (особого), кроме собственной воли следовать этому запрету. Говоря о действенности запретов в общем смысле, речь, следовательно, может идти только о том, относятся ли они к очевидным в своей определенности конкретным поступкам и принимаются ли индивидом в их обязывающей силе. Что касается конкретно человечности как выражения родовой сущности человека, то вопрос сводится к следующему: может ли она воплотиться в запретах, способных стать нравственно обязывающей индивидуальной позицией?

Человечность или гуманность в широком смысле является синонимом моральности и может быть расшифрована как любовь к человеку, делание добра ему. Однако это общее положение является недостаточным для того, чтобы решить, как вести себя, какое совершить действие в той или иной конкретной ситуации. Легко догадаться, что, например, верующий отец и свободомыслящий отец, одинаково любя каждый своего ребенка и желая добра ему, будут рассказывать им разные истории и давать читать разные книги. Также будут разными в рамках той же самой общей нормы действия отца-христианина и отца-мусульманина. Вполне естественно и нравственно достойно желать блага своему отечеству и соотечественникам, однако в рамках такой установки в истории России одни общественные деятели призывали оградить Отечество от западного влияния, другие – всячески культивировать такое влияние. И так едва ли не во всех вопросах и ситуациях, что вполне естественно, нормально: разные люди, разные мнения, разные позиции. Иначе предстает проблема человечности, если перевести ее на язык запретов, что, впрочем, этика по преимуществу и делала издавна, формулируя свои кодексы поведения.

Существуют, как минимум, два запрета: на насилие («Не убий») и на ложь («Не лги»), которые однозначны в том, что из них следует (чего должно не делать) для того, кто принимает их, и которые безусловно человечны, ибо утверждают человечество в лице каждого человека. Они не задают содержания поступка, а только архитектонику отношений между людьми, притом такую архитектонику этих отношений, которая нацелена на поддержание человечества во всей полноте составляющих его индивидов. Понятая таким образом человечность не противоречит и не исключает многообразие партикулярных интересов и ситуаций, напротив, она санкционирует их возможное разнообразие. Смысл этих запретов заключается в том, что они блокируют действия, которые отлучают индивида от родовой сущности, как если бы он сам был больше, чем человек. Они включают индивида в человечество, не позволяя ему в то же время возвыситься над ним.

А.Ю. Согомонов

УДК 174 + 159.955

**«Устойчивый университет»
(миссия, смыслы, программы, кейсы)***

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы актуальной трансформации высшего образования и университетов в сторону устойчивого развития. Эта трансформация, которую в специальной литературе нередко называют «повторным открытием университета», приводит к коренному переформулированию миссии и стратегии университетов, их программ, научных исследований и дидактики. Это не смена вывесок, а глубинная ценностная реформа, отражающая свободный выбор каждого университета в пользу его обновленной модели и высшего образования. Опора на новое понимание ответственности университета приводит также к кардинальным переменам в менеджменте и обустройстве внутриуниверситетского пространства. Рассмотренный кейс (университет Ка'Фоскари, Венеция) наглядно демонстрирует, как глубинным образом переформатированный этический кодекс университета повлек за собой долгую цепочку институциональных и содержательных трансформаций.

Ключевые слова: устойчивый университет, устойчивое развитие, референтный университет, миссия и стратегия университетов, университетские программы и университетская ответственность.

*Всякое образование стремится к порождению
надежного, определенного и постоянного бытия...*

И. Г. Фихте

Переход нашего общего мира на принципы устойчивого развития, (а это подразумевает прежде всего такой способ удовлетворения текущих потребностей, при котором мы больше не создаем рисков для будущих поколений) предполагает способность всех и каждого соответствовать этому грандиоз-

* Вторая статья цикла «Устойчивый университет». Первую см.: А.Ю. Согомонов. Устойчивый университет (генезис концепции) / Возвращение этики успеха. Ведомости прикладной этики. Вып. 48 / Под ред. В.И.Бакштановского, О.А.Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. С.142-161.

ному вызову – на персональном, профессиональном, институциональном и социетальном уровнях. И пока в нашем распоряжении нет другого «центра интеллектуального воздействия/мотивации», который смог бы охватить все эти уровни, кроме как университеты.

Университеты по общественному статусу и своему суггестивному потенциалу обладают уникальной возможностью преобразить нашу цивилизацию, противостоять негативным глобальным трендам, способствовать поиску новых, прорывных решений. Но для этого им в первую очередь придется измениться самим. Уже недостаточно простого расширения линейки преподаваемых дисциплин, введения новых и актуально востребованных специальностей, незначительных коррекций в менеджменте, символической капитализации и имидже. Речь должна идти о смене самой основы основ высшего образования – философии университета, а точнее, о его отказе от простой роли производителя и «проводника» знаний (transmissing) в пользу миссии «преобразователя» культуры и общества (transforming). Это подразумевает не только перемены в сфере стратегий, программирования, рекрутинга, методов обучения, но и миссии, этического кодекса и этоса университета в целом.

Трудно представить себе, чтобы такая крупномасштабная задача могла быть решена по некоему единому плану или «по указке сверху». Мудрые правительства, конечно же, могут мотивировать университеты, но никак не принуждать их к этому переходу. И даже если допустить, что все университеты сегодня становятся гипериндивидуалистичными (а это предположение, несмотря на правильный диагноз общей тенденции, все же, безусловно, является сильным преувеличением), невозможно вообразить, что все они пойдут каждый своим путем. Будущее для них непрозрачно, а привычные нормы и принципы классической университетской миссии, на которой зиждется «тело» большинства современных вузов, – предельно ясны и понятны. Университет должен производить массовый «продукт», не ссориться с крупными игроками, в том числе бизнесом и государством, заботиться о своей репутации, думать о своем рейтинге, как можно больше коммерциализироваться,

зарабатывать символический капитал на экспертизе, академической науке, и т.д.

Разумеется, мы все как автономные индивиды, составляющие воображаемую университетскую корпорацию, вполне можем разделять этос устойчивости, ценности и идеалы устойчивого развития, но это автоматически не означает, что и вся наша корпорация в целом готова пренебречь освоенными десятилетиями практиками университетского успеха и попытаться переделать себя как фундаментальный общественный институт. Тем более что в ныне действующую университетскую модель уже инвестированы серьезные финансы, время и энергия многих предшествующих поколений. Я вполне допускаю, что выбор в пользу стратегии «устойчивый университет» будет сегодня не очень популярным, особенно у «провинциалов» и, тем более, у гигантов top-1000, которые с большими усилиями зарабатывали свои мировые рейтинги, хотя, как считают эксперты, даже и в их среде заметны серьезные шевеления. Так что же может подтолкнуть сегодняшний университет к смене своей институциональной философии, миссии и этоса?

Футурологи сегодня рассматривают возможность реализации в будущем, по меньшей мере, трех сценариев развития глобальной цивилизации: (1) инерция и, как следствие, перманентная коррекция («конвенциональный мир»); (2) мир катастроф и дисконтинуитета («варваризация»); (3) мир прогрессирующей трансформации («великий транзит»). Последний сценарий собственно и есть устойчивое развитие цивилизации, основанное на «расширении сознания» (enlargement of consciousness). Выберет его человечество или нет в большей степени зависит именно от ценностного и знаниевого векторов высшего образования, а не только и исключительно от политической воли «начальства» [32, 18].

Очевидно, что сегодня перспективы выбора будущего беспрецедентно широки, но многое зависит от того, какую стратегию определит для себя собирательный мировой университет – стратегическую роль лидера, партнера или попутчика цивилизационного транзита. А стратегия эта в свою очередь напрямую завязана на общее понимание миссии современного

университета. Две ее версии противоборствуют друг с другом: «экономистская» и «интеллектуалистская».

Согласно первой, главный смысл существования современного университета в наживании общества компетенциями и ориентация молодых поколений на инновации и лидерство. Хороший университет тот, который способен готовить глобально конкурентных работников, действенных и продуктивных. Соответственно, сквозь эту призму зрения оценивается и качество вуза, а среди главных индексов его эффективности – рыночная востребованность и зарплаты его выпускников.

Согласно второй версии, университет, прежде всего, инвестирует в интеллектуальную и моральную среду общества. Он работает на развитие нравственных чувств, воображения, креативности, в широком смысле гарантируя обществу и миру гармонию профессионализма, духовности и эмоциональности через культурное и гражданское качество своих выпускников.

Главный смысл концепции устойчивого университета в нахождении баланса между этими двумя оппозициями, то есть между рыночно-сфокусированным и планетарным видением, потребностями сегодняшнего дня и интересами будущих поколений, понятых уже не на некоем абстрактном уровне, а вполне конкретно (наши собственные дети, внуки и т.п.). Инструментальный подход к высшему образованию, очевидно, изживает себя прямо на глазах, сегодня востребовано «холистическое» высшее образование, в котором задачи подготовки специалиста подчинены общемировоззренческим дидактическим (воспитательным) целям [3, 5, 13, 18, 28].

Знаменитый «Саммит Земли» ООН в Рио де Жанейро (1992) в итоговых документах постулировал критически значимую роль высшего образования в продвижении концепции устойчивости: только высшее образование и гражданское просвещение способны сдвинуть человечество в сторону осознания экологических ценностей и понимания глубокой идеи «устойчивого развития» [32, 22]. Однако по истечении четверти века с тех пор идея «устойчивого университета» все еще остается преимущественно риторической и дискурсивной, очень мало сделано практически. И это можно понять, ведь сегодняшние, либерально истолкованные заказчики (рынок труда, го-

сударство), клиент (студент) и производитель услуги (университет) находятся под жестким прессингом требований здесь-и-сейчас. А посему всеми ими по-прежнему ценятся именно профессиональные компетенции, пусть даже и понимаемые отныне более широко, чем поколение назад. Концепция же устойчивого развития все еще расценивается многими университетами мира как факультативная в отношении базовой образовательной деятельности, наряду с такими темами как, к примеру, дигитализация и интернационализация высшего образования. Это значит, что мы по-старинке ценим хозяйственный рост больше устойчивого развития, а сегодняшние выгоды ставим выше интересов будущих поколений. И текущий кризис в международном миропорядке лишь усиливает в массовом сознании тренд в сторону приоритетов выживания «любой ценой».

Устойчивый университет: богатая палитра смыслов

Очень сложно определить, что такое устойчивый университет, когда очевидно, что основной акцент падает на слово «устойчивый» – понятие, хоть и устоявшееся, но все же очень запутанное и трудно транслируемое. Например, в привычной конструкции «финансовая устойчивость» – одни значения; а в неологизме «устойчивое образование» – совершенно иные [31]. Впрочем, какой же это «неологизм», если опубликована не одна сотня книг на эту тему [см., к примеру: 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 29, 33], а с 2000 года международным издательством «Эмеральд» публикуется специализированный журнал – «Международный журнал устойчивости в высшем образовании» (International Journal of Sustainability in Higher Education). На международном саммите в Йоханнесбурге в поддержку устойчивого развития (2002 г.) тема устойчивого высшего образования была впервые введена в публичный дискурс. А в 2008 году образована Ассоциация университетских лидеров в защиту устойчивого будущего. Она не только объединяет университеты с самыми различными инициативами в пользу устойчивости, но и предлагает всевозможные обучающие программы, в том числе магистерские и докторские. Более 700 университетских лидеров в США подписали своего рода климатическую хартию (American College and Uni-

versity Presidents' Climate Commitment), но тысячам еще только предстоит к ней присоединиться.

Уже в 1970-е гг. в западных университетских программах появляются первые экологические курсы и специализация, в 1990-е сами университеты пытаются стать «зелеными». И только в начале нынешнего столетия передовые университеты стали понимать устойчивость как тотальный транзит в сторону холистического высшего образования. Именно это послужило толчком к институциональным переменам в высшем образовании, когда передовые вузы мира стали переориентировать свою образовательную и научную деятельность, партнерство с бизнесом, государством и городами на продвижение цивилизационной концепции устойчивого развития.

Американские исследователи Дж. Мартин и Дж. Самелс организовали интересный научный проект. Тесно сотрудничая со многими президентами университетов и их командами над тем, каким образом сконструировать новые образовательные практики для устойчивого университета, они определили четыре базовых вектора искомых стратегических перемен [23].

1. Поиск решений для эффективной институционализации концепции устойчивости и «устойчивого мышления» (sustainability thinking).

2. Развитие гибкой системы «опорных точек» для инициирования процесса устойчивого развития (sustainability benchmarks).

3. Переход на абсолютно прозрачную, в том числе и в бюджетировании, модель развития университета.

4. Вовлечение всех университетских структур, в том числе и попечительских советов, в установление норм и принципов устойчивости в университетских зданиях, территориях и кампусах.

Разумеется, опыт североамериканских вузов специфический, но он все же отражает общую тенденцию трансформирования университетов и их образовательных стратегий. Более того, существуют немалые отличия в опыте устойчивости разных колледжей и университетов, и если подвести первые, и отчасти грубые, итоги, то обращает на себя внимание следующая закономерность. Устойчивый университет, хоть и изредка име-

нуется «зеленым» (green university), но по смыслу своему не сводится только к экологической проблематике. Для него не меньшую значимость имеет лидерское начало в старте транзита в сторону устойчивости и, конечно же, инициирование новых социокультурных норм, в частности в институциональной транспарентности, глобальной ориентированности и локальной ответственности. Устойчивый университет, иными словами, становится мировым новатором и глокальным лидером, что нередко в научной литературе трактуется как феномен «повторного открытия» университета [14, 22].

Но нет ли во всем этом социального и интеллектуального насилия? Не принуждаем ли мы университеты к нежеланному для них институциональному и содержательному развороту? Такие опасения не беспочвенны, но следует помнить, что концепция устойчивого университета не только не урезает академические свободы, а скорее, наоборот предлагает интерпретировать университетские возможности гораздо шире – в качестве главной площадки для публичных дискуссий, междисциплинарных исследований, поиска инноваций и инсайтов; словом, всего того, что можно было бы обобщенно назвать «революцией устойчивости» [32, 23-24].

Устойчивый университет имеет несколько уровней распознавания своей миссии. На первичном уровне, как и любое другое хозяйственное учреждение, он переходит на энергосбережение, лимитирует мусор и прочие отходы, заботится о непосредственно примыкающей к нему окружающей среде и т.п. Словом, сам становится *устойчивым зданием* (sustainable building, eco-house). Далее, он стремится так вписаться в *локальный* социальный и культурный *контекст*, чтобы максимально использовать свой потенциал и креативность для мультиплицирования экономического и общественного эффекта (sustainable community). И наконец, он так перестраивает содержательно и формально свои образовательные и исследовательские программы, чтобы сформировать из своих же студентов новое поколение *лидеров* цивилизационной *трансформации* – активных новаторов, ответственных не только за локальные контексты, но и мировое сообщество в целом, отстаивающих ценности и

практики инвайронментализма и социальной справедливости (proactive generation for sustainable future).

Знание в устойчивом университете перестает интерпретироваться как классический «товар»; образование – как чисто рыночная «услуга»; учение – как исключительная «обязанность», а исключенность (exclusion) из местной жизни – как студенческая «прерогатива». Напротив, нахождение студента в университете должно восприниматься как процесс смены (расширения) его мировоззренческого горизонта и обретения базовой для человека XXI века когнитивной ценности – рефлексивного мышления (метаобучение). Возможно, именно поэтому такой высокий символический вес обрели в недавнее время междисциплинарные исследования и методология кросс-дисциплинарного преподавания. Контуры и нормы устойчивого будущего обсуждаются, воображаются и конструируются, а это и есть сквозной стержень всего обновленного университетского содержания. Устойчивый университет – информационный и креативный «хаб» социальной трансформации, социальной критики и нового социального знания (*эпистемологическая устойчивость*).

Итак, вызовы, которые сегодня стоят перед университетами, напрямую коррелируют с глобальными проблемами и быстро меняющимися мировыми и локальными обстоятельствами. Устойчивый университет должен стать чутко реагирующим, отзывчивым на всякий запрос извне (responsiveness of the universities). Старая университетская модель «башни из слоновой кости», очевидно, отживает свой век. Хотя новая концепция – устойчивый университет – отнюдь не представляет собой некоего единого образца, шаблона, стандарта. Каждый университет идет своим путем, совершая ответственный выбор в отношении своих программ, методов партиципативной педагогики, исследовательских проектов, включенности в жизнь местного сообщества и т.п. А поскольку везде эти обстоятельства уникальные, то и стратегии университетов в пользу устойчивого развития будут существенно отличаться друг от друга. Но всех их объединяет внутренняя мотивация и, перефразируя Макса Вебера, – новая этика ответственности.

Британский исследователь Стивен Стерлинг суммировал драйверы, выгоды и барьеры, которые подталкивают университеты (или препятствуют) к выбору миссии устойчивого развития [32, 29-30].

Драйверы.

- Общественный интерес и глобальная озабоченность вопросами, связанными с устойчивым развитием планеты.
- Правительственная и предпринимательская заинтересованность в построении «зеленой экономики».
- Востребованность на новые профессии со стороны быстро меняющегося рынка труда.
- Постоянно растущий запрос на новые специальности со стороны абитуриентов.
- Увлеченность проблематикой устойчивости у части преподавательского корпуса.
- Соревнование с другими вузами.
- Построение мостов между корпоративной ответственностью и концепцией устойчивого развития.
- Разворот науки в сторону исследования проблем «реального мира».
- Ориентация на прибыльность в случае разработки новых «зеленых» практик.
- Преимущества в плане набора студентов и рекрутинга научных кадров.
- Хорошие перспективы для обогащения программ новым и актуальным содержанием, для производства более глубокого знания (deep knowledge).
- Солидаристическое понимание университетской миссии как ответственности перед «следующим поколением».
- Желание и воля менеджерских команд и лидеров превратить свои университеты в «устойчивые организации».

