

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«ТЮМЕНСКИЙ ИНДУСТРИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
**Научно-исследовательский институт прикладной этики**

## **ВЕДОМОСТИ ПРИКЛАДНОЙ ЭТИКИ**

Выпуск пятьдесят третий

### **ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА В СИТУАЦИИ ЭКСПЕРТИЗЫ ИДЕОЛОГИИ И ПРАКТИКИ ТРАНСФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА**

Под редакцией В.И. Бакштановского

Тюмень  
ТИУ  
2019

**Прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практики трансформирования университета.** Ведомости прикладной этики. Вып. 53 / Под ред. В. И. Бакштановского. Тюмень: НИИ ПЭ, 2019. – 186 с.

**ISSN 2307-518X** (Печатная версия)

**ISSN 2413-0451** (Online)

Основная конкретизация темы выпуска актуализирует экспертный потенциал прикладной этики применительно к ситуации, в которую и профессионально, и экзистенциально вовлечены практически все профессора отечественных университетов. Конкретную этическую проблему в ситуации трансформирования университета образует не столько возникновение новых университетских форм, порождаемых глобализационными процессами, сколько жестко организованное «внедрение» ценностей, за которым опознается тенденция вытеснения классической миссии университетского профессорства, которая сегодня теряет свой пафос, энергетику и статус. Различные грани прикладной этики рассматриваются в традиционных рубриках журнала «Ойкумена прикладной этики, «Миссия университета», «Из истории инновационной парадигмы».

#### **РЕДАКТОР**

В.И. Бакштановский, д.ф.н., проф., директор НИИ ПЭ ТИУ

#### **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Р.Г. Апресян, д.ф.н., проф., Институт философии РАН

А.А. Гусейнов, д.ф.н., проф., академик РАН, Институт философии РАН

Е.И. Головаха, д.ф.н., проф., Институт социологии НАН Украины

М.В. Богданова, д.с.н., гл. н.с. НИИ ПЭ ТИУ

Е.В. Беляева, д.ф.н., проф., Белорусский государственный университет

Ю.В. Казаков, к.с.н., Общественная коллегия по жалобам на прессу СЖ РФ

И.М. Ковенский, д.т.н., проф., ТИУ

А.В. Прокофьев, д.ф.н., проф., Институт философии РАН

А.Ю. Согомонов, к.ист.н., Институт социологии РАН

Г.Л. Тульчинский, д.ф.н., проф., НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург

Ответственный секретарь журнала М.В. Богданова.

Редактор выпуска И.А. Иванова. Оригинал-макет: И.В. Бакштановская.

Обложка: М.М. Гардубей. В подготовке выпуска участвовала С.П. Нохрина.

ISSN 2307-518X (Печатная версия)

ISSN 2413-0451 (Online)

© Научно-исследовательский институт прикладной этики, 2019

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет», 2019

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

**SEMESTRIAL PAPERS  
OF APPLIED ETHICS  
Issue 53**

**APPLIED ETHICS  
IN A SITUATION OF EXPERTISE  
OF IDEOLOGY AND PRACTICES  
OF THE UNIVERSITY TRANSFORMATION**

Editor  
V. Bakshtanovsky

Tyumen  
IUT  
2019

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие редактора</i> .....	6
<i>Теоретический поиск</i>	
<i>А.А. Сычев</i> Профессор как моральный характер: история и современность .....	8
<i>Г.Л. Тульчинский</i> Цифровая медиализация образования и трансформация университетов: социальный аудит и гуманитарная экспертиза.....	17
<i>А.В. Прокофьев</i> Научное руководство и академическое наставничество: этические аспекты.....	25
<i>А.А. Скворцов</i> Трансформация миссии университета и возможности этики .....	45
<i>Р.Г. Апресян</i> Этика, эмоциональный интеллект, потенциал университета .....	55
<i>Рубрика академика А.А. Гусейнова</i>	
<i>А.А. Гусейнов</i> Золотое правило в античной культуре .....	66
<i>Миссия университета: гуманитарное консультирование стратегии развития</i>	
<i>А.Ю. Согмонов</i> «Устойчивый университет»: транзит университетского образования и судьба профессората».....	73
<i>М.В. Богданова</i> Отечественный университет в фокусе прикладной этики (о некоторых уроках применения этико-прикладного знания)...	92
<i>В.И. Бакштановский, М.В. Богданова</i> Судьба профессорства в трансформируемом университете .....	112

