

Р.Г. Апресян

УДК 17.01 + 17.02 + 174

### Этико-прикладное проектирование: условия реалистичности

*Аннотация.* Успешность этико-прикладного проектирования зависит не только от качества разработки и внедрения проекта, но и от условий организации, группы, в которых они реализуются. Этико-прикладные инициативы в университете (главным образом это этические кодексы) имеют мало шансов на успешную реализацию в силу ряда факторов: низкий уровень административной самостоятельности университетов, коммерциализация образования и снижение критериев оценки успеваемости студентов, стесненные условия работы и научного творчества преподавателей, отсутствие работающих профессиональных организаций преподавателей. Названные условия жизнедеятельности университета могут быть причиной кризиса профессиональной идентичности и личного достоинства преподавателя, что также не способствует успешности этико-прикладного проектирования в университете.

*Ключевые слова:* профессиональная этика, этико-прикладное проектирование; этика университета, академические свободы, личное достоинство, профессиональное предназначение.

Отношения между прикладной этикой и профессиональной деятельностью по существу не являются непосредственными. В своих конкретных выражениях они могут *казаться* таковыми, поскольку нередко, особенно в условиях кадрового дефицита, специалисты по прикладной этике выступают разработчиками этико-прикладных проектов и даже их «наладчиками» в том смысле, что выполняют функцию внедрения в практику разработанных ими же этико-прикладных проектов. Но это именно конкретные ситуации персонального совпадения лиц, осуществляющих деятельность разного рода. По сути это совпадение случайно. Как типы деятельности этико-прикладное исследование, этико-прикладное проектирование и внедрение этико-прикладных разработок – различны. Поэтому постановка вопроса о реалистичности прикладной этики требует уточнения. Поскольку этико-прикладное знание не связано напрямую с моральной практикой, то в соотношении с последней вопрос о реалистичности корректнее ставить по отношению к этико-прикладному проектированию, причем с поправкой на то, что и его отношения с моральной практикой опосредованы деятельностью по внедрению этико-прикладных проек-

тов. Но это сугубо практический вопрос, и от его рассмотрения в данном рассуждении я воздержусь.

И в общем плане отношения между знанием, даже специально-прикладным знанием и практикой не прозрачны и не просты. Это феномены различной природы. Знание в той мере, в какой его формирование опосредовано и обусловлено наблюдением (и ограничениями, которые есть у наблюдателя) и измерением (и особенностями инструмента, технического или нормативного, который при этом используется), формируется и утверждается в отвлеченности от своего предмета и в этом смысле отчасти независимо от него. Будучи в какой-то степени заданным своим предметом, т.е. объективной реальностью, на изучение которой направлено исследование, знание как результат осмысления и концептуализации объективной реальности есть в то же время продукт теоретического конституирования своего предмета.

По другому поводу, в контексте полемического обсуждения постмодерной критики разума, Ю. Хабермас, говоря об отношениях знания и практики, отмечал непредсказуемость и рискованность попыток прямого включения знания в практику. Причем предметом предосторожности в такого рода попытках должна быть как практика, так и само знание: под воздействием знания у практики (Хабермас говорил о частных и публичных сферах повседневности) может быть нарушена цельность, а само знание в результате таких попыток может потерять свою независимость и эпистемологическую статью. Знание, амбициозно претендующее на весомость и значимость для практики, может не соответствовать внутреннему содержательному богатству этой практики, и вмешательство знания чревато нарушением органичности, сбалансированности практики. Наряду с неоправданной эстетизацией и сциентизацией практики, которые происходят под воздействием вмешательства знания, Хабермас указывает на риск морализации. Такого рода вмешательства могут проходить в порядке контркультурного экспериментирования, фундаменталистского давления или проведения технократических реформ [13, 340–341]<sup>1</sup>. В любом из этих вариантов сталкиваются два мировидения – «культура экспертов» и «культура повседневной жизни». Но, говоря о противоречиях между знанием и практикой, Хабермас как будто бы целиком «на стороне» практики. Он и говорит о «жизненном мире» и

---

<sup>1</sup> Отдельный вопрос, который Хабермас не затрагивает: вмешательство чего происходит? Вмешивается знание или контркультура, фундаментализм, технократия посредством «знания». Такая постановка вопроса актуально проблематизирует само знание и возможности его использования.