Выгоды.

- Новые возможности для интеграции в глобальное пространство и дальнейшей автономизации вузов, в том числе и в предпринимательском смысле, для развития образовательного разнообразия и т.п.
- Интересные возможности для инновативной и интерактивной дидактики, мотивации студентов.
- Большой потенциал для перехода к холистической педагогике и междисциплинарным исследованиям.
- Достижение большей привлекательности для абитуриентов.
 - Экономические и финансовые выгоды.
 - Минимизация менеджерских рисков.
 - Построение устойчивых «мостов» между программами, кампусом и местным сообществом.
 - Капитализация за счет коллективного интереса со стороны студенчества и преподавателей.
 - Переход университета и кампуса на рельсы эко-развития.
 - Приращение символического капитала за счет демонстрации своей экоориентированности.
 - Углубление взаимосвязей с локальными акторами.

Барьеры.

- ✓ Слабый интерес к теме, особенно в провинциальных или узкспециализированных вузах.
- ✓ Неразвитые межфакультетские связи, препятствующие развитию междисциплинарных исследований и обучения.
 - ✓ Непроявленная прямая и мгновенная выгода.
 - ✓ Отсутствие опыта публичных экспертиз.
 - ✓ Слабая вовлеченность преподавательского состава и студенчества в процессы принятия стратегических решений внутри университетов.
 - ✓ Авторитарный менеджмент и/или гиперкоммерциализация.
 - ✓ Коллективные опасения/сомнения, в том числе и «страх любых перемен».

Сравнение этих аргументов показывает, что выбор в пользу модели устойчивого университета является по преимуществу *культурно-нравственным*. Ибо к этому университеты подталкивает сегодняшний неолиберальный тупик в высшем образовании. Образовательный маркетинг, индикаторы и рейтинги, конкуренция, университетская коммерция, предпринимательство в сфере образования, студенты как бизнес-клиенты и т.д. – всем этим заполнен язык и мысли университетского менеджмента и правительств. И даже такие классические темы дискурса высшего образования, как академический интерес, культурное производство, мировоззренческие ценности, критическое мышление, воспитание ответственных граждан незаметно ушли на задний план.

Движение в сторону модели устойчивого университета не только революционизирует автономность и символический вес университетов в обществе, но и благоприятствует их переходу к большей прозрачности, инновативным методикам и интерактивной педагогике в целом. И в этом смысле происходящий у нас на глазах глобальный образовательный транзит можно считать *парадигмальным*. Он захватывает не только университетскую доксу, но и долгосрочные стратегии университетов, их целеполагание и институциональную эволюцию.

Трансформация университетских программ

Университетские программы сегодня меняются повсеместно, впрочем, в инженерных специальностях эти перемены заметны лучше всего. Только здесь столь рельефно внутри профессиональной культуры проявлены сопряжения «гражданина мира» и предпринимателя, ответственность перед сообществом и корпоративными клиентами и т.д. Именно инженеры, пожалуй, больше всех остальных профессионалов должны вести свою деятельность, применяя принципы устойчивого развития – об этом подробнее см. [1]. Ведь их профессиональная деятельность, несмотря на прагматику текущего момента, насквозь пронизана ответственностью перед природой и будущими поколениями. Воистину на их «совести» безопасность и сохранность технологического мира, который они создают на долгие десятилетия. Не следует забывать, в конце концов, и то,

что именно их эксперты обвиняют и в глобальном потеплении, и в загрязнении окружающей среды, и во многих других «грехах» перед землей и человечеством.

Всемирная федерация инженерных организаций (WFEO, а в ее рядах свыше 15 миллионов инженеров из 90 стран) вменяет в первичную обязанность инженеров бережное отношение к природным ресурсам, сохранность статус-кво в биосфере, поддержку экологического баланса и биологического разнообразия мира. А это значит, что к профессиональной деятельности инженеров отныне предъявляют иные требования, и оценивать их деятельность будут уже по новым социоэкологическим критериям. В свою очередь это влечет за собой перемены в образовательных стандартах и компетенциях. Нередко этот процесс именуют «шестой знаниевой волной», придавая тем самым ей масштабный для всемирной истории характер, ибо пересмотру подлежат базовые вопросы: «как учить?» и «чему учить?». Насыщение этой «волны» новым содержанием и методиками стало одной из самых популярных тем в современной философии и социологии высшего образования [4, 7, 11, 12, 17, 20, 23, 26].

Инженерное образование отныне, прежде всего, становится более рефлексивным и критическим. Это может на первый взгляд показаться парадоксальным, но уход от традиционных бизнес-моделей (doing business-as-usual) требует от молодых специалистов именно этих компетенций. Более того, сам процесс обновления (renewal) инженерного образования предлагается сделать циклично-перманентным, когда будут бесконечно сменять друг друга образовательные циклы накопления новых идей и подходов, а также циклы их имплементации [12, 66-68]. Активно при этом включаются инструменты образовательного аудита и программного моделирования. Но со временем, очевидно, скорость перемен будет только нарастать. Конечно же, это серьезно усложнит работу консервативно настроенных вузов (и преподавателей), но другой путь в инженерную дидактику XXI века пока, увы, не изобретен.

Как на практике все это реализуется? Сколько авторов (и лидерских университетов), столько и рецептов. Впрочем, только некоторые из них можно считать успешными. Учитывая, что

мы все еще живем лишь в эпоху транзита, а не в условиях победившей цивилизации устойчивого развития, то несложно увидеть, что часть идей откровенно ориентирована на этот подготовительный этап, а часть – наработываются для среднесрочной перспективы. Так, к примеру, предлагается на начальной стадии университетского инженерного образования ввести обязательный предмет «экономика устойчивого развития», смысл которого в критике всех прошлых доктрин экономического роста. Или еще: выстраивать такие научные проекты внутри университетов, которые предполагали бы самое активное участие студентов в качестве «исследователей устойчивости». Мировой опыт содержательного транзита – очень богат креативными идеями, одно перечисление которых заняло бы многие страницы текста. Интересующегося читателя отсылаю к книге «Преподавание и образование во имя устойчивого развития на университетском уровне» (2016), где предложен тщательный разбор новых методик и подходов, а также дан анализ успешных образовательных практик для устойчивого развития и глобального гражданства [17].

Следует заметить, что содержательный (программный) транзит осуществляется университетами не в одиночку, а своеобразным *сетевым способом*. Это не значит, что попадая в сеть, каждый университет обрекает себя на необходимость следовать общей, проторенной дорогой. Напротив, сетевой подход свидетельствует о цивилизационном характере транзита (в ответ на вызовы времени), взаимопомощи, сотрудничестве, партнерстве с государственными институтами, а главное – о постоянном обмене опытом и информацией между автономными университетами. Уместно вспомнить об Ассоциации университетских лидеров в защиту устойчивого будущего (ULSF), об инициативах ЮНЕСКО по переориентации учителей на изучение и преподавание концепции устойчивого развития, образовательных инициативах ООН в рамках больших экологических программ, многочисленных проектах Британской академии инженерных наук и многих других подробнее см. [19]. Одним словом, транзит в сторону устойчивого университета – *общее дело мировых университетов с глокальной ответственностью*. Они консолидируются на национальном и международ-

ном уровне, превращаясь в серьезную политическую и культурную силу.

Герд Михельсен различает три фазы в новейшей истории высшего образования во имя устойчивого развития: (1) первоначальные эксперименты (1970-1990), (2) первичное накопление (1990-2000), (3) широкая экспансия (начиная с 2000) [24, 51]. Не всегда это было формальное образование (школьное, университетское), очень многое сделано разными, в том числе и международными НКО, взявшими на себя миссию гражданского просвещения в сфере устойчивого развития. Примечательно, что на заключительной фазе мы наблюдаем тесное сотрудничество университетов с НКО, что в известной степени стало возможным благодаря объявленной ООН в 2005 г. мировой декаде образования во имя устойчивого развития. Именно тогда и начался шквал публикаций на эту тему, а многие тысячи общеобразовательных школ по всему миру и сотни университетов включились в это широкое движение и сделали его поистине глобальным. Сегодня мы вправе говорить о начале институциональной фазы, то есть о вступлении устойчивого университета в свои законные институциональные права.

Впрочем, и здесь – не без оговорки о своеобразии этого общественного института. Настолько различен актуальный опыт университетов-лидеров. Их объединяет гуманистический мотив и политическая воля, единая философия и глобалистская этика. Во всем остальном они могут существенно не походить друг на друга.

Институциональная трансформация (кейс Ка' Фоскари)

Ка' Фоскари (Ca' Foscari, сокращенно от Casa Foscari, «дом Фоскари», по фамилии старинных владельцев здания) – государственный университет Венеции, основанный почти 150 лет назад как высшая коммерческая школа и обретший университетский статус и свое нынешнее название к столетию со времени своего основания в 1968 г. За полвека после второй мировой войны Ка' Фоскари развился из провинциального вуза в очень успешное с мировым именем и весьма компактное образовательное учреждение с довольно широкой научной и образовательной программой. Его восемь факультетов поровну

представляют экономические и гуманитарные науки. А общее количество студентов сегодня приближается к 20 тысячам.

Ка' Фоскари, как и приютившая его Венеция, – мультикультурный продукт – здесь и далее я буду основываться на анализе этого кейса, предложенного недавно Киарой Мио [25]. Его идентичность строится на пересечении культурных потоков и глубинного идейного обмена. В университете преподаются более 30 языков, хотя он по-прежнему позиционирует себя как старейшая бизнес-школа Европы. Его ориентированность в будущее акцентирована исследовательскими проектами в области инноваций и междисциплинарным образованием. Разумеется, символическую надбавленную стоимость дарует университету уникальный город Венеция с ярко выраженным брендовым характером, но сегодня это уже не только авторитетный «патронаж» сверху, а скорее – партнерство города и университета. Ка' Фоскари занимает множество зданий (всего – 88) и достаточно большую территорию, и все это в городе, где каждый квадратный метр на учете. Расстояния между зданиями небольшие, а дороги – преимущественно пешеходные тропы. В этом смысле, университет выступает серьезным девелопером и активным муниципальным хозяйствующим субъектом. И это – первое обстоятельство, в отличие от других итальянских университетов, которое делает его фундаментально заинтересованным в устойчивом развитии всего города.

Венеция – как место – чрезвычайно чувствительна даже к легким переменам климата и, тем более, экологическому дисбалансу. Для решения этих проблем университет разработал собственную концепцию мобильности людей и товаров, утилизации мусора, сохранения культурно-исторического наследия. И сегодня играет серьезную роль в поддержании экосоциальной устойчивости города Венеция, выступая чуть ли не самым главным игроком на подмостках ее локальной жизни.

В 2008 г. университет принимает свой Этический кодекс, ровно за два года до того, как национальный закон принудил все остальные университеты поступить так же. В нем тема «устойчивого развития» была магистральной. И с 2009 г. Ка' Фоскари приступил к систематическим действиям по претворению своих социально-нравственных идей в жизнь – они коснулись

буквально всех аспектов функционирования университета как организации и общественного института. Среди первых инициатив – учреждение должности «представителя ректора по вопросам экологической устойчивости и социальной ответственности». В его ведении – координация всех видов активности, исследовательские проекты и образовательные программы, касающиеся этого транзита, а также составление ежегодных отчетов об устойчивости самого Ка' Фоскари. С этим нововведением весь сюжет «устойчивости» буквально на глазах превратился в стержневой для стратегического дискурса Ка' Фоскари. А это значит, что от периода случайных и спорадических акций и научно-дидактических интервенций университет перешел к систематической и интегрирующей весь институт работе по переходу на рельсы «устойчивого университета». Переформулированы цели и ценности, переформатирована менеджерская модель (в сторону большей ответственности и прозрачности), рационализированы ресурсы, перенаправлены управленческие потоки, и т.д. Иными словами, «устойчивый университет» собственно и стал стратегически-организационной долгосрочной перспективой Ка' Фоскари.

Начиная с 2010 г., университет составляет множество отчетов, касающихся улучшения качества окружающей среды, активно сотрудничает с правительственными структурами, разрабатывает аутентичные концепции (для распространения среди остальных итальянских университетов) о переходе университетов на рельсы устойчивого развития, и принимает, в конце концов, Хартию в защиту устойчивости. Таким образом, Ка' Фоскари первым среди итальянских вузов принимает новый университетский статут, в котором переформулировано буквально все – начиная от миссии университета и кончая вопросами его микрообустройства. Все это позволило закрепить за Ка' Фоскари образ честного, справедливого, открытого, устойчивого и меритократического университета. Минимизация ущерба природе и формирование нового ответственного поколения – его пафос, а абсолютная открытость для публичного аудита и мониторинг – его этос.

Главным достижением Ка' Фоскари уже в 2010-е гг. становится обретенный им статус *«референтного университета»*.

Это, когда конкретный университет сам становится своеобразной экспертной «точкой отсчета» при принятии тех или иных политических решений. Его коллективное мнение – как собирательного эксперта – авторитетно настолько, что не подлежит сомнению, когда на него опираются ответственные государственные деятели, или когда создаются и реализуются проекты в области устойчивого развития. А партнерство с университетом становится возделенной тактикой для других акторов при осуществлении совместных программ. По большому счету Ка' Фоскари сегодня диктует новую устойчивую повестку дня для всех итальянских (и не только) вузов, а также для многих государственных структур в области социальной политики, образования, природоохранной деятельности.

Опыт Ка' Фоскари демонстрирует парадигмально новую матрицу для университетов XXI века. Революционным реформам подвергается, прежде всего, менеджерская модель. Новые уставы, новые управленческие нормы и правила, измененные векторы ответственности. Отказ от диктата менеджерской «верхушки», отказ от корпоративного обустройства в пользу свободного, плюралистического и демократически обустроенного университетского сообщества. Отказ от любых дисциплинарных образовательных практик и закрытого порядка во внутриуниверситетском пространстве в пользу открытого и защищающего достоинство каждого участника сообщества и отчасти самоуправляющегося пространства-сети. И т.п.

Устойчивый университет конструирует для себя новые институциональные инструменты, с помощью которых перенаправляет интеллектуальные (новая дидактика, междисциплинарность, кросс-культурные и командные с участием студенчества исследования) и управленческие потоки (минимизация авторитарных принципов, включенность студентов в самоуправление). Он постепенно обретает новый публичный и глокальный статус, становится мощным ресурсом в цивилизационном транзите. И в конечном итоге – сам становится *успешной практикой*, но не примером для буквального копирования (подражания), а знаниевым образцом для построения других аутентичных опытов университетского транзита.

Список литературы

1. Кроули Э.Ф., Малмквист Й., Остлунд С., Бродер Д.Р., Эдстрем К. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015.
2. Atkinson H., Wade R. (Eds.) *The Challenge of Sustainability. Linking Politics, Education and Learning*. Bristol: Policy Press, 2015.
3. Barnett R. (Ed.) *The Future University. Ideas and Possibilities*. New York – London: Routledge, 2012.
4. Barth M. *Implementing Sustainability in Higher Education. Learning in an Age of Transformation*. London – New York: Routledge, 2015.
5. Ben-Peretz M. *Policy-Making in Education. A Holistic Approach in Response to Global Changes*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education, 2009.
6. Biesta G.J.J. *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London – New York: Routledge, 2010.
7. Blaze Corcoran P., Wals A. (Eds.) *Higher Education and Sustainable Development. Problematics, Promise and Practice*. New York: Kluwer, 2004.
8. Blaze Corcoran P., Osano Ph. M. (Eds.) *Young People, Education, and Sustainable Development*. Wageningen: Academic Publishers, 2009.
9. Byrne L.B. *Learner-Centered Teaching Activities for Environmental and Sustainable Studies*. Dordrecht: Springer, 2016.
10. Castro P. et Alii (Eds.) *Biodiversity and Education for Sustainable Development*. Dordrecht: Springer International, 2016.
11. Chi-Kin J. L., Efirid R. (Eds.) *Schooling for Sustainable Development across the Pacific*. Dordrecht: Springer, 2014.
12. Desha Ch., Hargroves K. Ch. *Higher Education and Sustainable Development. A Model for Curriculum Renewal*. London – New York: Routledge, 2014.
13. Douglas J. A. (Ed.) *The New Flagship University. Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*. New York: Palgrave-Macmillan, 2016.