---

*Ойкумена прикладной этики*

---

<i>Е.Н. Викторук, Минеев В.В.</i>	
Становление биоэтики в образовательном пространстве университета .....	134
<i>В.А. Абилькенова</i>	
Профессиональная этика журналиста и корпоративная этика СМИ: от дуализма к когнитивному диссонансу?.....	144
<hr/> <i>Из истории инновационной парадигмы</i> <hr/>	
Север: поисковое поле этико-прикладных исследований .....	154
<i>В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов</i>	
Правила игры на полюсе: этика Севера в структуре общественной нравственности .....	156
 <b>Summary</b>	 177
<b>Авторы выпуска</b>	183
<b>List of authors</b>	184
<b>О журнале</b>	185

## Предисловие редактора

Выпуск 53-й журнала собран вокруг темы «*Прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практики трансформирования университета*». Такая проблематизация содержит переключку с темой предшествующего, 52-го, выпуска, сосредоточенного на проблеме реалистичности притязаний прикладной этики на освоение новых ситуаций морального выбора, на эффективность проектирования институтов саморегулирования профессиональной морали и пр.

Однако в этом выпуске акцент ставится не на общей теме амбиций прикладной этики, возможно, приобретающих признаки моральной (этической) утопичности, а на экспертном потенциале прикладной этики применительно к одной из отечественных ситуаций, порождающих *вызов этике*. А именно – ситуации трансформирования университета, в которую и профессионально и экзистенциально вовлечены в большей или меньшей степени практически все профессора отечественных университетов, в том числе и корпус авторов нашего журнала.

Трансформационные процессы, вовлекающие отечественный университет в ситуацию резкого слома его традиционных оснований, не раз становились основными проблематизациями выпусков «Ведомостей прикладной этики», что говорит о сохраняющейся актуальности и росте напряженности этих процессов. Более того, «банк» материалов отечественного публичного дискурса, в фокусе которых находятся острые проблемы трансформирования университетов, представленные и в исследовательских текстах, и в текстах, описывающих жизненные ситуации профессоров, постоянно пополняется<sup>1</sup>.

Этическую проблему в ситуации трансформирования университета образует не столько возникновение многообразных университетских форм, порождаемых глобализационными процессами («мультиверситеты», «глобальные университеты»; в отечественной ситуации, напр. – «опорный университет», университеты «Проекта 5-100» и т.п.), сколько жестко организованное «внедрение» ценностей, за которым опознается тенденция *вытеснения, подмены, искоренения* родовой институциональной миссии Университета. В том числе

---

<sup>1</sup> См., напр.: Университетская этика: актуальная повестка дня. Ведомости прикладной этики. Вып. 47 / Под ред. В.И.Бакштановского, О.А.Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2015.

---

классической миссии университетского профессорства<sup>2</sup>, которая теряет свой пафос, энергетику и статус.

Как может этико-прикладное знание работать с такого рода вызовом?

Развернутое авторами этого выпуска обсуждение содержит ряд плодотворных концептуализаций. В их числе – концептуализация профессорства как особого морального характера (в котором синтезированы образы ученого и учителя). И в условиях трансформирования университетов проблематизация возможности существования «профессорства как морального характера, а не только как профессиональной общности» (А.А.Сычев).

Или, актуализация в деле профессора таких составляющих, как научное руководство (преимущественно «формально-институционализированной практикой» в соответствии с учебным планом) и академическое наставничество (как правило, «не встроенное в сетку должностных обязанностей и критериев оценки эффективности», присутствующее там, где «речь идет о воспроизводстве научно-образовательного сообщества»). И актуальная, в условиях трансформирования университета, проблематизация возможностей соответствующей сферы для осуществления академического наставничества, которое является продуктом деятельности всего университета – как с общества и как организации (А.А.Прокофьев).

