

Р.Г. Апресян

УДК 17.01 + 17.02 + 174

Неоднозначность ситуации. Двусмысленность положения

Аннотация: Этика профессии не заработает, не будучи выработанной по доброй воле и добровольно принятой. Но в отличие от индивидуальной моральной позиции, личной моральности, одной только доброй воли для действенности этики профессии недостаточно. Этика профессии коррелятивна не только профессии, но профессиональной ассоциации или организации, посредством которой профессия осуществляет себя. Это организация, например, университет, должна быть так устроена, чтобы у профессионала была возможность осуществить себя, причем осуществить себя как можно лучше, совершеннее. Академический и административный этос современного российского университета таков, что у преподавателя почти нет условий для полноценной профессиональной реализации. Его положение двусмысленно. Оно усугубляется неоднозначностью ситуации, в которой находится современный российский университет, фактически лишенный административной, хозяйственной и, главное, академической самостоятельности.

Ключевые слова: профессиональная этика, этика университета, опорный университет, академические свободы, личное достоинство, профессиональное предназначение.

Ситуация «современного университета» неоднозначна не только в России, но и в мире [6; 18]. В России она особенна тем, что в ней оказались наложенными друг на друга сразу несколько процессов. Во-первых, сложившийся в советское время тип университета (шире, высшего учебного заведения) в значительной степени оказался деформированным, а становление новых типов институтов высшего образования протекает в условиях переменчивой и неопределенной государственной политики в области образования; при этом как процесс изменений, так и их результаты не поддаются четкой идентификации ввиду недостаточности объективной информации [17, 712]. Во-вторых, в административном, финансовом и социально-политическом планах университеты становятся все менее самостоятельны, и это касается прежде всего содержания образования. В-третьих, понижение качества среднего образования ведет к все более заметному снижению уровня образованности новых поколений студентов, ослаблению их мотивированности в отношении обучения как такового: получение фундаментальных знаний, прочных профессиональных навыков и умений представляется для них менее значимым, чем по-

лучение удостоверения об образовании или возможность не обремененной социальной ответственностью, но вместе с тем общественно признанной занятости [2]. В-четвертых, коммерциализация высшего образования изменяет критерии успешности преподавательской деятельности и, как следствие, характер отношений внутри университета – между преподавателями и администрацией, стремящейся к высокому уровню финансовой «рентабельности» университета, достижение которой наиболее легким путем возможно за счет повышения привлекательности содержания обучения любой ценой и снижения требовательности к уровню подготовки студентов; и то, и другое оказывается для многих преподавателей сильным демотивирующим фактором.

Зная все это, мы, тем не менее, говоря об «университете», нередко имеем в виду идею гумбольдтовского университета, того самого, в котором приоритет отдается фундаментальному знанию, ценному самому по себе, независимо от его практической полезности. Университет, по мысли В. Гумбольдта, призван соединять в себе преподавание и исследования. Исследования, проводимые в университете, носят «чистый», фундаментальный характер; практические науки признаются в лучшем случае вторичными по отношению к фундаментальным наукам. Сориентированный на фундаментальное знание, университет утверждает интеллектуальную свободу. Знание независимо от коммерции. Вместе с тем, фундаментальные науки как науки естественные едины с гуманитарным знанием. Последнее – основа не только образования, но и духовного развития личности. В социальном плане университет автономен по отношению к обществу и в известной степени по отношению к государству, которое его финансирует¹. Предоставляя возможность каждому, проявившему таланты к учебе и знаниям, университет – место для избранных, для будущей интеллектуальной элиты. Один из замечательных плодов Просвещения, гумбольдтовский университет выполняет в обществе высокую просветительскую функцию. Университет – не только распространитель знания, но он также и единственный источник знания. Задавая своеобразный стандарт знания, университет не только просвещает, но и особым образом организует общество [12, 43, 70–73]. В

¹ Средневековый университет также был независим от общества, государства и даже в значительной мере от церкви, хотя университетскими профессорами были люди духовного звания. Но ни государство, ни общество не несли ответственность за финансовое положение университета. В основе академических свобод лежала независимость университетов от государственной казны.

первой половине XIX в. многие университеты Германии и стран, ориентировавшихся на Германию, перестраиваются по предложенной Гумбольдтом модели. Германская модель университета была воспринята и в России, однако российские университеты внешне схожие с немецкими², существенно отличались от них ограниченностью академических свобод как для преподавателей, так и для студентов (что объясняется объективными причинами – общим низким уровнем подготовленности профессоров и слабой мотивированностью студентов к обучению) [1, 14; 3, 75–76].