14. *Emmanuel J.-F.* Building Global Education with a Local Perspective. An Introduction to Glocal Higher Education. New York: Palgrave-Macmillan, 2015.
15. *Filho W.L., Brandli L. (Eds.)* Engaging Stakeholders in Education for Sustainable Development at University Level. Dordrecht: Springer, 2016.
16. *Filho W.L., Zint M. (Eds.)* The Contribution of Social Sciences to Sustainable Development at Universities. Dordrecht: Springer, 2016.
17. *Filho W.L., Pace P. (Eds.)* Teaching Education for Sustainable Development at University Level. Dordrecht: Springer, 2016.
18. *Forbes S.H.* Holistic Education. An Analysis of its Ideas and Nature. Brandon: Foundation of Educational Renewal, 2003.
19. *Gough S., Scott W.* Higher Education and Sustainable Development. Paradox and Possibility. London – New York: Routledge, 2007.
20. *Jones P., Selby D., Sterling S. (Eds.)* Sustainability Education. Perspectives and Practice across Higher Education. London – New York: Routledge, 2010.
21. *Lenzen D.* University of the World. A Case for a World University System. Dordrecht: Springer, 2015.
22. *M'Gonigale M., Starke J.* *Planet U.* Sustaining the World, Reinventing the University. Gabriola Island: New Society Publishers, 2006.
23. *Martin J., Samels J. E. (Eds.)* The Sustainable University: Green Goals and New Challenges for Higher Education Leaders. Baltimore: The John Hopkins University Press, 2012.
24. *Michelsen G.* Policy, Politics and Polity in Higher Education for Sustainable Development // Barth M., Michelsen G., Rieckmann M., Thomas I. (Eds.) Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development. London – New York: Routledge, 2015. P. 40-55.
25. *Mio Ch.* Towards a Sustainable University. The Ca'Foscari Experience. New York: Palgrave-Macmillan, 2013.
26. *Pavlova M.* Technology and Vocational Education for Sustainable Development. Dordrecht: Springer, 2009.

27. *Peters M.A., Beasley T. (Eds.) The Creative University.* Rotterdam – Boston – Taipei: Sense Publishers, 2013.
28. *Ricci C., Pritscher C.P. Holistic Pedagogy. The Self and Quality Willed Learning.* Dordrecht: Springer, 2015.
29. *Robertson M., Keung P., Tsang E. (Eds.) Everyday Knowledge, Education and Sustainable Futures. Transdisciplinary Approaches in the Asia-Pacific Region.* Singapore: Springer, 2016.
30. *Shin J.Ch., Kehm B.M. (Eds.) Institutionalization of World-Class University in Global Competition.* Dordrecht: Springer., 2012.
31. *Sterling S. Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change.* Cambridge: Green Books for the Schumacher Society, 2001.
32. *Sterling S., Maxey L., L. Heather (Eds.) The Sustainable University. Progress and Prospects.* London – New York: Routledge, 2013.
33. *Walsh L. Educating Generation Next. Young People, Teachers and Schooling in Transition.* New York: Palgrave-Macmillan, 2016.

М.В.Богданова

УДК 378.4

Успех профессора в организации и в профессии

Аннотация. Предложенная редакторами журнала «Ведомости прикладной этики» дилемма «"успешный профессор" versus "честный профессор"?» проблематизирует различные подходы к ценности знания в университете и обусловленные ими стратегии успешности профессора. Рассматриваемая дилемма предполагает выбор между двумя ориентациями: на успех в организации и на профессиональный успех. Основное отличие таких стратегий лежит в сфере ценностных ориентаций деятельности. В статье предпринимается попытка социологической конкретизации содержания понятия «успешный профессор» в условиях трансформирующегося университета. Выделяются факторы, влияющие на трансформацию роли ценности знания в практике научно-образовательной деятельности университета.

Ключевые слова: успешный профессор, честный профессор, успех в организации, успех в профессии, трансформирующийся университет, знание.

Университет сегодня не только рассматривается как принадлежащий глобальному миру, он и действует как субъект глобального мира, выходя за границы национальных государств. Попытки осмысления современного университета содержат различные версии его Идеи [15]: доминировавшая ранее Идея, характеризующая университет как институт культуры, представляется уже утратившей свой объяснительный потенциал. Осмысление предназначения современного университета – важная исследовательская задача, поскольку Университет как социальный институт существует до тех пор, пока он «воплощает в жизнь присущую ему идею» [13]. Однако дискуссии в этом направлении являются значимыми еще и потому, что, расширяя пространство интерпретаций университета, позволяют профилировать доминирование не институционального определения университета. Так, например, в публичном дискурсе [1, 2] и на уровне образовательной политики приобретает устойчивость трактовка университета как элемента

современной экономики. Все активнее разрабатывается идея третьей миссии университета. (Исходя из того внимания, которое ей уделяется, у третьей миссии есть шанс переместиться на первые позиции, потеснив исследовательскую и образовательную составляющие.) Сегодня, как и ранее, предназначение университета прежде всего – работать со знанием как терминальной ценностью, формируя у студентов некоторые универсальные представления, развивая мышление. Тем не менее в деятельности университетов заметно доминирует восприятие знания как инструментальной ценности.

Предложенная редакторами журнала «Ведомости прикладной этики» дилемма «"Успешный профессор" versus "Честный профессор"?» проблематизирует, как представляется, различные подходы к ценности Знания в университете и обусловленные этим стратегии успешности профессора.

Далее предпринимается попытка социологической конкретизации содержания понятия «успешный профессор» в условиях трансформирующегося университета. Рассматриваются факторы – дигитализация деятельности профессора и диверсификация ориентиров стратегий успешной деятельности профессора, влияющие на трансформацию роли ценности знания в практике научно-образовательной деятельности университета.

Дигитализация деятельности профессора в условиях трансформирующегося университета

Трансформации отечественной высшей школы в течение двух прошедших десятилетий непрерывно перекраивают структуру образовательного пространства, что, в свою очередь, влияет и на изменение смыслов образования.

Так, в 1996 г. был активизирован процесс переименований многих институтов в университеты и академии, в том числе в связи с установлением в основном вынужденной, диверсификации финансирования [12]. Через десять лет стартовал национальный проект «Образование». Проект предусматривал также формирование новой системы статусов университетов, прежде всего, с намерением оказать поддержку «ведущим российским вузам – лидерам в научно-исследовательской, учебно-методической и инновационной деятельности» [5]. Далее, примерно

через семь лет, запускается проект «5-100». В конкурсе на предоставление соответствующей государственной поддержки 21 российский вуз становятся победителями. Заявленная цель проекта обеспечение «качественного прорыва по повышению конкурентоспособности ведущих российских университетов среди мировых научно-образовательных центров» [9]. И наконец, три года спустя, Министерство образования и науки Российской Федерации инициирует проект по созданию сети опорных университетов [8]. В 2016 г. по результатам конкурсного отбора в отечественном образовательном пространстве образуется 11 опорных университетов. (Предполагается, что будет примерно 100 университетов такого типа.) Цель проекта – как заявлено в его описании – «социально-экономическое развитие субъектов Российской Федерации» [8].

Интенсивность структурных изменений в отечественном высшем образовании, с одной стороны, можно рассматривать как процесс освоения глобальных перемен, попытки преодоления негативных последствий ранее предпринятых трансформаций. С другой стороны – как проявление фактора «самоуверенности настоящего» (З.Бауман), когда успешность в будущем видится как зависящая от действий исключительно в настоящем. Прошлое представляется малозначимым (не возникает озабоченности сохранить что-либо ценного из его наследия), как и сложившийся институциональный порядок. Поэтому при отсутствии возрастающей, преимущественно экономической, отдачи предпринимаются попытки его замены введением новых правил, отношений, принципов, в том числе в профессиональных видах деятельности. Институциональные изменения имеют, выражаясь экономическим языком, инкрементный характер. Дискретные же институциональные изменения трансформируют формальные, писанные правила. В то же время неформальные, неписанные правила и ценностные ориентиры деятельности продолжают сохранять свою фактическую значимость при введении новых систем отношений и порядков.

Изменение отечественного образовательного пространства, моделирует новые цели, стратегии, задачи университета, определяет новые символы его успешности. Одним из ресурсов достижения университетами новых целей является моби-

лизация возможностей, которыми располагают члены университетских корпораций, прежде всего профессора. (В данном случае речь идет не только о имеющих ученое звание «профессор», но в целом о преподавателях, занятых научно-образовательной деятельностью.) Требования, предъявляемые профессору в соответствии с новыми «дорожными картами» университетов, выражаются преимущественно в дигитализированных показателях публикационной активности, участия в международных исследовательских проектах, результатах коммерциализации научной деятельности и т.п. Следует отметить, что публичное предъявление результатов исследований, совместные исследовательские проекты, научно-практические разработки, экспертизы образуют устоявшуюся систему символов («сгустков человеческих отношений» [3]) в рамках данной профессии. В современной ситуации эти символы становятся скорее внешнетехническими (важны количественные показатели), чем внутренне содержательными. Можно предположить, что повышение значимости количественных показателей в оценке деятельности как профессора, так и университета в целом соответствует *идеи совершенства*, получившей повсеместное распространение в качестве цели университетского развития. Одним из первых на это указывал в конце XX в. канадский исследователь Билл Ридингс [10]. Отличая понятие «совершенство» (excellence) от, казалось бы, синонимичного понятия «качество» (quality), Ридингс подчеркивал его внешний характер, фокусированность на «исчерпывающем контроле», обеспечивающем возможность соотнесения одного университета с другими. Замещение Идеи университета как института культуры *идеями совершенства* приводит к интерпретации университета «исключительно в терминах структуры корпоративного управления» [10, 54], превращая его в автономную бюрократическую организацию. В таком контексте и дигитализацию деятельности профессора представляется возможным рассматривать как один из показателей, выражаясь словами Ю. Хабермаса, «институционального воплощение иной канонической формы университета».

Мобилизация возможностей профессора на повышение количественных показателей университета запускает процессы

почти «экстремальной» адаптации, усиливая риск деформации содержательной стороны профессиональной деятельности. Прежде всего, речь идет о работе со знанием: создается риск перемещения из ядра ценностно-нормативной системы профессии профессора на периферию такой ценностной установки как *честность перед знанием*.

**Стратегии успешности профессора:
ориентация на организацию и на профессию**

Очевидно, что в университете и сегодня создается и оформляется научное знание. Работа с ним является «сутью профессиональной идентичности университетского профессора» [11].

Осваивать и присваивать знание – таково основное предназначение студента в университете. Студент приобретает определенные представления о научном знании, культуру работы с ним и осваивает способы его применения в практической деятельности. При этом знание, как напоминает английский исследователь высшего образования П.Эшвин, может выступать по отношению к студенту «преобразующей его силой» [14]. Вовлеченность студента в процесс получения знаний по избранной специальности способна развить у него «понимание самого себя», сформировать собственное представление о мире [4]. Однако в трансформациях отечественной высшей школы практически не учитывается преобразующий потенциал знания. Первостепенными считаются задачи повышения показателей конкурентоспособности университетов, содействия социально-экономическому развитию регионов и т.п. И характеристика «качество образования» операционализируется преимущественно через количественные показатели. Среди факторов несогласования представлений о содержании понятия «качество высшего образования» и применяемых способов его оценки преобразующая сила высшего образования [4] как признак его качества не рассматривается.

Отношения студента со знаниями выстраиваются прежде всего в процессе коммуникаций (прямой либо опосредованной) с университетским профессором. В качестве косвенного подтверждения такой обусловленности представляется возмож-

ным привести данные социологического исследования состояния и перспектив развития инженерного образования, проведенного в УрФУ [7]. Так, соотнося результаты опросов студентов инженерных специальностей (2007 и 2012), исследователи зафиксировали увеличение удельного веса таких показателей неудовлетворенности качеством образования, как «преобладание традиционных форм обучения», «отношение преподавателей»; «качество и объем индивидуальной работы преподавателя со студентами»; «качество преподавания» [7, 94]. Нетрудно заметить, что фактор деятельности преподавателя выступает как определяющий качество образования.

Отношения студента со знаниями, очевидно, во многом отображают работу профессора со знанием – его производством и способами передачи. Можно предположить, что определяющим фактором здесь является (не)ориентация профессора на честность перед знанием*.

Дигитализированный характер требований, предъявляемых профессору в соответствии с новыми «дорожными картами» университетов, переносится и на критерии успешности его деятельности. Это, как представляется, порождает – в условиях экстремальной адаптации профессора к такой ситуации – дилемму «успешный профессор versus честный профессор». Противоположность образующих ее составляющих возникает когда критерии успешности профессора конструируются в терминах корпоративного управления, происходящих от приложения *идеи совершенства* к университету. А когда цена, «которую вынужден платить человек за возможность следовать своим ценностям, правилам и нормам» становится очень высокой, «они начинают играть значительно меньшую роль в человеческом поведении» [6, 39]: в пространстве университета возникают различные стратегии успешности профессора.

Дилемма «"успешный профессор" versus "честный профессор"» предполагает выбор между двумя ориентациями: на успех в организации и на профессиональный успех. Основное отличие таких стратегий можно обнаружить в сфере ценност-

* В этой связи значимо также исследование роли и последствий использования студентами нечестных приемов в процессе обучения (см., напр.: [4], однако в данной статье этот аспект не рассматривается).

ных ориентаций деятельности. Ориентация на успех в организации – исходя из специфики организационных норм, основанных на принципе рациональности, – предусматривает преимущественно целерациональные действия, отличающиеся, по М.Веберу, выбором средств, однозначно адекватных для достижения ясно осознаваемых целей. В таком контексте установка на честность перед знанием в деятельности, имеющей целью достижение высоких количественных показателей, является, как минимум, малозначимой. Однако, поскольку эта установка входит в «функционально организованную систему норм воспроизводства деятельности» (Г.С.Батыгин) – в данном случае профессора, – то деятельность, не ориентированная на нее институционально, находится вне границ «региона» профессии.

Ориентация на профессиональный успех – в силу ценностной значимости норм, способов деятельности – предусматривает преимущественно ценностно-рациональное действие. Публичное предъявление результатов исследований, совместные исследовательские проекты, научно-практические разработки, экспертизы образуют в этом случае внутренне содержательные символы деятельности профессора.

Совмещение же ориентаций на успешность по критериям организации и по правилам профессии представляется маловероятным. Можно предположить, что в условиях интенсивных трансформаций сферы высшего образования в пространстве университета складываются занимающие промежуточное положение виды деятельности, маркируемые словом «профессор», но таковыми не являющиеся в полной мере.

В целом же намеченные предварительные конкретизации понятия «успешный профессор» в условиях трансформирующегося университета соотносимы с ситуацией в журналистике, когда в конце XX в. из сообщества журналистов выделилось медиасообщество. Это было связано с появлением новых медиа, а отчасти, как представляется, с выбором многими журналистами ориентации на успех в корпорации-организации. Приведённые нами факторы, влияющие на трансформацию ценностной значимости знания в деятельности профессора, обусловлены его (не)ориентированностью на честность перед зна-

нием. Этот вывод, безусловно, требует дальнейшего, в том числе эмпирического, исследования.

Список литературы

1. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013.

2. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса / Пер. с англ.; под общ. ред.: Ф. Дж. Альтбах, Дж. Салми. М.: Весь мир, 2012.

3. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1995.

4. Малошенок Н.Г. Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения академической честности студентов // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 35-60.

5. Национальный фонд подготовки кадров. [Электронный ресурс] URL: <http://univer.ntf.ru/p84aa1.html> (дата обращения 30.11.2016).

6. Норт Н. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «НАЧАЛА», 1997.

7. Проектирование образовательной среды формирования современного инженера / Под ред. Л.Н.Банниковой, Ю.Р.Вишневого. Екатеринбург: УрФУ, 2013.

8. Проект Министерства образования и науки Российской Федерации "Опорные университеты" // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. [Электронный ресурс] URL: <http://xn--b1agajcc1abgakngoqbh6l.xn--p1ai/about> (дата обращения 24.11.2016).

9. Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. [Электронный ресурс] URL: <http://xn-->

80abucjiihbhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/5-100 (дата обращения 24.11.2016).

10. *Ридингс Б.* Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2009.

11. *Согомонов А.Ю.* Universitas magistrorum: моральный драйв и этические барьеры // Этика профессора: «вне-алиби-бытие». Ведомости. Вып. 39 / Под ред. В.И.Бакштановского, В.В.Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2011. С. 61-74.

12. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ г. Москва «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Российская газета. 1996. 29 августа. <https://rg.ru/1996/08/29/vysshee-obrazovanie-dok.html>

13. *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы обучения // Вестник высшей школы. 1994. № 4. С. 9-17.

14. *Эшвин П.* Может ли университетское образование изменить человека? Задачи отображения преобразующей силы высшей школы в сравнительных исследованиях качества образования // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 21-34.

15. *Masschelein, J., Simons, M.* The University: A Public Issue. // The Future University: Ideas and Possibilities / Edited by Ronald Barnett New York, NY: Routledge, 2012. P. 165-177.

С.И. Грачев

УДК 378

**«Успех – это, прежде всего,
признание в сообществе специалистов»**

Аннотация. Профессор С.И.Грачев рассказывает о своем профессиональном пути в университете: как исследователя, преподавателя, администратора. Делится своим опытом работы с аспирантами. Обсуждает задачи, стоящие перед заведующим кафедрой в условиях трансформации высшего образования.

Ключевые слова: университет, профессия, успех.

Сергей Иванович Грачев. Родился в 1956 году в городе Тюмени. Окончил Тюменский индустриальный институт в 1978 г. по специальности «Бурение нефтяных и газовых скважин».

Трудовую деятельность начал в Варьеганском и Мегионском управлениях буровых работ, прошел путь от помощника бурильщика до инженера-технолога. Повышал квалификацию в зарубежных нефтедобывающих компаниях «Аджип» (ведущей фирме итальянского национального концерна углеводородов – Ente Nazionale Idrocarburi); «Комеринт» – обучение практическим действиям на полноразмерном тренажере, действующем на компьютерной базе с применением математических моделей, моделирующих скважинные условия; а также в университетах Австрии, Германии, Италии.

