

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 занимается 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 понятые 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 организа-

цией 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 выполнение 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 неперемную 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 неопитов. 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.