Данный образ гумбольдтовского университета идеален. Но это не повод для трактовки его в качестве архетипа любого университета. И во времена Гумбольдта этот идеал, претворяясь на практике, хотя и сохранял основополагающие принципы, тем не менее принимал разные формы. Очевидное для отвлеченного ума различие между идеей, воплощением идеи в политической программе и той же идеей, реализованной посредством политической программы на практике, упускается из виду, когда речь заходит об идее университета и практике университета как образовательного учреждения, существующего во времени и пространстве [13, 47]. Это не всегда принимается во внимание университетскими аналитиками, обсуждающими роль университета и университетского образования в обществе; гумбольдтовская идея университета трактуется ими в качестве идеи университета вообще, а различные модели университета – как вариативная практика, которая как будто бы сохраняет внутри себя и рано или поздно может воплотить в себе «метафизику университета», превосходящую «прагматику» (конъюнктуру) университета в любом ее виде.

Гумбольдтовский университет, в отличие от средневековых университетов Германии, назывался исследовательским именно потому, что научные исследования рассматривались в качестве его важнейшей задачи, реализация которой способствовала развитию наук, обеспечивала содержанием образовательный процесс и, вместе с тем, создавала ту атмосферу, без которой невозможно формирование самостоятельно мыслящей личности. Но исследовательский университет, известный по гумбольдтовской модели, это далеко не то же, что современный исследовательский университет, как это ино-

² В XIX в. Россия вступила с одним университетом, но уже в 1830-е гг. их число достигает восьми. К концу XIX в. в Российской Империи их насчитывалось одиннадцать, среди которых Дерптский (ныне Тартуский), Виленский (Вильнюсский), Александровский (Хельсинкский), Варшавский пользовались автономией, в иных случаях полной [1, 13–35].

гда представляется университетским аналитикам. Основное отличие современного исследовательского университета (а этот феномен складывается в США и получает там наибольшее развитие) от гумбольдтовского или, шире, прусского университета состоит в том, что, наряду с накоплением и систематизацией знаний, он решает задачу создания нового знания, «необходимого, в конечном итоге, для разработки новых продуктов, технологий, социальных практик и экономических укладов» [5]. Этим обусловлено развитие в американских исследовательских университетах междисциплинарных исследований, направленных на решение проблем, возникающих в науке, технологиях, обществе сегодня; эти исследования носят отчетливо прикладной характер. Как и в европейских, в первую очередь германских университетах, к исследованиям и разработкам широко привлекаются студенты, но в американских университетах им дается большая самостоятельность, соответственно за ними признается более высокий статус и они наделяются большей ответственностью. Заслуживает внимания, что многие американские исследовательские университеты на ранней стадии своего развития (с конца XIX до сер. XX вв.) ориентировались на отраслевые и производственные приоритеты штата, в котором они находились, внося тем самым значительный вклад в хозяйственное развитие штата. После Второй мировой войны изменения в федеральной научно-образовательной политике привели к возрастанию доли фундаментальных исследований в научной деятельности университетов. А с 1980-х гг. в США наблюдается новая тенденция – усиление прикладных исследований, что получило подкрепление юридическим закреплением за университетами права на создание научно-исследовательских и технологических центров с широкими социально-практическими полномочиями по осуществлению деятельности, отвечающей как научно-техническим, так и производственно-экономическим задачам. Обладая с самого начала своего основания значительной экономической самостоятельностью, гарантированной федеральными законами, американские университеты прошли непростой путь обретения административной и, что важно, академической независимости; причем эта проблема – предмет постоянного обсуждения и переосмысления не только для академического сообщества, но и для широких кругов интеллектуалов США [14, 28–29; 17].

В России с конца 1990-х гг. постепенно сложился реестр моделей университетов (высших учебных заведений), включающий в себя такие формы как университет, федеральный университет, национальный исследовательский университет, академия, институт [11]. Предпринимающиеся в последние двадцать лет попытки реформи-

рования высшего образования направлены на повышение качества университетского образования, развитие научно-исследовательской активности университетов, их более деятельной роли в повышении благополучия общества.