В высшей школе работает с 1980-го года. Специализируется на исследовании проблем строительства и эксплуатации наклонно направленных и горизонтальных скважин. Основные труды посвящены решению проблем повышения эффективности добычи нефти и газа. Подготовил несколько десятков кандидатов технических наук и двух докторов наук. Административная деятельность: заместитель декана факультетов экономики и бурения, технологии бурения (1991-1992); декан общетехнического факультета ТИИ в г.Нижневартовске (1995-1997); директор филиала ТюмГНГУ в г.Нижневартовске (1997-2002); проректор по учебной работе в филиалах университета в ХМАО (2002-2003); директор Института нефти и газа ТюмГН-

ГУ (2008-2011); заведующий кафедрой разработки и эксплуатации нефтяных месторождений (2003 – по настоящее время).

***Где Вы родились? В какой семье воспитывались?
Кто повлиял на выбор Вами профессии?****

Я коренной тюменец. Иногда шучу, что получил строгое коммунистическое воспитание – родился, детские и юношеские годы провел на улице Коммунистической города Тюмени. Кстати, сейчас на этой улице восстанавливается великолепный монастырь. Мои родители и ближайшие родственники в основном работали на предприятиях строительного профиля, я тоже хотел быть строителем, точнее, архитектором. Поэтому в 1973 г. по окончании школы решил поступать в Тюменский инженерно-строительный институт. Когда пришел сдавать документы, оказалось, что архитектурного факультета там нет – только промышленное и гражданское строительство (ПГС). Деканом факультета ПГС в тот момент был Константин Петрович Путятин (как я позже узнал, известный заведующий кафедрой геодезии Тюменского индустриального института), один из создателей Тюменского инженерно-строительного института. Константин Петрович побеседовал со мной и порекомендовал подать заявление в Тюменский индустриальный институт. (Возможно, он таким образом отбирал абитуриентов.)

В тот же день подал документы в Тюменский индустриальный институт. Я понимал, что моя будущая специальность как-то будет связана с добычей нефти и газа. Однако выбор специальности «бурение» был predetermined беседой с Леонидом Ивановичем Чириковым. В то время он был деканом нефтегазопромыслового факультета. Так два человека – Путятин и Чириков – задали направление моей профессиональной биографии. У этих людей был колоссальный жизненный опыт, великолепная интуиция, профессионализм, обаяние – в общем, это были, как сейчас говорят, «менеджеры высшей квалификации», и мне повезло встретиться с такими людьми. В дальнейшем Л.И.Чириков стал моим старшим другом.

* Интервью провела М.В.Богданова.

Можете ли Вы выделить жизненные перекрестки – это могут быть встречи с людьми или ситуации, – которые кардинальным образом повлияли на Вашу профессиональную траекторию?

Работать в Тюменский индустриальный институт я пришел не сам, меня «привели». Дело в том, что еще во время учебы в институте за некоторыми студентами, в их числе был и я, внимательно наблюдал заведующий кафедрой бурения Георгий Степанович Грязнов. Вероятно, он не упускал нас из виду. По окончании института и потом кого «кнутом», кого «пряником» возвращал с производства в институт. (Меня, например, «кнутом».) Мидхат Назифуллович Сафиуллин, заместитель начальника Главтюменнефтегаза, по требованию заведующего кафедрой бурения, можно сказать, вырвал меня из рядов молодых специалистов Нижневартовскнефтегаза. В приказе так и было записано: «с целью оказания помощи кафедре бурения перевести технолога Варьеганского управления буровых работ С.И.Грачева на кафедру бурения Тюменского индустриального института». И первым важным «перекрестком», предопределившим научное направление, в котором я сейчас работаю, можно считать встречу с Виктором Ефимовичем Копыловым. На тот момент – после работы на Аганском и Варьеганском месторождениях – у меня уже сформировалась собственная тема исследований, однако В.Е.Копылов в свойственной ему интеллигентной манере предложил поработать в рамках направления, которым занимался он. Через год, на основе полученных мною результатов промысловых исследований, В.Е.Копылов разрешил продолжать работу по моей теме. Очевидно, что это обеспечило в 1989 г. защиту кандидатской диссертации.

Второй профессионально и жизненно значимый для меня «перекресток» – предложение ректора Николая Николаевича Карнаухова возглавить кафедру разработки и эксплуатации нефтяных месторождений. К этому времени я уже поработал в должности и директора филиала ТюмГНГУ, и проректора по учебной работе в филиалах университета в ХМАО. Причем все время по совместительству занимался научными исследованиями и работал на предприятиях г. Нижневартовска.

Для кафедры, как помнится, тот период был не самым лучшим временем и, вероятно, Вы об этом знали, но согласились?

Я был рад такому предложению. Так бывает. Когда проходит определенный период жизни в профессии, дело налаживается, все становится хорошо... и одновременно скучно, неинтересно. Как уже говорил, мои родители и практически все родственники были строителями, к тому же еще и коммунистами, они все время что-то строили... И хотя в профессиональном плане среди них являюсь «белой вороной», однако мне всегда нравилось и нравится строить, создавать – возможно, гены сыграли какую-то роль.

Продолжая тему значимых жизненных «перекрестков» в моей жизни, не могу не отметить еще две встречи. Первая – с Юрием Степановичем Кузнецовым, он оказал колоссальное влияние на мое становление как университетского администратора. В нашем институте он возглавлял кафедру бурения, затем факультет технологии бурения. Я работал под его руководством заместителем заведующего кафедрой, заместителем декана и многому у него научился. Надо сказать, он всегда находил для меня такие задания и поручения, которые способствовали профессиональному росту. Даже в такой, фактически общественной, работе, как заместитель председателя диссертационного совета по бурению и разработке месторождений, я учился у Юрия Степановича: он был председателем диссертационного совета, а я заместителем.

Если Юрий Степанович помог мне сформироваться как администратору, то под влиянием другого представителя уфимской научной школы – Александра Прокопьевича Телкова – я сформировался как ученый. (Мы дружили до его последних дней, мой сын считал его родным дедушкой). Как-то незаметно и относительно легко в 2000-м году я защитил докторскую диссертацию. Работать было интересно.

Постоянное развитие в каждой из университетских сфер деятельности, в которые Вы вовлекались – это скорее влияние обстоятельств или этапы целенаправленного выстраивания своей биографии?

Скорее это интуиция тех людей, которых я считаю своими наставниками. Для реализации своих планов они выбирали именно меня. Работать с ними было интересно.

Если же говорить о себе, в целом о своей биографии, то близкие люди считают меня человеком целеустремленным. Хотя и не стал архитектором, но все время строил: семью, кафедру, Институт нефти и газа; целенаправленно шаг за шагом выстраивал свою профессиональную траекторию.

Можно ли сказать, что как исследователь Вы формировались в рамках уфимской научной школы в области нефти и газа?

Нет. В Тюменском индустриальном институте было несколько научных школ. Лидером одной из них в области бурения был В.Е.Копылов. Представители уфимской школы помогали в сфере образования. Например, в создании кафедр различного профиля (сейчас – направление «нефтегазовое дело»): кафедры бурения, разработки, трубопроводного транспорта. В Тюмени уже в 70-е годы успешно работал СибНИИНП, формировалось сообщество научных исследователей, которые и сейчас работают в ведущих научно-аналитических центрах известнейших компаний.

Можно было бы сказать, что как исследователь я сформировался во временных и территориальных рамках Тюменской или – как ее еще называют – Западно-Сибирской научной школы. Однако во время работы над докторской диссертацией на меня огромное влияние оказал Александр Прокофьевич Телков. Он к тому времени уже 20 лет жил в Тюмени, аспирантуру заканчивал в Московском институте нефти и газа им. И.М.Губкина, несколько лет работал за рубежом. Таким образом, как специалист я подготовлен российской научной школой в области бурения и разработки месторождений нефти и газа.

Конечно, уфимская научная школа отличается, например, от тюменской школы. Так, в рамках уфимской школы всегда проводились фундаментальные исследования на очень хорошей лабораторной базе. Особенность научной школы, сформировавшейся в Западной Сибири, – сосредоточенность на прикладных исследованиях, направленных на достижение результата на месторождении. Вероятно, это сложилось под влияни-

ем руководителей Главтюменнефтегаза В.И. Муравленко, Ф.К. Салманова.

Сформировали ли Вы свое научное направление?

Для этого я еще достаточно молодой человек. Продолжаю научное направление Телкова А.П., работаю в рамках его научной школы.

Как бы Вы кратко охарактеризовали предмет Ваших исследований людям, не сведущим в инженерном деле?

Стремление получить быстрые результаты, например, на Самотлоре и других месторождениях приводило к ухудшению свойств продуктивного пласта – в целом, к негативным последствиям на долгий период. Однако люди, работавшие тогда, в том числе и я, считали, что добываем нефть, чтобы в Советском Союзе что-то стало лучше. В голову не приходила мысль, что, лет через тридцать, скажут, будто «изнасиловали Самотлор». Мы считали, что совершаем трудовой подвиг. Именно поэтому я исследую возможности сохранения уникальных свойств залежи при вскрытии продуктивного пласта во время строительства скважины и улучшения в дальнейшем его характеристик в период эксплуатации этих уникальных сооружений.

О сути моего профессионального дела как университетского администратора сегодня. «Дорожные карты» университета уже сформированы, поэтому необходимо принимать правила игры и заниматься делом. Администрация научилась хорошо анализировать прошлое, формировать программы на будущее, но мне представляется, что сегодня очень важно научиться отвечать и на риски настоящего времени. Как администратор – заведующий кафедрой – и как профессор я пытаюсь отвечать на риски, возникающие в настоящее время.

Риски в какой сфере?

Возникают определенные риски, например, в связи с поставленной сегодня задачей усиления практико-ориентированной направленности. Один из них связан со взаимоотношениями с работодателями. Им крайне важно объяснить что мы меняем в университете. Например, появление студентов на площадках работодателей гораздо чаще, чем раньше, да еще с некоторыми запросами. У компаний, например, «Роснефть», есть свои давно утвержденные программы, по которым они до-

водят наших выпускников до необходимого уровня практической подготовки.

На кафедре РЭНГМ высокий научный потенциал обусловлен наличием внешних совместителей. Среди них генеральные директора, их заместители, ведущие специалисты нашей отрасли в Западной Сибири. Они окончили наш вуз, поработали, накопили определенный жизненный, производственный опыт, получили допуск к работе с огромной базой информации. Она не соизмерима с тем объемом информации, которая, имеется в вузе. Сотрудничество с такими специалистами было не только почетно, но и являлось тяжелой обязанностью заведующего кафедрой: я должен соответствовать их уровню, разговаривать на их языке. Моя позиция состоит в том, что рабочей площадкой для практико-ориентированного обучения по специальности «Разработка...» должны быть территории вуза, научно-аналитических центров, а не продуктивный пласт, залежи либо месторождения.

Кроме этого, чтобы нашему выпускнику после вручения диплома могли доверить должность инженера, необходимо кафедрам геофизики, геологии, общепрофессиональным кафедрам иметь хорошие лабораторные площадки. Для нашей кафедры важно, чтобы студенты, с которыми мы начинаем работать, уже имели определенный объем знаний, навыков, полученных на лабораторном оборудовании (например, геохимической лаборатории при кафедре геологии, лаборатории буровых растворов кафедры бурения).

Идея практико-ориентированного обучения не является новой для нашего вуза. Приблизить обучение к месторождениям – такую задачу ставил в свое время Ю.С.Кузнецов. Будучи деканом нефтегазопромыслового факультета в Уфе, он курировал строительство для него корпуса, внутри которого была размещена буровая установка. Учитывая его опыт, ректором (Н.Н.Карнауховым) ему было поручено координировать строительство в г.Тюмени (в районе ТЭЦ-1) полигона, на котором предусматривалось размещение буровой установки. Одним из соруководителей этого проекта был ныне покойный главный технолог Главтюменнефтегаза Вадим Михайлович Шенбергер, уникальный человек, который параллельно с этой задачей за-

щитил кандидатскую диссертацию и преподавал на кафедре бурения. Одновременно вуз открыл филиалы кафедры бурения в Ухте, Ноябрьске с целью развития практико-ориентированного обучения на месторождениях, в итоге был открыт филиал нашего университета.

Как бы Вы охарактеризовали феномен успеха в Вашем профессиональном деле?

Когда-то Виктор Ефимович меня спросил: «Сергей, Вы почему с производства сюда вернулись? Ведь это неблагодарное дело – работать в вузе». Для меня успех – это, прежде всего, признание в сообществе специалистов. Мои воспитанники, которые успешны в нашей профессии, меня признают. Их экспертные оценки, а также профессионалов, которые выросли в рамках других научных школ, достаточно значимы для моей самооценки. А различного рода регалии, карьерная лестница – это не мои критерии успешности.

Вы успешный человек?

В разные годы успешность переживается по-разному. Я достаточно иронично отношусь к себе. Когда в 60 лет ты обнаруживаешь, что есть определенный уровень признания и в научном сообществе, и среди специалистов отрасли, то понимаешь, что не напрасны были затраты драгоценного времени Телкова Александра Прокопьевича, Кузнецова Юрия Степановича, Карнаухова Николая Николаевича, Копылова Виктора Ефимовича в Сергея Ивановича Грачева.

Есть ли у Вас неписанные правила, которые Вы передаете своим аспирантам?

Я давно заметил, что чем больше «прессую» аспиранта, тем он успешнее защищается. Поэтому в работе с аспирантами действует правило – не давать им «ни минуты покоя!». Аспиранта можно похвалить в нужный момент (предпочтительно в материальной форме), например, когда он занимает призовое место на конференциях или его публикация получает признание за рубежом. А до момента защиты – побуждение восполнить обнаруженные мною (научным руководителем) пробелы знаний у аспиранта, образовавшиеся в процессе студенческого обучения, вызванные новым форматом образования (бакалавриат, магистратура). Прежний формат: после специалитета по-

лучить опыт на производстве, определиться со своей темой и в аспирантуре продолжать работу с научным руководителем. Такой формат образования в большей степени позволял успешно защищать диссертации.

Конечно же, важна работа над стилем текстов научных публикаций. В.Е.Копылов не давал мне головы поднять над страницами кандидатской диссертации. У нее было восемь вариантов. Она переписывалась не по существенным вопросам, а из-за стиля. Я ему благодарен за эту школу. Требую от своих аспирантов культуры речи и знания русского языка. Часто приходится говорить им примерно так: «вот вы двумя кликами мышки вывели на принтер какой-то текст. Вам кажется, что поработали. Да лучше бы вы писали перьевой ручкой – чернилами, тогда бы над каждой фразой задумывались».

Итак, основные правила моей работы с аспирантами. Постоянное давление со стороны руководителя «по всей линии фронта» диссертационного исследования; знание русского языка и культура речи; без сомнения, аспирантам необходимо общение с научным сообществом – различного рода поездки, семинары, конференции. Успех будет неизбежен. А учитывая, что у нас прикладная специальность – обязательны внедрение на месторождении, промысловые эксперименты.

Уточним: какие неписанные правила, которыми Вы руководствуетесь в своей профессиональной деятельности и вообще в жизни, Вы хотели бы передать своим аспирантам?

Жизненные ориентиры в принципе известны – это Десять заповедей. К этому нечего добавить. А что касается профессиональной деятельности, то мой главный принцип – служить не Лицам, а Делу. Лицо – это человек, облеченный определенным, например, большим, чем у меня, уровнем власти. И если кто-то формирует у руководителя ложные умозаключения, я пытаюсь разъяснить им, что они совершают преступление. Если руководитель формирует некую программу, которая может повредить делу, я пытаюсь объяснить ему, сколь пагубны могут быть последствия её реализации. Конечно, есть понятие «субординации», для меня оно тоже важно. Стараюсь эти неписанные правила передавать своим ученикам.

Если говорить о задачах, которые касаются меня как заведующего кафедрой, то я бы сказал так: стараться удерживать уровень подготовки специалистов, качество преподавания, сложившиеся традиции в нашем университете. Это основа для успешного развития инженерного образования и в целом нашего общества и государства.

Меня не смущают часто звучащие в прессе слова о том, что «Россия сидит на нефтяной игле». Нам повезло, что мы на таких обширных территориях имеем колоссальные запасы. Пока в стране есть такие природные ресурсы, у нас есть возможность развивать технологии, оттачивать профессионализм в этой сфере, готовить современных инженеров.

В.А. Абилькенова

УДК 179.1

Успех в журналистике: новый шанс от новых медиа

Аннотация. Кризис этической идентификации такой профессиональной ценности как успех в журналистике в последние годы часто связывают с появлением новых медиа. Первоначальные прогнозы о том, что цифровая эпоха вытеснит профессионалов и их ценности, сегодня сменились разговорами о новых возможностях, которые позволяют направить новшества на благо профессии. В новых медиа этическая природа профессии по-прежнему остается востребованной, являясь основой развития.

Ключевые слова: профессиональная этика журналиста, новые медиа, сетевая журналистика, профессиональный успех.

Говоря о развитии новых медиа (появлении гражданских журналистов, блогеров и сетевой журналистики), в первую очередь принято указывать на то, какие потери понесла традиционная журналистика с приходом новой цифровой эпохи. Например, она уступила в оперативности и актуальности – информационная повестка дня, формируемая блогерами и пользователями соцсетей, существенно отличается от повестки дня, которую журналистам формируют власти, хотя в последнее время официальная повестка дня складывается на основе той, что появляется в Сети. В числе других потерь самая существенная связана с потерей монопольного права профессии на производство и распространение информации.