А также обращение к потенциалу одной из трех атрибутивных составляющих классической миссии (педагогическая работа, научные исследования, культурно-просветительская деятельность) – просветительской – концептуализируется как ресурс защиты традиционной миссии университета в условиях трансгрессии университета от «классической миссии профессора» к ситуации стремительного превращения высшей школы в коммерческое предприятие. Кооперация с институтами, «нацеленными на развитие интеллектуального потенциала общества», позволит университету вновь заявить обществу о «своей востребованности, ценности, уникальности» (А.А. Скворцов).

Представляется перспективным развитие темы этого выпуска обращением к конфликту прагматики и метафизики профессорства трансформируемого университета.

---

<sup>2</sup> Классическая миссия профессорства здесь: триада производства, воспроизводства, внедрения научного знания и моральное лидерство профессора как следствие авторитета научного знания. Профессору присуще умение жить в *культуре знания* (а не только в сфере профессиональных навыков), умение, отражающее этос университета.

А.А. Сычев

УДК 174

**Профессор как моральный характер:  
история и современность**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме морального характера, под которым понимается социальная роль, налагающая на человека обязательства нравственного характера. Моральные характеры представляют устойчивые и легко узнаваемые образцы поведения, с которыми соотносят свои действия окружающие. Врач, ученый, учитель – наиболее узнаваемые и яркие примеры подобных характеров. В системе моральных образов особое место занимает характер профессора, синтезирующий образы ученого и учителя. Кроме того, профессору предъявляются повышенные моральные требования, поскольку предполагается, что он выполняет важную социальную миссию. Сегодня эта миссия оказывается все менее востребованной. Массовизация, коммерциализация и бюрократизация высшего образования обесценивают и обесценивают его труд, а стремление к истине уже не кажется достаточным обоснованием его деятельности. В этих условиях профессор не способен функционировать как моральный характер, поскольку без четких ценностных оснований он теряет возможность формулировать цели своей деятельности и вынужден концентрироваться только на эффективных средствах и техниках достижения целей, поставленных государством и рынком. Возрождение морального авторитета профессуры возможно только при условии восстановления пространства академической свободы, дающей профессурам надежду самостоятельно формулировать цели своей деятельности.

*Ключевые слова:* моральный характер, моральный авторитет, врач, ученый, учитель, профессор.

Один из вопросов, который А. Макинтайр затрагивает в книге «После добродетели», касается моральных характеров. Слово «характер» в этом сочетании понимается одновременно в двух смыслах: как определенная конфигурация нравственно значимых качеств личности и как способ художественно-социальной типизации, обычно используемый для создания литературных или драматургических образов.

В целом моральный характер – это социальная роль, исполнение которой налагает на человека обязательства нравственного характера. Она предполагает совершение действий, вписанных в определенную систему ценностей и согласующихся с ожиданиями окружающих. Анализируя подобные роли, всегда можно реконструировать целостную систему воззрений, убеждений, доктрин, теорий,

стоящих за ней. «Характеры – это маски, которые носят моральные философы», – пишет Макинтайр [8, 44].

Моральные характеры представляют устойчивые и легко узнаваемые образцы поведения, с которыми соотносят свои действия окружающие. С этой точки зрения они не только отражают определенную систему убеждений, но и демонстрируют, как эти убеждения могут наилучшим образом выразиться в реальном поведении, то есть олицетворяют моральный идеал в характере и поступках. Закрепление в традиции конкретных примеров моральных характеров способствует переходу от знаний о морали к моральным действиям и потому играет значимую роль в процессе морального развития.

Макинтайр утверждает, что «центральной спецификой каждой культуры по большей части является специфика набора ее характеров. Так, культура викторианской Англии частично определялась характерами директора публичной школы, исследователя и инженера; в кайзеровской Германии она подобным же образом определялась такими характерами, как прусский офицер, профессор и социал-демократ» [8, 44].

Многие основатели религиозных учений, пророки, святые, создатели этико-философских систем, чья жизнь стала для последователей образцом добродетельного поведения – Конфуций, Будда, Иисус, Сократ, Кант и т.д. – также могут рассматриваться в качестве моральных характеров особого рода, идеальных образцов поведения. А. А. Гусейнов пишет, что «их биографии стали своего рода позитивной нравственной программой, ...жизнеучения великих моралистов доказали высокую степень действенности, закрепившись в культуре в форме устойчивой, долговременной традиции» [5, 58].