В 2015 г. учреждена еще одна модель высшего учебного заведения – *опорный университет* (вуз)³ [7]. Эта модель призвана сместить решение названных задач на региональный уровень. Опорный университет рассматривается как опора для региона, он предназначен для решения региональных задач – развитие региональной экономики и подготовка для нее специалистов высокой квалификации. Ориентируя выпускников школ на получение высшего образования в своем регионе, обещая качественное образование и гарантируя получение работы после завершения учебы, опорный университет стимулирует региональную лояльность молодежи. Эта направленность опорного университета может также стать важной ценностной детерминантой по отношению к интересующему нас феномену «этики профессии». Региональная лояльность, местный патриотизм становятся важной ценностной доминантой опорного университета, вполне соответствующей задаваемому характеру целеполагания опорного университета. А также, что важно, его финансирования, при котором бюджет университета, как предполагается по крайней мере в перспективе, в значительной степени формируется из региональных источников, государственных и внегосударственных. В связи с зависимостью опорного университета от локальных факторов, остро встает вопрос о степени самостоятельности университета, хотя бы на региональном уровне, о гарантированности академических прав и свобод и, стало быть, об условиях возможности профессиональной этики [10; 2, 235–243].

Эти вопросы не возникают вдруг по поводу именно феномена опорного университета. Они актуальны для любого российского учреждения высшего образования, которое в большей степени зависит от государственного финансирования и, что гораздо существеннее, от государственного администрирования и контроля (по разным линиям – содержания и технологии образования, управления делами и ведения университетского хозяйства, внебюджетного финансирования и его эффективности, а с некоторых пор и политической благонадежности преподавателей и студентов). В силу того, что по отношению к опорным университетам функции контроля в значительной степени передаются с федерального уровня на региональный, во-

³ В 2016–2017 гг. на основе жесткого конкурсного отбора статус опорного университета получили более тридцати университетов.

просы университетской автономии и академических свобод только обостряются, и есть высокий риск утраты опорным университетом тех крох самостоятельности, независимости перед лицом региональной власти, которые гарантируются в регионе университету федерального подчинения.

Все это обуславливает неоднозначность ситуации университета. Неоднозначность касается как внешних условий, так и внутренних.

Критически настроенные университетские аналитики и обозреватели общественных нравов нередко выражают настороженность относительно возможной применимости и действенности в современном российском университете «этики профессии» (будь то профессия работника университета или профессия преподавателя). Думается, в этой настороженности проявляется та же самая идеалистическая (идеал-ориентированная), абстрактная установка в отношении профессиональной этики, какая была отмечена выше в отношении к университету в любом своем конкретном воплощении как потенциальному носителю гумбольдтовского идеала. Будучи ориентированным на регион, опорный университет может ограничивать свои задачи содействием развитию региональной экономики, причем главным образом путем снабжения ее специалистами высокой квалификации. Так и этика профессии может быть «задана» соответствующими регионально-локальными ценностными ориентациями. Ориентация на региональные и даже локальные цели с полным основанием может рассматриваться в качестве некой «метафизики» в том смысле, что она задает существующим нереализованным и даже еще операционально не осмысленным целям идеальный план целеполагания. Это и есть миссия университета – способствовать процветанию региона.

Было бы опрометчиво расценивать такое понимание профессиональной этики как приземленное, подрезающее крылья возможным высоким устремлениям профессии. Эти устремления (если таковые еще есть) подрезаются факторами внешними и внутренними по отношению к университету. К первым следует отнести: (а) противоречивость предлагаемых и навязываемых университету разными агентами государственной власти задач; б) непроясненность социального и культурного статуса большинства современных российских региональных университетов (разных моделей), проявляющаяся в первую очередь в административной зависимости университетского руководства от федеральных и региональных органов власти, его вынужденная сервильность по отношению к ним; (в) невостребованность университетского научного потенциала властью и обществом регионов; (г) как обратная сторона последнего, недостаточная го-

товность университетского сообщества к высококвалифицированному экспертному участию в региональных программах и проектах, их научному сопровождению⁴ и т.д.

Среди внутренних негативных факторов следует выделить: (а) низкие нормативы оплаты преподавательского труда; (б) увеличенные сверх меры нормативы аудиторной и неаудиторной нагрузки преподавателей; (в) навязываемые преподавателям руководством университетов заниженные критерии требовательности к успеваемости студентов⁵; (г) рост формальных количественных показателей эффективности труда преподавателей; (д) сведение к нулю времени творческого досуга преподавателей; (е) расслоение университетского сообщества вследствие разности в уровне оплаты труда преподавателей и руководителей (университетского, факультетского и даже кафедрального уровней) и т.д. [2].