Некоторые исследователи называют этот процесс потерей «сакральности» или «таинства»: «монополизированные технологии и инструменты стали общедоступными». Более того, поставлена под сомнение и «институциональная значимость профессии», ведь функции журналистов сегодня могут выполнять все, у кого в руках есть более - менее современный сотовый телефон. Поэтому «в новую эпоху профессия журналиста вошла, как сказал бы игрок в карты, «без козырей, но с апломбом» [3, 231-233].

В то же время авторы книги «Как новые медиа изменили журналистику. 2012—2016» [5] предлагают обратить внимание на другой аспект: вызовы, стоящие перед журналистикой, они связывают с новыми компетенциями, которые должны освоить журналисты в условиях функционирования в Сети. Именно не в противостоянии новым тенденциям, а в их понимании и использовании – не только спасение журналистской профессии, но и шансы для развития.

Так, например, по мнению Сергея Паранько, одного из авторов рассматриваемой книги и редакционного директора Mail.Ru Group, в ситуации, когда у общества и журналистов нет проблем с поиском информации, ее, наоборот, так много, что приходится говорить об информационном шуме, «основной задачей журналиста становится не поиск информации, а ее фильтрация, проверка и толкование» [8, 6].

Более того, на фоне общей погони журналистов, работающих в Сети, за показателями посещаемости, и в целом сокращения собственно журналистского контента (в приоритете – развлечение) спрос на профессиональную журналистику растет. «Люди должны иметь картину событий и объяснения, что за ними стоит, – от профессионалов, настроившихся установить истину. Как все было на самом деле – этим вопросом занимается журналистика, и поэтому она важный и влиятельный институт», – пишет Николай Кононов, главный редактор издания «Секрет фирмы» [7].

Несложно заметить, что большинство новых компетенций журналиста мало чем отличаются от традиционных, просто некоторые облечены в новую терминологию: фильтрация и толкование информации, проверка фактов, умелая подача материала [8,11]. Относительно новым навыком можно назвать умение журналиста оценивать «медиапотребление созданного продукта», что связано с появлением информационных программ, позволяющих журналисту в прямом смысле следить за тем, как читается его материал, и возможностью при необходимости сиюминутно вносить правки в текст, чтобы он лучше читался. «Никогда еще в журналистике не было таких потрясающих возможностей узнать свою аудиторию, быстро и точно понять, насколько потребитель вовлечен в контакт с журна-

листским материалом, как ведет себя «внутри», как долго читал или смотрел, был ли внимателен, заметил ли автора, среагировал ли и захотел ли поделиться, как часто возвращается на сайт и как глубока его лояльность», – поясняет современные возможности Паранько [8, 40].

Никуда не исчезает и ответственность журналиста, правда, теперь эта ответственность не перед обществом, а «за качественное, высокоэффективное поведение аудитории». Журналист первый в этом списке, следом идут «продюсер, задача которого продвигать ресурс в целом и каждую отдельную публикацию в частности, разработчики сайта, его мобильной версии и мобильных приложений, дизайнеры».

Скорее можно говорить об увеличении ответственности сетевых журналистов: их профессионализм во многом зависит от умения самостоятельно принимать такие решения, которые в традиционных редакциях и по сей день являются прерогативой главного редактора: «определение ценностных, аудиторных целей журналистской работы, создание “стиля” коммуникации соответствующего бренда и этическая редакция – если не отменяются уже текущими сетевыми практиками, то явно переходят в список “обычных” компетенций журналиста. Если ты как автор не можешь без специальных указаний разобраться в том, для кого, как, почему и с какими ограничениями работает тот или иной медиабренд, – ты не можешь быть самостоятельным профессионалом» [3, 235].

Примером востребованности высокого качества журналистики может быть и тот факт, что в некоторых странах (США, Франция Германия, Ирландия) традиционные СМИ вполне успешно продвигают в социальных сетях не развлекательный контент, а серьезные материалы и журналистские расследования, опровергая отчасти тезис о необходимости грамотно «упаковывать» такие тексты, «украшать» их фото, видео, инфографикой и прочими «игрушками», которые удерживают внимание читателя. «В силу своего гарантированно высокого качества» такие материалы получают больше внимания пользователей, чем любой другой. Поэтому «расследовательская журналистика переживает свой расцвет в цифровом формате – большие материалы достигают своих аудиторий с небывалой точностью,

издания же получают огромный репутационный и имиджевый эффект, который пытаются (с переменным успехом) конвертировать в деньги, подписки, тиражи (в случае традиционной прессы с хорошей расследовательской экспертизой)», – отмечает А. Амзин, российский независимый медиаконсультант и медиатренинг, преподаватель журфака МГУ [1, 47].

Традиционные правила и нормы профессии играют ключевую роль в развитии новых форматов сетевой журналистики: базовые стандарты (глубокая проработка темы, привлечение множества источников), актуальные для таких жанров, как аналитика, очерковая журналистика, расследовательские материалы, стали основой мультимедийных историй, называемых лонгридами. Хотя и они «украшаются» в достаточной степени, но все же качество контента остается приоритетным. Поэтому этот формат называют «возрождением авторской журналистики» или «продуктом, в котором сочетаются традиции старых печатных медиа и новых цифровых СМИ, журналистики и искусства» [2, 203].

Более того, некоторая автономность журналиста, которая появилась у него опять же благодаря технологиям, позволяет решить многие проблемы, прежде серьезно ограничивавшие деятельность журналиста, а то и препятствовавшие его профессионализму. Как отмечает Василий Гатов, российский медиа-аналитик, журналист и менеджер, приглашенный научный сотрудник Центра коммуникационного лидерства и политики Университета Южной Калифорнии, «в своей профессиональной жизни журналист, так же как и его работодатели, разрывается между авторской автономией и комфортной коллективной структурой. Вторая дает твердую зарплату и ощущение безопасности, возможность следовать шаблону, а не придумывать свое решение. Однако ценой этих комфортных обстоятельств чаще всего становится наличие политических или ценностных ограничений, спрос на самоцензуру и подавление стилевых персональных особенностей. Автономия дает свободу тематики, творчества, формы, жанра и даже канала распространения, но не гарантирует ни зарплаты, ни «зонтика» сильного коллектива» [3, 243].

Так у журналиста, который оказался в ситуации требований, с одной стороны, профессии, с другой – работодателя, появляется возможность уйти в Интернет и создать новую платформу для продолжения своей деятельности с ее ценностным основанием, хотя и с определенными потерями.

На этот же аспект обращают внимание и другие исследователи. Их основные аргументы строятся на признании Интернета как «платформы свободы», в которой «глобальная природа циркуляции информации» значительно осложняет введение цензуры правительствами и корпорациями. Гражданские журналисты – расширяют повестку дня, а новые технологии позволяют по-разному рассказывать истории. То есть в Интернете невозможно ограничить освещение события только официальной точкой зрения. Поэтому М. Кастельс, М. Паркс, Б. Хаак уверены, что «сетевая журналистка в цифровую эпоху – это возможность освободиться от жесткого корпоративного контроля. Это возможность для журналистов развивать свои способности в том, в чем они наиболее эффективны» [6, 294].

Но, несмотря на огромный потенциал, сетевая журналистика не избежала ряда этических трудностей. Характерная особенность заключается в смене приоритетности норм этического стандарта профессии: например, ценность достоверности информации, которая в традиционной журналистике доминирует, уступает место актуальности, скорости, своевременности, напоминая принцип «горячее сырым не бывает», на который в традиционной журналистике ссылались только в исключительных случаях. Правда, В. Гатов называет эти нормы антиценностями, приводя в пример еще одну трансформацию: ценность «профессионального очевидца» событий заменяется на «сиюминутность, эмоции, оценки», что объясняется необходимостью «быстро нарастить внимание аудитории, которая требует поточной, сиюминутной информации»; «модерация травм» сменяется их выпячиванием [3, 251-259].

Итак, новые медиа в своих разнообразных ипостасях, будь то блоггерство, сетевая журналистика или другие формы, не ставят крест на журналистской профессии, недавние прогнозы о смерти профессии, к счастью, не оправдываются. Естественно, цифровая эпоха с ее многочисленными платфор-

мами, технологиями и прочими возможностями неизбежно влияет на профессию. Но чаще всего это все-таки касается технических или технологических навыков и умений.

В новых медиа качество журналистики, этическая природа профессии по-прежнему остаются востребованными, именно они являются основой ее развития. Новые технические возможности для профессии ценны не сами по себе, они актуальны прежде всего своей возможностью обеспечить выживаемость профессии, создать условия для функционирования качественной журналистики. Они освобождают профессионалов от рутины, что позволяет «сфокусироваться на объяснении, контекстуализации», «извлечении смыслов». (Именно эта функция журналистики «будет помещена в центр системы профессионального образования и систем управления новостными потоками», «извлечение смыслов» обеспечит достаточную организационную и институциональную платформу для сохранения роли журналистики в обществе»). Таким образом новые технические возможности предоставляют шанс на независимость, что «обеспечивает выживание профессии как элемента общественного блага» [6, 291-293].

Определенные условия (прежде всего – автономность, освобождающая от необходимости следовать политике владельца, будь то бизнес или власть) появляются и у журналиста, нацеленного на достижение профессионального успеха, связанного с качеством деятельности, с ориентиром на профессиональную миссию. Правда, и здесь у профессионала появляются большие искушения добиться успеха, манкируя этические ценности и профессиональные стандарты. Как уже было сказано, во многих Интернет-редакциях скорость подачи информации важнее ее достоверности.

В таких ситуациях «формула успеха» (успех - профессионализму) вновь претерпевает изменения: между успехом и профессионализмом не поставишь знак равенства, хотя речь идет об игнорировании не мировоззренческих принципов, а всего лишь правил ремесла (проверить и перепроверить информацию, убедиться в ее достоверности). Но особенность профессиональной этики журналиста именно в том и заключается, что базовое, «ремесленное» в ней не может ступить без

«профессионально – этического» ни шагу [5, 201]. Игнорирование одного из двух оснований неизбежно вовлекает профессию в ценностный кризис.

И если, например, в ситуации дуализма профессиональной и корпоративной этик ценность успеха теряет свою этическую идентификацию, оставляя профессионалу выбор: дистанцироваться от успеха «любой ценой» либо – уйти из профессии. То у сетевого журналиста (особенно, если он работает автономно) возможности выбора стратегии успеха в пользу следования этическим нормам профессии гораздо реальнее. По крайней мере, в этом своих читателей пытаются убедить авторы книги «Как новые медиа изменили журналистику».

Список литературы

1. *Амзин А.* Новые и экспериментальные форматы // Как новые медиа изменили журналистику: 2012-2016. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016.

2. *Галустян А., Кульчицкая Д.* Мультимедийные лонгриды как новый формат онлайн-журналистики // Там же.

3. *Гатов В.* Будущее журналистики // Там же.

4. *Казаков Ю.В.* На пути к профессионально правильному. Российский медиаэтнос как территория поиска (4.1. Заметки на полях одного семинарского цикла. 4.2. Из «папок проекта». Сборник документов и материалов). М.: Центр прикладной этики. 2001.

5. «Как новые медиа изменили журналистику. 2012-2016» / А. Амзин, А. Галустян, В. Гатов, М. Кастельс, Д. Кульчицкая, Н. Лосева, М. Паркс, С. Паранько, О. Силантьева, Б. ван дер Хаак; под науч. ред. С. Балмаевой и М. Лукиной. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016.

6. *Кастельс М., Паркс М., Брегтье ван дер Хаак.* Будущее журналистики: сетевая журналистика // Там же.

7. «Мы превращаем читателя в инфонаркомана»: спикеры Media Makers 2015 о состоянии индустрии. <http://theoryandpractice.ru/posts/12018-media-makers> (дата обращения 30.11.2016).

8. *Паранько С.* Инструментарий и навыки журналиста // Как новые медиа изменили журналистику: 2012-2016.

**"Утро после выпуска":
опыт игрового моделирования
моральных ситуаций педагогического успеха ***

В 1996 г. Центр прикладной этики в рамках программы "Этика успеха" инициировал проект "Этика педагогического успеха", включающий теоретическое исследование, социо-культурологические опросы экспертов по этической проблематике, разработку учебного курса и экспертно-консультативную деятельность в режиме игрового моделирования ("модельные практикумы"). На первом этапе реализации проекта - 1994-1995 гг. - его полигоном являлся Педагогический колледж N 2 города Тюмени (директор - К.А. Бакланова).

В статье представлены результаты двухлетнего опыта проведения экспертно-консультативных практикумов. Для описания базового сценария практикума выбрана версия лишь одной из игр цикла (учебный год предполагал три игры: до практики, после практики и собственно перед выпуском).

Статья подготовлена авторским коллективом в составе: В.Е.Афанасович, К.А.Бакланова, В.И.Бакштановский, М.В.Богданова, Н.В.Колотова, А.Ю.Согомонов, Ю.В.Согомонов.

1. Этосфера педагогического успеха: концептуальный замысел

Весь цивилизованный мир переживает сегодня глубинный кризис образовательно-воспитательной деятельности. Меняются не только учебные предметы (по набору и содержанию), методы трансляции знаний и способов мышления, педагогические технологии и т.д., но и вся модернистская философско-образовательная парадигма.

По географической параллели этот глобальный социо-педагогический процесс варьируется весьма слабо, зато он принципиально изменчив в соответствии с географической долготой. Достаточно сравнения в этом отношении ситуаций, например, в России и в США. В этих двух странах общая потребность - ускоренное культиви-

* См.: «Утро после выпуска»: опыт игрового моделирования моральных ситуаций педагогического успеха // Новое поколение выбирает успех? Этика успеха: Вестник исследователей, консультантов и ЛПП / Под ред. В.И. Бакштановского, В.А. Чурилова. Вып. 8. Тюмень-Москва, 1996. С. 184-203.

вирование ценности успеха в образовательно-воспитательной деятельности, но причины необходимости такого ускорения различны.

В США этническая пестрота школы делает все более усложненной задачу культивирования этосной нормы успеха, - нависает угроза культурной идентичности Америки. При этом очевидна немислимость возрождения этосной чистоты американской образовательной культуры в условиях глобального поворота цивилизации к культуре постмодернизма, отрицающей традиционные интерпретации личности, ее успеха и общества.

России же еще только предстоит поймать свою жар-птицу, Российскую Мечту, - исконную идентичность она во многом утратила в результате тоталитарного режима. Российской Надежде предстоит обрести новый социо-культурный статус, способствующий солидарности общества, адекватный формирующемуся новому образовательному этосу. Но и здесь не уйти от глобализма, не укрыться, пусть даже и на американский манер, в педагогическом изоляционизме.

На рубеже третьего тысячелетия формируются новые признаки и стандарты успеха - как универсальной категории, так и образовательной установки (нормы). Риск и ответственность, умеренность победителя и стоицизм проигравшего, скромная этика контракта, призвание и рутина профессионального долга, моральные абсолюты и правила честной игры. Список этот можно продолжать, основное в нем - совпадение культуры образовательного сообщества и транслируемой ученикам культуры успеха.

Педагогические меридианы на стыке веков - например, симбиоз Американской Мечты и Российской Надежды - создают новое этическое поле, выходящее за узкие рамки школы. Совершается своего рода тотальная педагогизация общества, предельно повышающая моральный риск и этическую ответственность школы успеха.

Школа успеха масштабнее "школьного" успеха, простого привития детям в образовательном учреждении навыков успешного действия. Она, во-первых, осуществляет профилактику гипертрофированного педагогического технократизма, в том числе и в обучении успешным действиям, во-вторых, морально оказывает сопротивление педагогическому утопизму и романтизму (гиперэтизация педагогики). Так понимаемая школа успеха открывает новую эру в истории человечества, эру этосферы, призванной синтезировать общенациональное и региональное, универсальное и единичное, культурные, в

том числе и образовательные, традиции и глобальные инновационные тенденции.

Школой успеха иницируются новые педагогические потребности в профессиональной подготовке и переподготовке самих учителей. Среди таких потребностей уже сейчас вырисовываются контуры новых образовательных дисциплин, педагогических колледжей и университетов XXI века - педагогика этосферы, ценность детства и права ребенка, жизненный путь человека как искусство жизни, правила честной игры: от гражданина мира - к патриоту Земли и т.п.

Уловить существующие культурно-образовательные тенденции в нашей стране (и на разных "педагогических меридианах") во имя обратного на эти тенденции воздействия - главная цель нашего проекта. Экспериментальной базой и эмпирическим полем отечественного - внутрироссийского - эксперимента является Тюменский городской педагогический колледж №2. Эта инновационная институция оптимально выступает в многофункциональном статусе - и как объект исследования (стуенческой аудитории и педагогического сообщества, корпорации), и как модельный полигон разыгрывания разнообразных социо-педагогических и культурно-образовательных программ, и как субъект сценирования этико-образовательных проектов. Впоследствии, уже в новом качестве - как субъект культурно-образовательного взаимодействия и взаимообогащения между разными этическими меридианами.

2. Идеология экспертно-консультативного практикума "Утро после выпуска"

Этика и этос педагогического успеха - предмет специфического этико-прикладного исследования, в котором приоритетна экспертно-консультативная функция научного знания. Этика, разумеется, прежде всего должна описать педагогический - образовательно-воспитательный - этос, представляющий собой в своей сути усиленные, сверхнормативные требования, предъявляемые к некоторым социо-культурным практикам (подразумевается добровольное принятие таких требований, благодаря чему данные практики возвышаются, пусть даже незначительно, над уровнем повседневности).