Кроме того, моральный характер способен выражаться в действиях не только реальных людей, но некоторых литературных или кинематографических образов (например, Дон Кихота или Дон Жуана), в чьих действиях явно «просматриваются соответствующие ценностные установки и предпочтения, некая „этика“» [1, 5].

Конкретные учителя человечества, типовые литературные персонажи, так же, как и фигуры, отражающие специфику национальных культур, могут быть рассмотрены в качестве вариаций на тему общих моральных характеров, являющихся достоянием если не всего человечества, то большей его части. Врач, ученый, учитель – наиболее узнаваемые и яркие примеры подобных «глобальных» характеров.

Мораль является конституирующим основанием образа врача в культуре. Медицинскую деятельность неверно сводить исключительно к знаниям, навыкам и методам. Реальная граница между медицинской и прочими практиками проходит в пространстве не фактов, а

ценностей. Особенно четко выраженной эта граница была на стадии формирования медицины (приблизительно в середине первого тысячелетия до нашей эры), когда лечением заболеваний занимались (или претендовали на это) разнообразные целители, травники, жрецы, шаманы и т.д. Деятельность врача Косской школы по своей эффективности вряд ли превосходила практики народных целителей, учитывая, что основывалась она на таких же далеких от научности предпосылках, как и шаманизм (например, на гуморальной теории). То, что действительно отличало медицину от всех прочих практик врачевания – это ограничения и обязательства морального плана, которые должен был принять на себя врач. Травники или шаманы могли готовить лекарства и принимать роды. Но они с равной эффективностью могли изготавливать яды и делать аборт: ни профессия, ни общество не предъявляло к ним четко выраженных требований морального плана. Врач же, согласно клятве Гиппократова, обязан только лечить и не вправе совершать какие-либо действия, которые можно ассоциировать с вредом и убийством, включая аборт и эвтаназию.

Предпосылкой успешной медицинской практики является высокая степень доверия к врачу со стороны пациентов. Использование медицинских знаний во вред уничтожает это доверие и наносит удар по престижу всей профессии. С этой точки зрения профессиональные знания врача имеют ценность лишь в той мере, в которой он является обладателем высоких моральных качеств. Именно добровольный отказ от свободы действий, принятие на себя моральных ограничений (не вредить, не убивать, хранить врачебную тайну и т.д.) фактически создали профессию врача.

Идеальный образ врача в общественном сознании – это человек, ограничивающий себя ради блага других. К образцовым моральным характеристикам такого рода можно отнести Альберта Швейцера, Федора Петровича Гааза и др.

Ценностные аспекты в привычных дефинициях другого морального характера – *ученого* также, как правило, отсутствуют. Источником этого образа в Европе является фигура античного философа, представления о котором изначально также не имели четко выраженных моральных коннотаций. По крайней мере, у жизнеописателя знаменитых философов Диогена Лаэртского греческие мудрецы описаны как «банальные моралисты, хитрецы и злодеи, а то и развратники» [7, 23]. Знания философа не нуждались в моральном обрамлении; согласно Лаэртскому даже «среди академических этиков не было не только людей с какими-нибудь этическими или вообще философ-

скими убеждениями, но и по своему поведению они были достаточно далеки от высокой морали» [7, 19].

Решающий вклад в изменение этих представлений внес Сократ. Он не только провозгласил тождество знания и морали, но и доказал его на примере собственной жизни и смерти. Наиболее методичными последователями Сократа (и ввиду этого – самыми яркими моральными характерами античности) стали киники, которые доказывали свои идеи исключительно на личном примере. Своим образом жизни они демонстрировали, что истинное знание нельзя оторвать от морали. Когда в Европе начали возрождаться идеалы античности, судьбу Сократа повторил Джордано Бруно. Казнь Бруно показала, что научная истина может быть ценностью, ради которой ученый способен пойти на смерть. Во многом эта позиция определила ценностную доминанту науки Нового времени. Ее целью стало приумножение достоверного знания как условия прогрессивного развития и самоотверженная борьба с невежеством и предрассудками. Эта доминанта заложила основания этики ученого, стала основанием «научной совести».