При сохранении этих факторов деятельности университетов и преподавателей как сотрудников университетов ни о какой *профессиональной* этике говорить не приходится. Профессиональная этика в строгом смысле слова предполагает наличие профессиональных сообществ/ассоциаций, обладающих хотя бы в минимальной степени автономией, т.е. независимостью от внешнего директивного давления и суверенностью в самоорганизации, вырабатывающих стандарты профессиональной деятельности, процедуры ее оценки и, стало быть, способных и имеющих возможность ее контролировать [15, 12–16]. Это не значит, что университетские преподаватели находятся во внеморальной среде. Университетская среда пронизана нормативностью, пусть и иного рода – административной, но в ней – в той мере, в какой административное регулирование деятельности преподавателей направлено на осуществление позитивных задач образования как таковых, – имеют место и элементы морального регулирования. Вместе с тем, и это гораздо существеннее, на кафедральном и даже факультетском уровнях во многих случаях действуют неформальные, но признанные нормы профессиональной этики, пусть и адаптированные к вышеперечисленным негативным, контр-профессиональным факторам деятельности преподавателей. Более того, многие и многие преподаватели верны индивидуальному профессио-

⁴ Вместе с тем, имеют место разного рода имитационные формы привлечения обществом и властью научного потенциала университета, причем имитационный или символический (иными словами, формальный) характер этого взаимодействия не всегда осознается его участниками.

⁵ Занижение критериев оценки успеваемости студентов – следствие коммерциализации образования, и представляет собой общемировой тренд [6, 23–24; 3, 198–200].

нальному кредо, воплощая в своей деятельности профессиональную честь, утверждая достоинство профессионального предназначения.

Преподавательский труд имеет два измерения – одно связано с институционализированностью преподавателя в качестве члена университетского коллектива, другое – с его деятельностью в аудитории, с его отношениями со студентами, складывающимися в процессе осуществления им своих профессиональных обязанностей. Именно «логика» этих отношений оказывается определяющей для реализации преподавателем себя в качестве профессионала. Но с философско-этической точки зрения, такое утверждение достоинства профессии является частью не профессиональной этики, а личной нравственной программы, установки профессионала на лучшие результаты в своей деятельности, в конечном счете, на профессиональное совершенство.

Принимая во внимание этот аспект этики преподавательского труда, можно по-другому поставить вопрос о профессиональной этике и ее роли «в становлении опорного университета». В основу профессиональной этики может быть положена не «миссия университета» (поскольку современный университет существует во враждебной целях образования и подготовки профессиональных кадров среде), а миссия образования – образования в собственном смысле слова. В этом смысле содержание профессиональной этики не надо специально вырабатывать – оно есть на уровне сохраняющихся традиций преподавательской деятельности, на уровне осознания преподавателями своего профессионального предназначения. Социальный заказ университету (к какой бы модели он ни принадлежал) должен быть сообразован с миссией образования, так же, как и социально-административная структура внутри университета и вокруг него.

При таком подходе нельзя исключать возникновения риска того, что попытка актуализации профессиональной этики в аутентичной для нее форме обернется манипуляцией профессиональным достоинством преподавателя. Можно сказать, что любые разговоры о профессиональной этике преподавателя, не поставленные в связь с этически-релевантным, или (в данном случае) гуманистическим преобразованием университетской среды, будут представлять собой морализирование (т.е. имитацию морального дискурса в виде речей «на темы этики», проводимых в корыстных целях) – для продолжения эксплуатации преподавательского труда под прикрытием высоких слов об этике профессионала.

В свете этого заслуживают особого внимания высказываемые в ходе обсуждения профессиональной этики университета предположения относительно того, что миссия реформируемого под новые

задачи университета должна проектироваться с использованием потенциала ценностей профессиональной этики. Если воспользоваться научным жаргоном, применяемым для описания функционирования систем, посредством которого обозначаются также разные подходы к социально-организационной или управленческой активности – top-down и bottom-up [16, 95–96] (условно говоря, инициатива сверху и инициатива снизу), можно сказать, что в сложившихся условиях проектирование ценностно-императивного состава профессиональной этики должно происходить на основе принципа bottom-up. Иными словами, в его основе должны лежать ценности и принципы профессионального поведения на основе индивидуально определенного призвания, ответственности и достоинства. У этой стратегии есть зримые прецеденты и образцы. Напротив, попытка проектирования ценностно-императивного состава профессиональной этики на основе принципа top-down будет означать навязывание профессии существующих институциональных приоритетов университета, которые, как мы видели, по существу противостоят целям высококачественного образования. За существующими прецедентами и образцами подобной стратегии как правило просматривается так или иначе скрываемое морализирование. Но это то, что касается содержания профессиональной этики. Организация процесса ее экспликации и институционализации вполне может проводиться в режиме top-down.