С Нового времени этос связан с профессиями, и профессиональная этика сосуществует с особым укладом, строем жизнедеятельности. Воспитательная деятельность, например, независимо от

того, где она протекает, представляет собой известное сочетание профессиональных и непрофессиональных начал, а потому регулятивами в ней выступают как профессиональная педагогическая этика, так и нечто более широкое - воспитательный этос в целом.

Наряду с мессианизмом той или иной деятельности, этос нацелен на выявление границ, пределов власти над людьми, той власти, что возникает в ходе той или иной деятельности. Он ограничивает полноту власти над человеком, которой, например, обладает воспитатель над воспитанником, учитель - над учеником, менеджер - над подчиненными. Тем самым этос меняет всю конфигурацию власти в современном обществе, снимает зависимость Лица от Другого, преодолевает патерналистскую модель отношений между ними, открывает пространство для власти тех, кто лишен властных функций в силу различий в видах деятельности.

В определенных ситуациях происходит расшатывание норм и ценностей этоса, что приводит к нарушению устойчивости процесса социального наследования. Возникает кризис в образовательно-воспитательной деятельности, в ее регуляции накапливаются продукты распада, и тогда формируется "патос" воспитания.

Прикладная этика, естественно, не просто описывает это событийно; она идет дальше, стремясь "вторгнуться" в этос, произвести в нем желательные перемены. Инструментами такого "вторжения" оказываются все формы мировоззренческого влияния (убеждение, нормативная пропаганда, критика нравов и т.п.) и соучастие в организационно-управленческом руководстве образовательно-воспитательными процессами, предоставление последнему регулятивных идей, экспертно-консультативных "услуг". Которые, разумеется, ориентированы прежде всего на интересы "клиента" и призваны реализовать не столько интересы ученых, сколько интересы педагогической корпорации.

Что такое "педагогический успех"? - один из наиболее сложных вопросов "успехологического" дискурса. Причем эта сложность происходит, как кажется, не столько из-за запутанности критериев педагогического успеха, сколько из-за многообразия вариантов ценностно-философского понимания природы, целей и культурных смыслов педагогической деятельности.

Нормативно ли, в педагогическом смысле понятия, культивирование установки на успех у школьников, или эта воспитательная

цель не реализуема из-за сопротивления учительской среды, государственной образовательной системы, одобренных, в свою очередь, принципиальными соображениями социально-философского плана?

"Не успехом единым жив человек" - так можно было бы перефразировать известную библейскую максиму. И это кажется очевидным. А раз это так, то как можно ставить эту воспитательную цель во главу угла всей педагогической телеологии? Вопрос, казалось бы, риторический. Но разве кто-либо будет серьезно возражать против того, что именно в школе у ребенка закладываются основы его жизненного мировоззрения, а если мы готовим отныне личность, готовую не просто к выживанию, но и преуспеванию в условиях рынка, личность в определенном смысле конкурентоспособную, то где еще, как не в школе, необходимо культивировать в личности установку на успех?

Российское общество в своей многовековой истории не продемонстрировало глубоко укорененной культурной традиции стремления к индивидуальному успеху. Так что и в этом мы обнаруживаем серьезное противоречие нашему желанию воспитывать в школе личность, ориентированную на успех. Впрочем, историческая неизбежность самореформирования общества так или иначе подталкивает и теоретика, и практика воспитательного процесса к "опережающему" воздействию на личность следующего поколения. Возможно, именно в этом конфликтном ценностном пространстве будет формироваться идентично российская модель установки на успех и, соответственно, культивироваться в сегодняшней школьной среде?

Все эти вопросы для своего решения требуют постановки задачи о выборе исследовательского объекта рефлексии идентичной модели педагогического успеха, в том числе и с целью обратного воспитательного воздействия на него.

Проблематика этики педагогического успеха предстает здесь прежде всего с точки зрения модельной - в режиме игрового моделирования - экспертизы (диагноз и прогноз по результатам деятельности в условных обстоятельствах) готовности завтрашних выпускников колледжа к освоению своего будущего. Успех в адаптации к новой деятельности, зависимость успеха (неуспеха) в освоении будущего от (а) педагогического этоса, "впитанного" в колледже, и (б) от меры сформированности способности выбирать среди новых образовательных альтернатив - предмет предлагаемой экспертизы.

Развитость (или ее отсутствие) ценностной ориентации на успех в собственной профессиональной деятельности, стремление к формированию такой ориентации (или его отсутствие) у своих будущих учеников, восприятие своего выпуска как сообщества, команды, способной поддержать каждого своего члена в столкновении с будущим, в том числе - с другими системами педагогических ценностей, складывание предпосылок корпоративного этоса успеха - и предмет, и результат экспертно-консультативного Практикума.

Цель серии Практикумов заключается в моделировании процесса профессионально-нравственного самоопределения будущих выпускников колледжа к социо-педагогической практике, которую они "встретят" сразу после распределения. Критерий оценки каждого из сценируемых вариантов практики - содержащийся в нем позитивный или негативный потенциал ценности педагогического успеха.

Метод - практикум в режиме игрового футурошока как способ диагностического и прогностического испытания готовности человека к встрече с будущим, его способности к самоопределению относительно различных сценариев будущего, творимых человеческими решениями и поступками. Модельность предлагаемых для проживания ситуаций и обстоятельств, последовательное развитие заданий, активная рефлексия силами студентов и педагогов - условия создания своеобразной игровой этосферы, экспертного этико-педагогического форума.

Социо-педагогический эксперимент с будущими выпускниками предполагает предъявление им задачи игрового проживания стратегии своего профессионального успеха (скорее, с точки зрения философии образования, чем с точки зрения конкретных педагогических технологий) применительно к школам разного типа.

Испытание степени готовности выпускного курса к самостоятельному выбору в сфере образовательной практики реализуется через набор деятельностных экспериментов (конкретное проживание будущими выпускниками колледжа ситуаций выбора тех или иных социо-педагогических ориентаций). Сценарное оформление серии практикумов предполагает предоставление каждому участнику возможности освоить многообразие современной образовательной деятельности через его "примеривание на себя". Для этого сценарно создаются необычные для студентов колледжа обстоятельства. Два вида таких обстоятельств организуют два этапа адаптации выпускника к

школе: обстоятельства адаптации новичка к организации и педколлективу, во-первых, и адаптация к разным социо-педагогическим практикам - во-вторых.

Ожидаемые трудности в реализации игровой природы Практикума. Во-первых, захотят ли и смогут ли участники Практикума отождествить себя со своим колледжем, с педагогической профессией, с миссией выпускника? Во-вторых, не продемонстрируют ли они высокую культуру "двойного стандарта", не идентифицируя внутренне свой жизненный и профессиональный выбор с тем выбором моральным, идея которого заложена в экспертизу, и лишь "подыгрывая" - и наивным исследователям, и ожиданиям своего начальства? Тогда игра выродится в "игрушку", в фальшивку, в симуляцию с помощью легко надеваемых масок.

3. Результаты этико-культурологического интервьюирования

В процессе подготовки Практикумов проводилось интервьюирование его будущих участников. Студентам выпускного курса предлагалось отнестись к некоторым принципам педагогической деятельности, сформулированным в виде альтернативных суждений. Каждому суждению соответствовало три типа отношения к нему: первый тип проявлял ориентацию на "традиционную школу", второй тип являл собой ориентацию, содержащую элементы как "традиционной", так и "альтернативной" школ, третий - соответствовал ориентации на "альтернативную школу". Следует отметить, что логика построения интервью предусматривала постепенный переход от концептуальных формулировок философии образования к принципам, определяющим технологию педагогической деятельности.

В процессе интервьюирования проявилась характерная динамика: если в начале беседы с выпускником выбор отношения к предложенным суждениям не вызывал особых затруднений, то по мере продвижения к середине, и, тем более, к финалу интервью выбор оказывался все более затрудненным: выпускники стали задавать вопросы, не возникавшие на первом этапе интервью ("отвечать, как я лично думаю, или как есть?").

Трудность для участников интервью, по нашему мнению, заключалась уже в самой попытке студента свести свою личностную позицию с нормами, наблюдаемыми им в реальной педагогической деятельности. Причем, как нам показалось (об этом говорили и сами

интервьюируемые), личностная позиция во многом складывалась из опыта участия выпускника в реальном педагогическом процессе в качестве ученика, а декларируемые нормы педагогической деятельности были познаны через участие выпускника в педагогическом процессе в качестве учителя-практиканта. Эти источники многих суждений в финале интервью - в отличие от открытой личной позиции в начале опроса - легко угадать по таким, например, комментариям студентов выпускного курса: "...как нам говорит наш учитель, есть то, что вы хотите, но есть и то, что надо"; "...нельзя идти на поводу у детей"; "...оценка всегда была принята, а решать на что ее заменить - не нам решать".

Подчеркнем, что результаты интервьюирования показывают внутреннюю конфликтность философии и идеологии педагогических изменений. Готовность студента выпускного курса к "новому" философскому переосмыслению педагогической деятельности сталкивается с его же собственной неготовностью к переосмыслению наличного "арсенала" педагогических постулатов. Глубоко в сознании студента заложена потребность в сохранении status quo - власти учителя над ребенком. Является ли эта потребность воспроизведением той среды, в которой учится завтрашний выпускник, или она порождена той доминирующей педагогической философией, которая характерна сегодня для нашего общества - вне зависимости от "альтернативной" или "традиционной" направленности этой философии?

Материалы опроса показывают, что ориентированный на ценность успеха студент выпускного курса чаще всего является личностью, находящейся в состоянии сильных идеологических колебаний. Гуманизировать школу? Перенести проблемы ребенка в центр своей педагогической деятельности? Эти и им подобные философско-педагогические искания часто сочетаются в ответах выпускников с риторической формулой "пока еще не обойтись" - как в отношении авторитарного стиля учителя, так и в отношении традиционного распорядка жизни любого педагогического учреждения.

Потенциал перспективного конфликта просматривается и в столкновении достаточно распространенной среди интервьюируемых установки на новаторство (изменения), с одной стороны, с достаточно фундаментальным ценностным одобрением "святая святых" школьного традиционализма (класс - порядок - отметка) - с другой. При этом отличия между интервьюируемыми носят скорее психоло-

гический характер. Зато как субъекты педагогической деятельности (пусть даже и не окончательно сформированные) студенты выпускного курса стоят "разными ногами" в разных педагогических мирах.

Естественно, что незримым результатом интервьюирования являлось введение будущих участников Практикума в его проблематику, возможность для авторов сценария предположить вероятное разделение команд, запуск рефлексивного процесса по теме Практикума, фиксирование исходной позиции выпускника для организации ее экспертизы и консультирования.

4. Анализ события: алгоритм игровой деятельности и степень транзитивности результатов

На входе в зал участников Практикума ждал макет сказочного придорожного камня с надписями: "Направо пойдешь...".

Исходное состояние игрового поля представлено шестью секторами: "Группа 481", "Группа 482" - студенты выпускного курса в привычном для них делении на учебные группы; "Консалтинговая фирма" - преподаватели колледжа, "Ведущие" - сотрудники Центра прикладной этики, а так же "Пресс-центр" и "Орггруппа".

4.1. Об "основном вопросе" анализа, или аналитики между "гамлетизмом" и "донкихотством".

Исследователи игровой методологии давно уже заметили две особенности анализа любой гуманитарной игры. Во-первых, отсутствие общепринятого языка описания процесса и итогов игровой деятельности. Во-вторых, невозможность определения итогов личностного развития участников, не зафиксированного никакими наглядными результатами.

В играх с концентрированным этическим содержанием необходимо отметить и третью особенность, связанную с кодексом этико-прикладного эксперимента. Участники игры ставят эксперимент на самих себе, и уже потому их психика может не справиться с неожиданным для себя самого собственным образом, "открывшимся" в игровом зеркале, - уже из сказок они помнят "ты прекрасна, спору нет, но на свете есть..." Кроме того, участники игрового моделирования подвергаются еще и значительному моральному риску, - в ситуации гиперсвободы, порождаемой игровой деятельностью, они открывают себя друг другу больше, чем это принято в реальной педагогической практике, и потому могут оказаться в значительной степени безза-

щитными в послеигровой реальности. И дело авторов игры не просто выразить благодарность всем, рискнувшим собой, но и защитить их: (а) друг от друга, (б) от вполне вероятной рационалистической беспощадности самих аналитиков.

Основной вопрос, организующий "анализ события", - тот же, что ставился в качестве основного во время итоговой коллективной рефлексии участников Практикума. Его проблемность мы обозначим здесь с помощью вопросительных знаков к двум "составляющим" в названии проекта: **НОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ ВЫБИРАЕТ (?) УСПЕХ (?)** Показательно, что на итоговой рефлексии одного из практикумов кто-то из студентов спросил: "А зачем, все-таки, на входе в зал стоял макет придорожного камня с надписью-прогнозом "Направо пойдешь..."? Это еще одно основание для вопросительного знака после слова "выбирает", вопроса, проблематизирующего сам факт определенного предпочтения через акцентирование двух ипостасей акта выбора - "аффективность" и "взвешенность".

Вопросительный знак к слову "успех" служит, во-первых, самоограничением авторов проекта в аналитическом соблазне обвинить участников Практикума в забвении ключевого понятия. Было бы слишком наивным со стороны авторов предположить, что студенты выпускного курса сразу же заговорят на языке собственно проблемы педагогического успеха. И теория, и практика нашей школы лишь изредка "вспоминают" об этой проблеме. Известная нам на старте проекта русскоязычная библиография содержала всего две книги, из которых одна - переводная, а вторая - обобщение личного опыта. Не говорит ли сам этот факт об эмбриональном состоянии педагогической рефлексии в этой проблеме? Во-вторых, знак вопроса действительно означает наше исследовательское вопрошание, предполагающее аналитическое сомнение даже по поводу очевидных результатов игры. Сомнение, отражающее лишь постановочный этап исследовательской задачи, на котором сами авторы еще должны продвинуться в операционализации - говоря социологическим языком, или в конкретизации - говоря языком прикладной этики, понятия успех применительно к ситуациям педагогического самоопределения и к этосу педагогического успеха.

"...И вянет, как цветок, решимость наша в бесплодье умышленного тупика". Не позволяя себе впасть в "аналитический гамлетизм", предпочитая в этом случае скорее грех "донкихотства", выде-

лим все же важнейшие аспекты основного вопроса, приоритетные для "анализа события": (а) "узнают" ли участники Практикума в своих собственных решениях и действиях, связанных с различными этапами игрового самоопределения, проблему педагогического успеха - или же "растворят" и "утопят" ее в традиционных темах педагогики? (б) востребуют ли и студенты, и преподаватели, вовлекаемые в нестандартную ситуацию самоопределения, собственно консультативную функцию знания и опыта, непосредственно характеризующую культуру выбора, - или же продемонстрируют нигилизм молодости, с одной стороны, патернализм зрелости - с другой? (в) насколько осознанно участники Практикума обозначат смыслы своих ответов на игровые задания - обозначат, естественно, вербально.

4.2.1. На первом этапе алгоритма игры участникам Практикума было предложено определить свои предпочтения к одному из типов профессиональных педагогов, условно названных "люди порядка" и "люди игры". Предполагалось, что свое исходное положение на игровом поле, выражающее принадлежность к одной из учебных групп, участники изменят, создав новые команды - в соответствии с ответом на вопрос "с каким из этих двух типов учителей Вы предпочли бы сотрудничать в школе?". Этот первый из серии шагов самоопределения стимулировал - через его обоснование каждой из команд - позиционную рефлексию.

Характерно, что команда "Люди порядка" в своем тексте по результатам этого этапа дала, прежде всего, критику противоположной позиции. "Люди игры" воспринимались здесь как экспериментаторы с судьбами детей, не всегда предвидящие последствия отхода от "порядка", т.е. от правил, проверенных опытом и наукой. Позитивная аргументация своего выбора связана у этой группы с возможностью для "людей порядка" четко определить цель и способы достижения.

Команда "Люди игры" начала свой текст с акцентирования осознания рискованности позиции и готовности пойти на риск своей профессиональной репутацией, добрым именем - ради состояния радости от творчества, от необычности результатов эксперимента с детьми. Допуская возможность неудачи от нововведений, приводящую к статусу "белой вороны" в обществе и сообществе, участники команды выдвинули тезис: "Мы чтим традиционные правила, но суть педагогической работы заключается не в правилах, а в творческом подходе к ним".

Итак, формальное разделение на учебные группы было заменено личностным. При этом, как и предполагалось, разделение по позициям оказалось не совпадающим с разделением по учебным группам. В свою очередь, вновь образованные команды не столько определились к предложенным типам, сколько проявили доминирование либо критического, либо позитивного начала в рефлексии ситуации выбора.

4.2.2. Второй этап игрового самоопределения непосредственно опирался на материалы интервьюирования. Сформированный на предыдущем этапе состав команд должен был проэкспертировать два достаточно типичных образа выпускника (какими они "сложились" при обработке результатов интервью) с более или менее определенными педагогическими философиями. Условно эти типы были названы как "уверенный" и "колеблющийся".

Первая из "философий" соответствовала вполне традиционной школе, - признающей определенные, устоявшиеся педагогические принципы и правила, порядок и задания, необходимость оценок и наказаний. Вторая "философия" - в соответствии с ее условным названием - не была тождественной не только первой, но и так называемой альтернативной школе. Ее позиция в отношении порядка, заданий, оценок, приказаний и т.п. содержала характеристики "но и...", "однако..."