Не менее важную роль в развитии культуры сыграл моральный характер *учителя*. В Европе формирование этого образа связано с появлением философских школ, которые транслировали из поколения в поколение знания в системном виде. К эпохе классической античности оформились представления о том, что задачей учителя является не только передача специальных знаний в готовом виде, но интеллектуальное и нравственное развитие ученика. Сократ и Гиппократ – классические примеры учителей подобного рода.

Поскольку учитель отвечает за формирование нравственных качеств, предполагается, что он и сам должен быть человеком высоких идеалов, образцом для подражания. Педагогическая этика предъявляет учителю целую систему требований, специфичных для этой профессии (точнее, призвания) – любовь к ученикам, тактичность, авторитетность, справедливое отношение к ним и т.д. При этом ответственность учителя за учеников способна доходить до прямой жертвенности. Самым ярким и последовательным выражением морального характера учителя является образ Януша Корчака, последовавшего за своими воспитанниками в газовую камеру. Широкий спектр образов учителей, демонстрирующих примеры морального поведения, переходящего в подвижничество, представляет литература (достаточно вспомнить «Уроки французского» В. Распутина и «Обелиск» Василя Быкова).

Конечно, существуют конкретные примеры врачей, ученых, педагогов, игнорирующих требования профессиональной морали. Од-

нако во всех подобных случаях отказ от этической системы, определяющей характер, становится одновременно отказом от самой идеи профессии и ее целей. Йозеф Менгеле – не тот человек, к которому следует идти лечиться, руководствуясь книгами Николая Марра, нельзя выучить языкознание, а учитель истории литературы Гнус вряд ли воспитает в своих учениках что-либо, кроме отвращения к предмету.

Характер *профессора* занимает особое место в системе моральных образов. Это сложный составной характер, который синтезирует образы ученого и учителя, (а в случае Альберта Швейцера или Карла Фукса может включать в себя и образ врача). Кроме того, предполагается, что профессор – это не просто специалист, а специалист высококлассный, имеющий право говорить от имени науки и образования.

Представления о современном профессоре оформились с появлением гумбольдтовской модели классического университета, предполагающей сочетание образовательной и исследовательской деятельности, академическую свободу, подотчетность перед обществом. В этом контексте оформились основные обязанности профессора как выразителя духа классического образования – проведение исследований, передача знаний ученикам, участие в академическом самоуправлении, просветительская деятельность.

Гумбольдтовская модель стала попыткой реализовать идеалы Просвещения в образовании, и профессору в этом процессе была уготована центральная роль. «Профессура, пишет Е.В. Беляева, – является институтом эпохи Модерна и воплощает все базовые ценности этого дискурса: разум, от имени которого и выступает профессор; профессионализм, состоящий в постоянном совершенствовании в сложной специализированной деятельности и предполагающий исполнение особой, этически нагруженной миссии, а также поддержание эталона нравственного поведения. Общественное мнение неизменно приписывало профессорскому сообществу высокие добродетели независимо от морального облика отдельных его представителей» [3, 99].

В.И. Бакштановский и М.В. Богданова называют ведущую ценностную доминанту профессорской деятельности «служением в профессии». Служение предполагает искреннюю веру в высокую социальную миссию своей деятельности, стремление к работе на вечность, полную самоотдачу. При этом высокая квалификация накладывает на профессора, в отличие от обычного ученого или учителя, дополнительную ответственность: «университетский профессионал не только исполняет работу в рамках элементарной порядочности,

которая обращена к каждому человеку, но готов поднять планку моральных требований к себе» [2, 25]. Классический идеал профессора – это человек, преданный науке и обществу, ставящий долг служения профессии выше своих интересов,

Вильгельм фон Гумбольдт, разрабатывая свою модель университета, ориентировался не только на философские теории, но и на конкретные образы профессоров. Для него образцом был, прежде всего, Иммануил Кант, не только реформировавший философию, но и создавший такую интеллектуальную атмосферу, в которой наука развивалась, процветала и обладала широким общественным признанием.