попытках его рационализации – насколько обоснованы и оправданы претензии разума на рационализацию жизненного мира?

Корреляция рассуждения Хабермаса с предложенной постановкой вопроса не однозначна, но их сопоставление эвристично благодаря иному в рассуждении Хабермаса смысловому акценту: любое знание при попытке прямого приложения к практике может оказаться несостоятельным, и дело не в том, приложимо знание к практике в принципе или нет, а кто и как это приложение берется осуществить. Причины инконгруэнтности знания и практики могут лежать и в самой практике:

а) неготовность в субстанциональном и функциональном плане практики к адекватной рецепции знания;

б) управленческое, нормативное, технологическое сопровождение трансляции знания к практике недостаточно или отсутствует вообще;

в) осуществляющие практику люди ригидны по отношению к новому, тем более внешнему знанию и т.д. Результат инконгруэнтности будет один – непримененность знания к практике, что может интерпретироваться как следствие «утопичности» знания. Однако, как видим, за «утопичностью» (действительной или мнимой) знания могут таиться разные обстоятельства.

Все это так или иначе относится и к этико-прикладному проектированию, в частности в пространстве университета. Какие бы этико-прикладные проекты или программы из тех, что обсуждались в «Ведомостях прикладной этики» за последние два десятилетия мы ни брали, во всех случаях, на мой взгляд, предполагаемая повестка прикладной этики находилась в напряженных отношениях с университетским этосом<sup>2</sup>. Мы помним, что не так радикально, как в данном выпуске, но проблема реалистичности или (при взгляде с обратной стороны) утопичности притязаний прикладной этики затрагивалась и в предыдущих выпусках «Ведомостей» – 32 (2008) и 36 (2010). В них так или иначе ставился вопрос о практичности прикладной этики и о потенциале действенности такого продукта этико-прикладного проектирования, как профессиональный кодекс. Такая постановка вопроса побуждала ряд авторов «Ведомостей», среди которых был и автор данной статьи, обсуждать именно границы реалистичности и риски утопичности этико-прикладных проектов.

Подобные границы и риски обусловлены не столько этико-

---

<sup>2</sup> Речь, разумеется, идет о «среднем» российском университете, образ которого складывается у меня из впечатлений, полученных в ходе знакомства с рядом конкретных столичных и региональных университетов.

прикладными проектами (хотя по отношению к ним всегда нужен контрольный присмотр), сколько состоянием университетов в современной России. В первую очередь тем, что они на протяжении последней четверти века после СССР пребывают в нескончаемой транзитивности – изменении статуса, обретении нового, обновлении предыдущего. Преобразования, которые переживают российские университеты, можно рассматривать как выражение неиссякаемого перфекционизма руководителей высшего образования или как выражение понимания того, что институты высшего образования в их нынешнем формате не отвечают современным потребностям общества. Какими бы возвышенными или прагматичными ни были мотивы авторов инновационных образовательных политик, но одним из эффектов постоянного трансформирования университетов является кризис профессиональной и институциональной идентичности работников университета (речь в первую очередь идет о преподавателях) и как следствие – их профессиональная и институциональная маргинализация. Попытки внедрения профессиональных (корпоративных) этических кодексов в таких условиях обречены на провал. Говоря другими словами, попытки такого рода утопичны. Это легко объяснимо: профессиональные и корпоративные этические кодексы предполагают устойчивую профессиональную (корпоративную) идентичность членов профессиональных (корпоративных) сообществ. Без такой идентичности этические кодексы остаются без опоры.