В соответствии с игровым алгоритмом самоопределения участникам практикума было предложено, во-первых, идентифицировать себя с этими типами; во-вторых, отметить, какой из них преобладает сейчас в тюменских школах; в-третьих, высказать свое мнение о том, смогут ли в одной школе ужиться два этих типа "философий" и, в-четвертых, определить, совпадает ли избранный ими тип с типом учителя, преобладающим в той школе, из которой студент пришел в колледж.

Работая в режиме "примеривание на себя", команда, ранее назвавшая себя "Люди порядка", "раскололась" на "уверенных" и "колеблющихся". Таким был итог "узнавания" себя в социологическом "зеркале". Работая в экспертном режиме, команда определила как преобладающий в тюменских школах тип "уверенных". Далее команда выдвинула предположение о том, что два указанных типа педагогических философий в одной школе сосуществовать автономно не смогут, т.к. при их взаимодействии образуется некий средний тип.

Наконец, сопоставляя тип, преобладающий в школе, из которой пришли участники, с типом "философии", предпочитаемой ими самими, члены команды, называемой "Люди порядка", указали на несовпадение этих типов.

Команда "Люди игры" в социологическом "зеркале" себя не увидела ("не узнала"?) и попыталась нарисовать автопортрет методом гоголевской невесты. Это видно в самоназвании, вынесенном в заголовок отчетного (по этапу) текста команды - "Уверенно колеблющиеся". Работая в режиме "экспертизы экспертизы", команда попыталась объединить позиции по критерию разумности в реализации различных норм и принципов. Подчеркнем, что такое объединение трудно отличить от эклектического. Виноваты ли в этом - вряд ли планируемой командой - эффekte слабость метода снятия крайностей через "золотую середину" или же утопичность самой попытки "совмещения" разных систем в одной школе? А возможность такого совмещения участники команды допускают, полагая, что каждая из этих систем может привести к педагогическому успеху. Прогноз на "уживаемость" с любым коллективом с точки зрения авторов отчетного текста команды - положительный.

Несомненно, что сам факт необходимости конкретизировать предпочтения, совершенные на первом этапе, продвинул рефлексию участников Практикума. Продвинул за счет акцентов на реальные технологии, в которых воплощаются педагогические философии. Показательна и сама попытка участников "экспертизы экспертиз" не просто избежать альтернативности, что уже было проявлено в процессе интервьюирования, но и спроектировать третью позицию самоопределения, обосновать ее и категорически на ней настаивать. И уж не может не радовать слух аналитиков первое упоминание ключевого слова - "успех".

Но только "упоминание", ибо за ним скрывалось нечто противоречивое - то, что было отмечено в анализе результатов интервьюирования: готовность к переосмыслению "философии" при стремлении лишь "перекомпоновать" все тот же старый арсенал технологии. Этап второй наглядно продемонстрировал остроту игровой ситуации, за которой стоит неотрефлексированность явного противоречия конвергентно настроенных участников Практикума. Видимо, "успехи" разных систем не дают в случае их арифметического сложения прира-

щения успеха. Но сам факт весьма взвешенного самоопределения са-моценен.

4.2.3. Третий этап алгоритма был, практически, прямо выведен на ключевые понятия темы этики педагогического успеха. В основе игрового задания-самоопределение к позициям и аргументам участников диалога "О Первом и Последнем в классе"- лежал одноименный текст С.Л.Соловейчика, написанный для Вестника "Этика успеха.

Суть позиции автора заключалась в проблематизации возможности для ученика быть одновременно успешным и - сохранять достоинство, ибо, по мнению автора, преуспевать в овладении знаниями без ущемления своего достоинства могут лишь 5 % учеников, способных к обучению, а остальные в той или иной мере приобретают знания лишь за счет террора оценки. Редко кому из учителей удастся найти или изобрести технологии работы с Последними без принуждения, соединить Знания с Достоинством. Большинству приходится жертвовать либо одной из этих ценностей, либо - другой. И основная забота учителя - судьба Последнего в классе, а с Первым все в порядке.

Ведущие практикума разыграли между собой диалог, в котором модельно противостояли "Школа Успеха" и "Школа Достоинства", - именно в отношении к этим модельным позициям и предстояло определить свои предпочтения участникам Практикума. Вновь сформированным командам необходимо было найти ответы на три вопроса: (а) Почему Вам и Вашим партнерам по команде предпочтительна именно выбранная Вами "школа"? (б) Хотели бы Вы, чтобы Ваша школа была такой же? (в) Как Вы считаете, возможно ли совмещение принципов той и другой школы в одном классе?

Команда участников с условным названием "Школа Первых и Последних" аргументировала свое предпочтение прежде всего тем, что такое разделение объективно: способности у детей разные; от природы есть лидеры и ведомые; детям присущ дух соревновательности (причем часто Первый и Последний, с точки зрения учителя и учеников, меняются местами). Тем самым был фактически аргументирован и положительный ответ на второй вопрос этого игрового задания. Что касается вопроса о возможности "совмещения", положительный ответ был аргументирован возможностью в таком случае развивать способности каждого.

Команда участников "Школа без Первых и Последних" предложила моменты уточняющей аргументации. В отчетном тексте было

отмечено, что искусственное - и раскалывающее класс - деление на Первых и Последних не должно подменять собой объективной разницы детей "способных" и "неспособных". Естественное разделение на "команду" и "лидера" также не должно трактоваться в понятиях Первого и Последнего.

Следует подчеркнуть, что обе команды "слегка испугались" встречи с проблемой, с ее очень рискованной для традиционной морали логикой. Открытому столкновению с реальной неразрешимостью (без потерь, в том числе и моральных) конфликта, атрибутивно для агональной культуры, обе команды предпочли смягчение конфликта с помощью уточняющих формулировок, "гуманизирующих" конкуренцию. Объективная острота проблемы от этого не исчезла. Разумеется, она не могла исчезнуть даже в результате сверхусилий участников Практикума и его организаторов, - это цивилизационный конфликт. Поэтому уже сама попытка поиска неконфронтационности во взаимодействии двух ценностных систем самоценна.

Анализ результатов работы над этим заданием позволил предположить, что в сценарии следующих Практикумов можно - и необходимо - включить более трудное задание : самоопределение к противостоящим концепциям внутри самой этики успеха, попытаться смоделировать для следующих Практикумов задание на проектирование норм как побуждающего, так и ограничивающего характера, которые только в своей целостности организуют подлинную этику успеха.

4.2.4. Следующий этап содержал задание, которое преломляло тему Практикума через необходимость самоопределения к двум педагогическим этосам, один из которых ("заповеди правой руки") выражал систему ценностей успешного, сильного, квалифицированного учителя традиционной советской школы, а другой ("заповеди левой руки") - систему ценностей учителя российского инновационного (альтернативного) движения. В предписании к заданию от участников требовалось: (а) усовершенствовать избранную ими систему и (б) попытаться найти в системе ценностей, избранной другой командой, правила, которые приемлемы и для них.

Первоначальный результат самоопределения не совпал с запланированным: практически все участники предпочли этос нетрадиционной школы. Ведущие попытались воздействовать на вновь сформированную команду, включающую практически весь выпуск-

ной курс, сначала чисто манипулятивно - лишь бы разделить ее, затем - содержательно, предложив отвечать сразу на второй вопрос задания. И "суперкоманда" разделилась. Выделившаяся команда поставила перед собой задачу моделирования "третьего этоса". В итоге обе команды отказались от альтернативного стиля педагогического этоса и смогли - как им казалось - осуществить конвергенцию.

Анализ итоговых текстов четвертого задания показывает, что и здесь - как и на этапе втором, и в процессе интервьюирования, - проявилось скорее всего основное противоречие модельной деятельности участников Практикума. Снова была предпринята попытка обреченного на эклектизм синтеза. В то же время морально-психологический аспект попытки самооценки настроением на неконфронтационность носителей разных педагогических этосов.

4.2.5. Пятый, последний, этап Практикума носил проективный характер. Его участникам, работающим в составе команд, сложившихся на предыдущем этапе, предстояло смоделировать свое "Утро после выпуска".

Три шага проектирования организовывали эту работу над "педагогической утопией". Сначала каждой команде необходимо было представить список проблем, с которыми, предположительно, они могут столкнуться в первые дни самостоятельной работы в школе. Далее, командам было предложено сформулировать в виде меморандума свои пожелания в адрес школ, в которых им предстоит работать после выпуска, используя метод "от противного" ("нам бы не хотелось, чтобы в этой школе...").

Для анализа итогов этапа самое важное - значительное совпадение результатов той и другой команды. В понимании проблем - "болевых точек" начального этапа профессиональной деятельности выпускника - это совпадение в таких задачах, как завоевание доверия у детей, право на эксперимент и творческую ошибку (риск?). В гранях образа идеальной школы - "не хотелось бы видеть в школе" разделение учителей на "первых" и "последних", разрозненность коллектива, формализм "мероприятий".

Наконец, командам предстояло составить проект, содержащий программу идеальной школы - "на месте" той, в которую возвращается выпускник колледжа. Проектирование планировалось по следующим направлениям: (а) принципы взаимоотношений выпускника с педагогическим коллективом, руководством школы; (б) принципы, на

которых должна строиться школа, если в ней учителя следуют разным педагогическим технологиям; (в) принципы взаимоотношений учителя с родителями его учеников.

По результатам работы команд над этим последним заданием была сформирована "Согласительная комиссия" для выработки "Меморандума", адресованного студентам следующих за выпускным курсов и школам, в которых участникам Практикума предстоит реальное "Утро после выпуска". В тексте этого обращения примечательны: принцип сотрудничества "новичков" и "стажистов", построенного на консультативной основе, - когда старшие ограничивают себя функцией консультантов и сами не стесняются учиться у начинающих педагогов; принцип договорного сосуществования взаимодействия носителей разных педагогических систем; принцип союзничества родителей и учителей во имя ответственности перед ребенком.

4.2.6. Особое внимание в анализе практикума следует уделить значению экспертной системы "Консалтинговая фирма".

Прежде всего, подчеркнем, что "команда преподавателей" вольно-неволью приняла на себя самую рискованную роль, отраженную в ее названии. Именно роль, ибо в анализе игровой деятельности этой команды речь идет только о моделируемом образе. Но ведь за ролью стояли реальные люди, и их психологические нагрузки на игре вряд ли уступали напряженности состояния студентов.

Подчеркнем далее, что один из самых острых конфликтов на игре сформировался там, где его, скорее всего, не ожидали ни студенты, ни преподаватели, - это был один из авторских "секретов", рассчитанный, разумеется, на самоотверженность педагогов и администрации, на их стратегическое видение в проблеме собственного педагогического успеха.

Речь идет о весьма удивительной (если это удивление не было имитировано самими педагогами) ситуации, в которой ориентированные на изменения студенты уклонились от сотрудничества с опытными педагогами, настойчиво предлагающими им минимизировать трудности поиска за счет известного педагогического опыта и знаний. Самое легкое объяснение - студенты избегали предлагаемого им патернализма, не зная (и не ожидая от своих учителей) о потенциале собственно консультативной функции педагогического знания. Но нельзя не задуматься над более трудным объяснением: способны ли в принципе современная педагогическая теория и практика дейст-

зовать именно в режиме консалтинга, обязательного применительно к проблеме успеха в условиях глобального изменения самой модели Успеха? Об этом - в следующем разделе, а здесь обратим внимание и на заметную ролевую динамику игровой деятельности учителей, и, что примечательно, на известную скоординированность действий представителей "фирмы" с представителями команд в составе "Согласительной комиссии".

5. Обобщающие выводы

В этом разделе мы попытаемся свести фрагментарные аналитические характеристики в целостный эскиз, выделяя черты проявленной на Практикуме модели педагогического успеха.

5.1. Можно ли, апеллируя к "молодому поколению" учителей, понять природу различных моделей педагогического успеха? Можно ли, прибегнув к "игровой" технологии, попытаться смоделировать сами модели в их чистом виде, попытаться их прожить, примериться к ним, спровоцировать коллективную рефлексию ценностного обоснования самих моделей? Наконец, можно ли всему комплексу этих проблем придать дидактический характер?

И, конкретнее, является ли сегодня Педагогический колледж той институцией, которая готовит личность, ориентированную на успех? Не является ли он институцией с функцией прямо противоположной, - не воспроизводит ли педагогический колледж всей своей деятельностью ригористическую систему педагогического властвования с выраженными авторитарными и догматическими установлениями? И какой - в этом варианте - эстафеты педагогической культуры можно ожидать от проходящего такую школу авторитарной подготовки выпускника, кроме той же самой, авторитарной? И где же тогда гордое и уверенное : "Новое поколение выбирает успех"?

Эти жесткие вопросы нельзя не задать ни на старте всего цикла экспертных практикумов, ни в финале первого, - анализируемого в этой статье, - из серии Практикумов. На наш взгляд, уже самые первые ответы, полученные в процессе анализа, дают возможность скорее отвести жестокие подозрения, чем поддержать их. Проживание в игровом режиме ситуаций начального этапа вхождения выпускника в профессию проявило две основных модели педагогического успеха, существующие в профессионально-нравственной культуре нового поколения педагогов.

5.2. Пытаясь выразить достаточно емко и с высокой степенью аппроксимации суть глобальной педагогической тенденции к изменению, возьмем на себя смелость предположить: мы являемся свидетелями формирования нового - рефлексивного - типа субъекта педагогического успеха. Главное в нем заключается, во-первых, в отказе от принципа воспроизводства педагогических философий и педагогических технологий и, во-вторых, в отказе от принципа чисто бинарной оппозиционности традиционализма и инновационности в педагогике и жесткого следования той или иной системе.

"Рефлексирующий выпускник" - участник Практикума - не может сделать выбор старого образца, симулировать выбор на одном из двух полярных направлений; все предложенные на разных этапах алгоритма Практикума операционализации самоопределения выбора в "черно - белом" режиме не дали конструктивных результатов.

5.2.1. Возьмем, например, выбор между двумя типами: "Люди порядка" и "Люди игры". Казалось, для каждого из участников он был осуществлен с изначальной легкостью. Однако групповая рефлексия внутри образовавшихся команд возбудила общую потребность в серьезных коррективах характеристик и первого, и второго типов и фактически привела к отказу от их полярности. Результат - смешанные (правда, по разным основаниям) типы, которые в силу своего синкретизма уже не отвечают исходной типологизации. Иными словами, новая модель успеха уходит от принятия этой полярности в профессиональной педагогической деятельности.

5.2.2. На том этапе алгоритма Практикума, который был посвящен диалогу о двух типах школы (класса), "выстроенных" относительно проблемы Первого и Последнего, обнаружен, по сути, тот же результат. При этом новая модель педагогического успеха больше озабочена фигурой учителя, чем ребенка, и школа без "первого" и "последнего" учителя вызвала куда более острые дискуссии, чем классификация учеников как "первого" и "последнего". Однако и во втором случае участник Практикума не выбирает свое отношение к такого рода квалификации в заданной логике, а лишь рефлектирует, чаще всего формулируя для себя смешанный тип приоритета: "чистые" версии двух типов школ (классов) не получили доминирующего внимания.

5.2.3. Выбор между ценностными основаниями традиционализма и новаторства ("заповеди...") проявил еще одну составляющую

новой модели успеха - нежелание конфронтационности. Поскольку "рефлексирующий выпускник" (видимо, на следующих Практикумах стоит говорить уже о "рефлексирующем учителе", что более точно отражает ситуацию проживания "Утра после выпуска") ориентируется не столько на нормы педагогической практики, сколько на ценности педагогической философии, выбор в пользу этоса альтернативной школы был осуществлен практически всеми участниками с очевидной легкостью. Однако это был аффективный выбор: многие быстро от него отказались - ибо оба этоса надо было либо целиком принимать, либо целиком отвергнуть - и создали новую команду.

5.2.4. Проектировочный этап алгоритма показал доминирование новой - рефлексирующей - модели успеха в игровом сообществе выпускников.

Проекты-утопии, если отвлечься от их редакционного оформления, во многом сходны и легко поддаются слиянию. Участники различались между собой скорее по индивидуальным психологическим чертам - по типу опасений и ожиданий от "Утра..." - и были похожи с точки зрения типа "рефлексирующего выпускника".

5.3. Итак, формирующаяся рефлексивная модель педагогического успеха соответствует, очевидно, цивилизационным изменениям и отражает переходное состояние нашего общества. В ситуации превращения в массовое явление такая модель может привести к неожиданным результатам и в школе, и в обществе. Пока же она еще не зарекомендовала себя на педагогической арене и, возможно, не выдержит - по многим аспектам - конкуренции с авторитарной системой прошлого и педагогической гибкостью альтернативизма в настоящем.

Возвращаясь к обозначенным в начале этого раздела двум моделям педагогического успеха, отметим, что первая складывается из того, что выпускник видит перед глазами (реальная педагогическая деятельность в колледже) и слышит ушами ("гуманистическая педагогика", "новая школа", "новые технологии" и т.п.), а вторая - из того, что каждый выпускник предпочтет в "увиденном" и "услышанном", отрефлексирует и сформулирует как свой тип учительства, свой тип успеха.

Насколько эта рефлексивная модель продвинута на фоне того, что студент воспроизводит по логике "сосуда знания", покажет будущее. И оно же решит судьбу двух вопросительных знаков в заголовке проекта.

5.4. Какова аргументация этих выводов с точки зрения результатов анализа динамики игровой деятельности?