Другой вопрос, насколько вообще реалистично допускать, что ректораты университетов и их кураторы из контролирующих государственных органов, представляющие компоненты единого авторитарного режима управления образованием, согласятся на какое-либо проявление инициативы снизу, даже когда это касается очевидного ценностного содержания профессиональной этики. Пока трудно представить внешние и внутренние условия, при которых были бы сняты вышеназванные негативные факторы функционирования университетов и, стало быть, деятельности преподавателей. А значит, остается полагаться на личное достоинство и преданность профессии самих преподавателей, с надеждой на то, что ценности профессии будут сохраняться в качестве личного выбора самих преподавателей, их профессиональной честности, ответственности, самоотверженности, как и внутренней логикой той деятельности, которой они посвятили свою жизнь.

Список литературы

1. Аврус А.И. История российских университетов: Очерки. М.: ИЦНУП, 2001. 192 с.

2. *Афанасьева В.В.* Пять признаков тяжелой болезни: Открытое письмо министру образования РФ Ольге Васильевой // Музыкальное образование, <http://muzobozrenie.ru/vera-afanas-eva-otkry-toe-pis-mo-ministru-obrazovaniya-rf-ol-ge-vasil-evoj/> [Дата публикации: 10.04.2017; просмотр: 10.10.2017].

3. *Вахитов Р.Р.* Судьбы университета в России: имперский, советский и постсоветский раздаточный мультиинститут. М.: Страна Оз, 2014. 276 с.

4. *Запорожец О.Н.* Университет как корпорация: интеллектуальная картография исследовательских подходов. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 45 с.

5. *Игнатов И.И.* Американский исследовательский университет как организационная инновация // Капитал страны: Федеральное интернет-издание, http://kapital-rus.ru/articles/article/amerikanskij_issledovatel'skij_universitet_kak_organizacionnaya_innovaciya_i/ [Просмотр: 10.10.2017].

6. *Иглтон Т.* Медленная смерть университета // Совет ректоров. 2015. № 4. С. 19–26.

7. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 –2020 годы. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497(с изменениями и дополнениями), <http://base.garant.ru/710447-50/> [Просмотр 01.10.2017].

8. *Покровский Н.Е.* Корпоративный университет: утопия, антиутопия или реальность? // Экономика образования. 2014. № 3. С. 10–15.

9. Постановление Правительства РФ № 497 от 23.05.2015 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 годы». С изменениями и дополнениями от 27.04, 25.05, 14.09.2016, 02.02, 09.09.2017, <http://base.garant.ru/71044750/#ixzz4zM-HwTt9G> (Просмотр: 10.10.2017).

10. *Тимошенко В.* Сеть опорных университетов: костяк или костыль для образования? // Гарант. Ру. Информационно-правовой портал, <http://www.garant.ru/article/701532/#ixzz4zLnwBcRr> (Дата публикации: 11.03.2016; просмотр: 17.11.2017).

11. Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ (ред. от 03.12.2011) Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.02.2012), http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1144-6/ (Просмотр 01.11.2017).

12. *Ямпольская Л.И.* Концептуализация классической «идеи университета» в неклассическом варианте. Томск: STT, 2014. 228 с.

13. *Barnett R.* Understanding the University: Institution, Idea, Possibilities. London; New York: Routledge, 2016. 214 p.

14. *Chambers M.M.* The University as a Corporation // The Journal of Higher Education. 1931. Vol. 2. № 1. P. 24–29.

15. *Durkheim E.* Professional Ethics and Civic Morals / Transl. by C. Brookfield, with a new preface by B.S. Turner. London; New York: Routledge. 2003. 230 p.

16. *Easterly W.* Institutions: Top down or Bottom up? // The American Economic Review. 2008. Vol. 98. № 2: Papers and Proceedings of the One Hundred Twentieth Annual Meeting of the American Economic Association. P. 95–99.

17. *Guriev S.* Research Universities in Modern Russia // Social Research. 2009. Vol. 76. № 2: Free Inquiry at Risk: Universities in Dangerous Times. Part I. P. 711–728.

18. *McVicar M.* Academic freedom: higher education reform and the threat to civil liberties // The Guardian, <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2011/nov/15/universities-civil-liberties-reform> [Дата публикации: 15.11.2015; просмотр: 17.11.2017].

19. What's Wrong with Today's Universities? // Mindszenty Report, <https://www.catholicjournal.us/2015/08/14/whats-wrong-with-todays-universities/> [Дата публикации: 14.08.2015; просмотр: 17.11.2017].