Другая проблема – в зависимом положении университетов. За исключением некоторого числа ведущих российских университетов, которым дарована административная самостоятельность во внутренней образовательной политике, статус большинства университетов, в особенности региональных, в этом плане невысок. Это проявляется как в административной и финансовой зависимости университетского руководства, его мелочной подотчетности разным уровням власти, так и в ограничении компетентности университетов в формировании структуры образовательной программы и определении ее содержания. Сплошь и рядом университеты оказываются заложниками противоречивых задач, предъявляемых им федеральными и региональными органами власти. К этому надо добавить и распространенную практику использования региональных университетов в идеологических мероприятиях и политических акциях, проводимых региональным руководством. Не говоря о том, что студенты при этом используются не в своем личном качестве, а как масса – средство для заполнения пространства, – включенность университетов (а ведь студентов мобилизуют и организуют соответствующие подразделения университетского руководства) в идеологический и политический

функционал региона, который исходит от региональной администрации, своеобразным образом «дисциплинирует» университет, встраивает его в местную властную вертикаль и в этом смысле ограничивает его в качестве пространства академических свобод<sup>3</sup>.

Положение региональных университетов усугубляется тем, что их научный потенциал чаще всего слабо востребован региональной властью и обществом. Да и сами университеты не готовы к высококвалифицированному экспертному участию в региональных процессах развития, их научному сопровождению. При этом имеют место разного рода формы псевдоактивности университетов в региональных программах и проектах, которые носят скорее демонстративный и экспозиционный, чем творчески-продуктивный характер.

Согласно докладу Института образования Высшей школы экономики, в большей части регионов вклад университетов в региональное развитие по экономическим, гуманитарным, инновационным параметрам низок и очень низок [8, 24-25]. Университеты выступают значимым фактором регионального развития менее чем в трети российских регионах. Впрочем, точность проведенного исследователями ВШЭ ранжирования регионов по критерию активности институтов высшего образования в региональном развитии не кажется достаточно надежной. Насколько адекватно понимание действительной эффективности университетов в названных авторами доклада регионах, если, как видно по докладу и как указывается в литературе [12, 89], расчеты производятся по зарубежным методикам [16], разработанным под соответствующие социально- и образовательно-политические реалии, существенно отличные от тех, в которых приходится существовать российским университетам. Этот вопрос насущен по ряду причин, и главное среди них то, что не ясно, как при оценке эффективности университета учитывается уровень образованности и подготовленности его выпускников, причем в реальном выражении. Трудность формулирования критериев оценки по этому параметру тем более серьезна, что сами университеты, бессильные противостоять снижению качества образованности абитуриентов и низкой мотивированности студентов к образованию [5, 46-47; 7, 113-114], вынуждены ослаблять стандарты образованности, обученности, подготовленности студентов и, соответственно, транслировать эти ослаб-

---

<sup>3</sup> В последние годы императивное вовлечение студентов в обслуживание мероприятий, проводимых региональной администрацией или курируемых ею, нередко облачается в форму волонтерской или, говоря по-русски, *добровольческой* деятельности, что еще более ухудшает ситуацию с независимостью университета.

ленные стандарты обществу, подкрепляя их авторитетом своего формально понятого статуса.

Снижение требовательности к успеваемости студентов – это не только вопрос качества результата образовательной деятельности университета, это и вопрос профессиональной идентичности преподавателей. Со сменой поколений преподавателей в последние пять лет этот вопрос встает все более остро: преподаватели нового поколения – уже сами представляют собой продукт утверждения пониженных критериев образованности в средней школе и в вузе, ослабленных требований к кандидатским и докторским диссертациям. Однако как бы ни было, по поводу оценки успеваемости преподаватели оказываются в напряженных отношениях и со студентами, все менее скрывающими свои претензии на высокие оценки независимо от уровня своих знаний, и с администрацией университета, которая заинтересована в повышении привлекательности университета для студентов за счет «либерализации» критериев оценки их успеваемости. Не всегда преподавателям удается выстоять в этих противостояниях и тем самым отстоять свое достоинство, подтвердить самим себе свою профессиональную идентичность.