На Практикум пришли студенты выпускного курса, для которых, как полагали авторы, не характерен рефлексивно-дискурсивный тип деятельности. В свою очередь, для преподавателей, полагали авторы, вероятно, характерны "опекунские", патерналистские настроения в отношении вовлеченных в необычную ситуацию студентов. И для тех, и для других более чем вероятно настороженность в отношении намерений авторов Практикума и, особенно, гуманности способов их взаимодействия с участниками. О предполагаемых трудностях игрового моделирования, прогнозируемых самими авторами, сказано в разделе 2.

5.4.1. Как уже было отмечено, процедура самоопределения - суть каждого игрового задания и их транзитивности в целом. Следует отметить, что весь ход Практикума характеризуется синкретичным типом самоопределения. Это значит, что в действиях участников фактически переплетались (а) аффект (эмоции); (б) более или менее отрефлексированные предпочтения и интенции, выраженные в индивидуальной (морально-психологической) ориентации того или иного студента на традиции или новаторство; (в) рационально-взвешенные, реалистические процедуры примеривания своих ожиданий к объективно сложившейся педагогической ситуации в городе. Показательно, что эти составляющие самоопределения по своему удельному весу на том или ином этапе Практикума проявляли себя по-разному. Нельзя, однако, сказать, что Практикум проявил сильную тенденцию транссубъективного движения (равно как и интерсубъективного) от аффективного к взвешенному состоянию выбора (самоопределения).

5.4.2. Содержательная метаморфоза с темой педагогического успеха более динамична и эффектна. Авторы полагали, что ее можно и нужно провести буквально через каждый этап работы участников Практикума. С одной стороны, можно сказать, что это намерение осуществилось. Аргументами в пользу такого вывода являются, в первую очередь, итоги самоопределения участников к диалогу о Первом и Последнем и весьма категорическое желание участников не принимать "опекунства", которое первоначально являлось основным "товаром" фирмы консультантов.

С другой стороны, следует подчеркнуть, что понятие педагогического успеха реально функционировало на этапах Практикума

нередко не через операционализации и конкретизации, но через свои паллиативы. В прямой своей формулировке тема педагогического успеха - как стремления к достижению, конкуренции результатов, готовности к риску, потребности в договорных отношениях ("правилах игры") и т.п. - не была "услышана" в начале Практикума; во многом "не услышанной" она осталась до конца. Точнее говоря, оставалась таковой до тех пор, пока игровые задания прямо не выводили участников Практикума на идеи риска, контрактных отношений и т.п., но и в этих случаях понятие успеха "не узнавалось" как инвариант своих составляющих. Наиболее дискурсивными составляющими темы педагогического успеха для студента выпускного курса являлись его интерессубъективные составляющие (а именно - "авторитет" в его "данном", а не "заработанном" виде, "доверие" в его контрактуальном, а не "заработанном" виде и т.д.).

5.4.3. Все игровое сообщество Практикума в его движении от первого этапа к последнему отличало состояние односторонней готовности к культурному и педагогическому изменениям. Попросту говоря, ожидания больших привилегий и гарантий в отношении субъектного изменения, но в меньшей степени - во вне. Особенно это проявлялось в ожиданиях большего потенциала доверия в отношении себя (в первую очередь, со стороны педагогического коллектива и директора тех школ, в которые выпускники будут распределены), но неготовности обеспечивать формирование доверия учеников, тех, кем они будут управлять в школе.

В качестве примера сравним начало и финал работы. Начальный этап Практикума: поле, соединяющее участников игры, располагалось внутри "меры" и "способности" к импровизации. В процессе "примеривания на себя" разных систем философско-педагогических ценностей конфликтное поле переформировалось в дихотомию: управление педагогическим процессом - доверие. Проективный (заключительный) этап Практикума показал, что поле "управление - доверие" из субъективного состояния было обращено в объективное. Это означает, что педагогическая ценностная система "примеривалась" в ходе практикума дважды: выпускник как субъект ценностной системы, выпускник как объект доминирующей системы педагогических ценностей.

5.4.4. Конечное состояние Практикума зафиксировать достаточно сложно. Это связано с тем, что, как нам представляется, конеч-

ное состояние не совпало с формальным окончанием Практикума, а оформилось раньше - в тот момент, когда участники Практикума перешли к прожеktivному "проживанию" своего выбора, совершенного в предшествующих заданиях. Процедура "примеривания на себя" разных систем педагогических ценностей оказалась менее болезненной, чем процедура "размещения" себя или же "перемещения" себя в ту или иную систему.

Наиболее яркий пример: ожидания выпускника от первого столкновения с самостоятельной педагогической деятельностью, выраженные через доминанту "страха"; здесь четко просматриваются две категории ожиданий - от встречи с классом и от вхождения в педагогическую среду. Отсюда проистекают рекомендации, переданные "Заказчику".

Проект еще не завершен, но благодаря первым его шагам уже становится очевидной витальная потребность в инсталлировании в сегодняшнее российское общество как самого "успехологического" дискурса, так и, возможно, в первую очередь, дискурса педагогического успеха.

Условия жизни трансформирующегося общества, как показывает опыт последних нескольких лет, оказывают незначительный эффект на переструктуризацию личности своих базовых жизнесмысловых и достижительных установок.

"Молодое поколение" остается в этом смысле последней надеждой. Но как велик здесь риск воспитательной ошибки!

SUMMARY

Section: THEORETICAL SEARCH

Ethics of success

Prokofyev A. V. On the Duties of Professors (the normative context of the discussion on the professorial professional success) 15

This paper analyses ethical duties of a university professor. The author reconstructs the whole system of them departing from the following understanding of the purpose of a university and of a professor's role in it. A university is an institutionalized intergenerational community of scholars involved in the process of discovering and disseminating knowledge. A professor is a special type of a teacher that has a full-fledged engagement in three activities: teaching, researching, and serving the academy. He also has a function of an academic leader. Duties of a professor are assigned to the five main heads: 'What to teach', 'How to teach', 'How to evaluate and grade', 'How to research', 'How to serve you university and be an active academic citizen'. In conclusion the author traces some forms of a negative influence on the discharging professor's duties made by the recent corporatization of universities.

Key words: professional ethics, academic ethics, academic integrity, duties of university professors, academic freedom, corporatization of universities.

Moskvich Yu.N., Viktoruk E.N. How hard is to be a professor in a time of change. Increased competition of ethical strategies for success 41

The changes of the university ethics of modern universities are discussed. The dilemma of professional "success / honesty" in the conditions of "modern university" ethos is discussed. An attempt of application of typology of organizational culture to the analysis of transforming university ethical values is made. The ethical values of a successful professor as a representative of innovative teams are pointed out and analyzed.

Key words: modern university, the entrepreneurial university, the ethics of modern university, the academic ethics, corporate ethics, scientific and educational ethos, ethics of success, leadership.

Tulchinskii G. Honest professor and / or servile ethos 57

The «honesty-success» alternative decision is the result of a moral choice for every member of the academic community. The this choice social assessment depends on the ethoses configuration in concrete society.

Key words: choice, ethos, honesty, professor, success.

Apressyan R. G. Integrity and Success 66

The notion of success characterizes the action in respect to correlation between its results and intentions. In this sense success is an evaluative notion – in every particular case its content is determined by the content of corresponding aims, plans, and expectations expressed by an agent, as well as interested parties and disinterested observers. Integrity is also an evaluative notion – it characterizes actions in respect to their relevance to moral principles variable according to different kinds of activity. Success may correlate with integrity or contradict it depending upon the understanding of aims and value motivations of activity. On the basis of brief observation of the main factors of integrity violation in the Russian academia the author argues that ethically perverted ideas of success have been maintained in the Russian academia owing not to the omnipotence of incogitant bureaucracy, but rather because of the undeveloped character of academic community and academia’s low awareness of its social and professional responsibility.

Key words: integrity, success, academic morals and ethics, causes of integrity violations, ethical perversions.

Skvortsov A. A. Academic honesty against the commercial success and the “criteria of efficiency” 79

Abstract: The article deals with the possibility of combining the two value systems: ethics of scientist’s individual success and ethics of academic corporation success. It is shown that such combination is possible only in the ideal condition, when scientist and his corporation have a constant position and are engaged only in science and education. However, in conditions of destructive reforms and low financing this combination becomes impossible. The scientist is often forced to resort the illegal methods of income provision that to be able to engage in real science. In the same time corporation success in modern Russian conditions is determined by the “criteria of efficiency”, which are very far from the purpose of real science, but close to the objectives of the commercial organization. These criteria contradict to the aims of the true scientist’s success, which are understood as the high demand in the professional community, as well as contradict to considerations of academic honesty.

Key words: ethics, academic ethics, success, honesty, science, education, criteria of efficiency, community, commercialization.

Sychev A. A. Success and anomie in scientific activities 92

The article raises the question about the correlation of success and anomie. The author analyzes the views of E. Durkheim and R. Merton on this

issue and applies their ideas to research activities. It is noted that the theory of anomie is of particular interest to scientific activity, which is initially focused on success without strictly defined limits. To restrain manifestations of anomie in science a system of rules governing the behavior of the scientist was created. At the turn of XX – XXI centuries in academic activities a new ideas of success was developed. It changed the balance between goals and means, actualizing the problems of anomie in science. The current system of rating and the commercialisation of science made the main contribution to this process. In addition the goals set by scientists do not always correspond to the tools that are at their disposal. As a rule, it leads to manifestations of different innovative or ritualistic types of adaptation. The author suggests that further ethical and sociological research in this area should show which processes are the source of this unprecedented increase in anomie and what system of moral norms can hinder it.

Key words: success, anomie, deviance, scientific activities, E. Durkheim, R. Merton

Rohozha M.M. Academic Integrity as the Ethical Problem 99

The paper deals with the concept of academic integrity and modi of actualization of the academic integrity as the ethical value at a contemporary university. Academic integrity is analyzed as the principle of the virtue ethics, and examples of university life allow to see its efficiency in such value frame. The leading role of this principle at contemporary academia is represented in the context of actualizing of the third (after education and research) mission, namely public service and its direct effect – mass character of higher education.

Key words: academic integrity, university, virtue ethics, virtue, student's values.

Bakshantovsky V. I. Ethics of success: idea → doctrine → research concept (background of the Return of Ethics of Success project) 110

The experience of implementation of the first two stages of "The Return of Success Ethics" project provided in the 48-49th issues of "The Journal of applied ethics" confirms the necessity of updating for the research field of the domestic concept of success ethics initiated quarter of the century back. It galvanizes to the analysis of some arguments of direct or indirect criticism of this concept. It stresses a task of the practically oriented development by success ethics in the professional and ethical sphere of Oykumena applied ethics. All this requires a reflection of this project background. The background of the project is presented in this paper as a way of success ethics from the idea to the ambitious doctrine and, then, –

to the ethic and applied concept. Each stage of this development is provided by the characteristic of corresponding practically-oriented success ethics of Oykumena applied ethics.

Key words: the success ethics, applied ethics, doctrine, concept, professional success.

Section: COLUMN OF ACADEMICIAN A.A.GUSEYNOV

Guseynov A.A. On Humankind and Humanity 137

In the age of globalization the question what humankind is transforms into the question how the humankind is possible. The article shows that national states as an instance of legitimate violence and civilizationally determined differences of cultures, either of which claims being absolute, are an insurmountable obstacle on the way of the social and cultural unity of the humankind. The hypothesis put forward is that the humankind can become real only in the quality of humanity. What is meant here is the change (ascension) of the human nature, the fixation of the generic essence of human being in each human individual. Such change seems possible only within the frames of the logic of the negative ethics – through the implementation of the absolute prohibitions, first of all, of the prohibition of killing (violence) – in the same way as the prohibitions of cannibalism and incest were implemented long ago.

Key words: humankind, humanity, globalization, national state, negative ethics, violence, nonviolence

Section: UNIVERSITY MISSION

Sogomonov A. “Sustainable University” (mission, meanings, curricula, cases) 151

Current transformation of higher education and universities for sustainable development is under the consideration. This transformation, frequently called by researchers as “the reinvention of the university”, leads to crucial reformulation of universities’ missions and strategies, curricula and scientific programs, educational didactics. But this transit towards the sustainable university is still a free choice, giving place to coexistence of multimodel universities sphere in the world. New understanding of global and local responsibilities stimulates changes in managerial models, inner university spaces and self-regulations. The case of Ca’ Foscari university shows, how the adoption of a renewed ethical code motivated deep institutional and substantial transformations.

Key words: sustainable university, sustainable development, referent university, university mission and strategy, curricula and university responsibility

- Bogdanova M. V. The success of professor in the organization and in a profession** 171
The dilemma offered by editors of "The Journal of Applied Ethics"- "A successful professor" versus "An honest Professor"?" problematizes various approaches to knowledge value at university and the success strategy of professor caused by them. The considered dilemma assumes the choice between two orientations: the success in the organization and the professional success. The main difference of such strategies is in the sphere of valuable orientations of activities. In this paper an attempt of a sociological specification of this concept content "a successful professor" in the conditions of the transformed university is performed. The factors influencing the transformation of a knowledge value role in scientific and educational activities practice of university are allocated.
Key words: success in the organization, success in a profession, the transformed university, knowledge, a digitalization.

Section: LIFE IN THE PROFESSION

- Grachev S. I. "The success is, first of all, the recognition in community of specialists"** 180
Professor Sergey Ivanovich Grachev describes his professional career at university: as a researcher, a teacher, an administrator. He shares his work experience with graduate students, discusses the tasks facing the head of the department under the conditions of the higher education transformation.
Key words: university, profession, success,

Section: ECUMENE OF APPLIED ETHICS

- Abilkenova V. A. The success in journalism: a new chance from new media** 190
The crisis of ethical identification of such a professional value as the success in journalism is often connected with the emergence of new media in recent years. Initial forecasts that a digital era will force out professionals and their values, were replaced today by ideas about new opportunities which allow turning innovations for the benefit of a profession. In new media the ethical nature of a profession still remains in high demand, being a development basis.
Key words: professional ethics of the journalist, new media, network journalism, professional success.

Авторы выпуска

Абилькенова Валерия Анатольевна, к.с.н., ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ, Тюменский индустриальный университет (ТИУ); доцент кафедры истории и теории журналистики ТюмГУ; Kab-valerya@mail.ru

Апресян Рубен Грантович, д.ф.н., проф., зав. сектором этики Института философии РАН; ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; apressyan@mail.ru

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

Богданова Марина Владимировна, д.с.н., ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; etika2@tsogu.ru

Викторук Елена Николаевна, д.ф.н., проф., зав. кафедрой философии, социологии и религиоведения ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»; eviktoruk@yandex.ru

Грачев Сергей Иванович, д.т.н, проф. зав. кафедрой Разработки нефтяных и газовых месторождений Тюменского индустриального университета; grachevsi@mail.ru

Гусейнов Абдусалам Абдулкеримович, д.ф.н., проф., академик РАН, Институт философии РАН; главный научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; guseinov@iph.ras.ru

Москвич Юрий Николаевич, канд. физ.-мат.наук, проф., зам.проректора по науке и международной деятельности ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»; г. Красноярск, yumoskvich@mail.ru

Новоселов Олег Александрович, к.т.н., доцент, ректор ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»; general@tsogu.ru

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

Рогожа Мария Михайловна, д.ф.н., проф. Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко (Украина); rohozha@mail.ru

Скворцов Алексей Алексеевич, к.ф.н., доцент кафедры этики философского факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; lambis@mail.ru

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

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

Тулчинский Григорий Львович, д.ф.н., проф.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург, заслуженный деятель науки РФ; gtul@mail.ru

List of authors

Abilkenova, Valeriya Anatolievna, Ph.D. in Sociology; Leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); Kabvalerya@mail.ru

Apressyan, Ruben Grantovich, D.Sc., Professor, Head of the Ethics Sector at the Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences; Leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); apressyan@mail.ru

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

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

Viktoruk, Elena Nikolayevna, D.Sc., Professor, Head of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, the city of Krasnoyarsk, Russia; eviktoruk@yandex.ru

Grachev, Sergei Ivanovich, D.Sc., Professor, Head of the Department of development and exploitation of oil and gas fields; grachevsi@mail.ru

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

Moskvich Yuri N., Candidate of Physics and Mathematics, Professor, Deputy Vice-Rector for Science and International Activities of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia; yumoskvich@mail.ru

Novoselov, Oleg Aleksandrovich, candidate of technical sciences Associate Professor, Rector of Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Industrial University of Tyumen»; general@tsogu.ru

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

Rohozha, Mariya Mikhailovna, D. Sc., Professor, Department of Ethics, Aesthetics and Culture Studies, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine; rohozha@mail.ru

Skvortsov, Alexey A.. 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); sozi@mail.ru

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

Tulchinskii Grigorii, Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Applied Political Science, National Research University «Higher School of Economics» - St. Petersburg, Honored Scientist of Russia; gtul@mail.ru

О журнале

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

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

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

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

Адрес редакции:

625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38;
тел. (3452)28-30-54; e-mail: priclet@tsogu.ru;

Электронные версии:

на сайте ТИУ: <http://www.tsogu.ru/nii/ethics/zhurnal-vedomosti/>
в системе РИНЦ: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=38819>

Научное издание

**«Успешный профессор»
vs
«Честный профессор»?**

Ведомости прикладной этики
Выпуск 49

Под ред. В.И. Бакштановского, О.А. Новоселова

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

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52155 от 11.12.2012.

Подписано в печать 29.12.2016. Формат 70x100/16.
Гарнитура Arial. Усл. печ. л. 18,7. Тираж 500 экз. Заказ № 696.
Бесплатно.

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

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