Профессиональная идентичность оказывается под ударом и вследствие действенности ряда других факторов:

- коммерциализации образования [2, 198-199; 4, 23];
- низкого уровня общественной оценки преподавательского труда (включая, в первую очередь, неудовлетворительный уровень оплаты труда) [10];
- повышающейся годичной нагрузки (проводимой таким образом, что многие виды непрерывной в образовании деятельности, такие как научное руководство индивидуальной работой студентов, консультирование, дополнительная работа с отстающими и т.д., фактически остаются не оплачиваемыми) [6, 78-79];
- сокращения до ничтожного минимума возможностей для самостоятельной научной работы преподавателей, сворачивания программ поддержки их академической мобильности [9];
- расслоения университетского сообщества из-за усугубляющейся разницы в уровне оплаты труда преподавателей и руководителей [1] и т.д. Все это не может не вести к негативному изменению представлений о достоинстве и успешности преподавательской деятельности.

В таких условиях нереалистично надеяться на успех этико-профессиональных начинаний, с чем бы они ни были связаны – с «освоением ли новых ситуаций морального выбора», «преобразованием моральной практики», «креативным развитием малых нормати-

вно-ценностных систем», «эффективностью проектирования институтов саморегулирования профессиональной морали» и т.д., говоря словами редактора настоящего издания. Профессиональная этика зиждется на профессиональных сообществах, обладающих хотя бы какой-то степенью автономии по отношению к внешнему давлению. Если говорить об университетском сообществе в целом, то это автономия по отношению к департаментам образования и министерству образования, руководители которых в нынешних российских условиях видят свою задачу не в создании наиболее благоприятных условий для функционирования учреждений образования, а в осуществлении постоянного, по сути своей репрессивного, внешнего контроля за всеми сторонами деятельности университета. Если говорить о преподавателях, то это право на достойные условия труда как в самом процессе образования, так и в той нравственно-психологической атмосфере, в которой этот процесс протекает. Без самостоятельности в своей деятельности, без приоритетной значимости горизонтальных профессиональных, т.е. содержательных отношений профессионалам не сформировать профессионального сообщества.

В каждом учреждении, трудовом коллективе есть свой этос. Нередко это нравственно определенный этос, в котором действуют свои традиции, свои механизмы самоорганизации, нормативной регуляции, нравственного контроля. Эти элементы социальной организации складываются под административным влиянием, благодаря социальной инерции и социальным привычкам, и наконец, может быть в значительной мере под воздействием личных нравственных представлений самих работников. В принципе, это база, на основе которой могут быть развернуты и профессионально-этические программы, но их действенность и полноценная результативность предполагают такую социально-коммуникативную инфраструктуру, которая возможна лишь в демократически устроенной среде. Понятно, что демократические режимы не только на общественном, но и на коммунитарном, и на групповом уровне могут быть разными, в том числе и с разными степенями индивидуальной свободы. Это в полной мере касается и той сферы в профессиональной активности преподавателя, которая связана с аудиторной и индивидуальной работой со студентами. Ведь одно дело, институционализированность преподавателя в качестве члена университетского коллектива и другое – его работа в аудитории, его отношения со студентами. В работе с ними могут в значительной степени нивелироваться те негативные факторы преподавательского труда, которые были названы. Есть все основания полагать [3], что именно взаимоотношения со студентами оказываются доминантными в работе преподавателя и определяю-

щими для его самоопределения в качестве профессионала.

В связи с задачей реализации в организациях этико-прикладных проектов отдельно встает вопрос относительно демократической включенности руководства во внутриколлективные отношения – насколько оно является неперемным условием успешности таких проектов. В этом вопросе есть несколько аспектов, но существенных из них по меньшей мере два. Во-первых, насколько руководители организации в части этического не являются привилегированными членами коллектива, обладающими особыми правами, освобождающими их от этической ответственности и этической подотчетности коллективу? Это интересный для обсуждения и важный по существу этический и социально-психологический вопрос. К сожалению, в рамках данной статьи приходится ограничиться лишь его постановкой. Во-вторых, если руководство организации содействует продвижению этико-прикладных проектов, каковы его мотивы и как оно воспринимает профессионально-этическое регулирование деятельности организации?

Опыт этико-прикладного проектирования в организациях, и университеты не являются здесь исключением, показывает, что руководители нередко рассматривают этическое регулирование как элемент «мягкого» административного давления [15, 177-179], иными словами, вертикального воздействия, причем в условиях имитационного характера горизонтальных форм контроля за поведением (т.е. этического регулирования в собственном смысле этого слова). В условиях доминирования в российском общественном сознании и общественных нравах духа авторитаризма и неразвитости демократизма ни в сознании, ни в поведенческих навыках, руководителям организаций довольно легко обращать инструменты служебной или профессиональной этики себе на пользу, одновременно освобождая себя от обязанности быть подотчетными им. И это – еще один фактор «утопизации» этико-прикладного проектирования.

В целом, нужно отметить, что если имеет смысл ставить вопрос о нереалистичности, утопичности этико-прикладного проектирования, то лишь отчасти этот вопрос инвективно обращен к самому проектированию, шире – прикладной этике. Качество этико-прикладных проектов и практического воплощения – важное условие их успешной реализации. Но это касается любого рода проектов. Гораздо важнее в плане поставленного вопроса другое – в какой мере «площадка» приложения этико-прикладных проектов готова к их усвоению, насколько адекватно использование на такой площадке методов профессионально-этического регулирования? В условиях, когда в университете доминирует авторитаризм, служебная дисциплина сведе-



на к исполнительности, а профессиональная самостоятельность сотрудников ограничена, даже самые проработанные этико-прикладные проекты могут оказаться утопией.

#### Список литературы

1. *Борта Ю.* Доходное место. Почему ректоры вузов шикуют, а преподаватели нищенствуют? // Аргументы и Факты. 2017. № 25. С.19.
2. *Вахитов Р.Р.* Судьбы университета в России: имперский, советский и постсоветский раздаточный мультиинститут. М.: Страна Оз, 2014. - 276 с.
3. *Еремицкая И.А.* Структура мотивации трудовой деятельности работников университета // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 112–119.
4. *Иглтон Т.* Медленная смерть университета // Совет ректоров. 2015. № 4. С. 19–26.
5. *Ильина С.Е.* Проблема низкой мотивированности студентов неязыковых специальностей в приобретении знаний по иностранному языку // Вестник Югорского государственного университета. 2016. Вып. 1 (40). С. 46–48.
6. *Исаева Т.Е.* Учебная нагрузка преподавателя вуза и другие факторы, влияющие на эффективность его профессиональной деятельности // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 3. С. 76–79.
7. *Малошонок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А.* Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92–121.
8. Оценка вклада региональных систем высшего образования в социально-экономическое развитие регионов России / О.В. Лешуков, Д.Г. Евсеева, А.Д. Громов, Д.П. Платонова. М.: НИУ ВШЭ, 2017. - 30 с.
9. *Петрякова Н.Д.* Академическая мобильность преподавателя ВУЗа // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: Материалы конференции. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. Т. 2. С. 97–100.
10. *Сенашенко В.С.* О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий // Советский физик. 2016. № 4, [http://www.phys.msu.ru/rus/about/sovphys/ISSUES2016/04\(120\)2016/22861/](http://www.phys.msu.ru/rus/about/sovphys/ISSUES2016/04(120)2016/22861/) [просмотр 01.05.2018].
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\\_11446/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/) (Просмотр 01.05.2018).

12. *Фирсова А.А., Огурцова Е.В.* Подходы к методологии оценки вклада университета в инновационное развитие региона // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2016. Т. 16. Вып. 1. 85–90.

13. *Habermas J.* The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures. Cambridge :Polity Press, 1998. 430 p.

14. *Heblich S., Slavtchev V.* Parent universities and the location of academic startups // Small Business Economics. 2014. Vol. 42. № 1. P. 1–15.

15. *Keenan J.F.* A Summons to Promote Professional Ethics in the Academy // Journal of the Society of Christian Ethics. 2013. Vol. 33. № 1. P. 169–184.

16. *Trippi M., Sinozic T., Smith H.L.* The Role of Universities in Regional Development: Conceptual Models and Policy Institutions in the UK, Sweden and Austria // European Planning Studies. 2015. Vol. 23. № 9. P. 1722–1740.