При этом Кант был не только теоретиком морали: он воплощал определенный тип морального характера, соответствующего этой теории. А. Гулыга пишет: «Кант-моралист и Кант-человек – одно и то же, ...в общем и целом его поведение соответствовало тому идеалу внутренне свободной личности, который он набросал в своих этических произведениях. Была цель жизни, был осознанный долг, была способность управлять своими желаниями и страстями, даже своим организмом. Был характер. Была доброта» [4, 164]. Убеждения и поступки Канта стали ориентирами для формирования классического образа профессора, с разной степенью убедительности проявившегося во многих реальных людях и литературных персонажах.

Согласно наиболее распространенным стереотипам массового сознания, профессор обладает исключительными, энциклопедическими в своей области познаниями. Кроме того, он отличается нешаблонным мышлением (нередко эта нешаблонность подчеркивается его эксцентричностью, если не сказать чудаковатостью; вспомним, например, канонический образ А. Эйнштейна с высунутым языком или доктора Эмметта Брауна в актерском исполнении Кристофера Ллойда).

Обычно профессор – это человек, который, отказавшись от многих удовольствий жизни, потратил свою молодость на изучение науки (как правило, из-за этого он не имеет полноценной семьи, крайне рассеян и беспомощен в повседневной жизни – таковы, например, классические литературные образы Жака Паганеля у Жюль Верна или Тимофея Пнина у В.В. Набокова).

Профессор последовательно ориентирован на достижение истины, а не выгод или наград. Он готов работать над серьезными научными проблемами, не требуя никакого вознаграждения, кроме минимума материальных благ, нужного для выживания и покупки исследовательского оборудования. (Надо сказать, что это одно из немногих представлений об идеальном профессоре, которое находит

свое массовое подтверждение. Когда наука в нашей стране оказалась невостребованной, а вознаграждение за работу в системе образования стало мизерным, многие профессора продолжали и продолжают работать ради идеи). Если не форму, то дух морального характера профессии точнее всего передают действия математика Г. Перельмана, доказавшего гипотезу Пуанкаре. Для общественного мнения сам факт доказательства оказался не так важен, как отказ Перельмана от миллионной премии. Этот отказ, необъяснимый в рамках представлений обыденной жизни, вполне вписывается в представления о «настоящих профессорах» – гениальных, эксцентричных, странных и способных легко отказаться от денег и наград. Эта нарочитая неангажированность еще и основание независимости профессора, залог объективности, взвешенности, справедливости его оценок. Профессор – это не только представитель интеллектуальной элиты общества, но и высокий моральный авторитет.

Традиционно теоретические представления о нравственности и образцы морального поведения задавались основателями религиозных учений, пророками. После Сократа, роль «учителей жизни» приняли на себя крупные философы. Начиная с Канта, наиболее влиятельные моральные жизнеучения формируются, как правило, не в храмах и не на агорах, а в профессорских кабинетах Кенигсберга, Базеля, Санкт-Петербурга, Страсбурга, Парижа и прочих университетских городов мира. В этом смысле изучение морального характера профессора – важный ключ к пониманию особенностей морали Нового времени.

В контексте процессов, происходящих сегодня в России и мире, классическая миссия профессорства оказывается все менее востребованной как в университетах, так и в обществе в целом. Моральный характер профессора становится уходящей натурой. Судя по всему, этот кризис в этике профессора является следствием глобальных социальных и культурных трансформаций, в результате которых ведущие моральные характеры Нового времени сходят с исторической сцены.

В XX столетии наблюдается повсеместный отказ от ряда этических принципов Гиппократов в медицине. Совершение аборта врачом давно стало нормой, постепенно превращается в норму и участие врача в эвтаназии. Конечно, существуют достаточно убедительные аргументы в пользу аборта, эвтаназии и многих других морально сомнительных действий, однако принятие этих аргументов в качестве руководства для действия разрушает моральный фундамент профессии врача, а значит и респектабельность профессии. В итоге

врач из морального авторитета все больше превращается в технического специалиста, обслуживающего интересы клиента.

Массовизация, коммерциализация, бюрократизация образования привела к тому, что на первое место в системе оценки эффективности педагогического труда вышли формальные критерии – количество правильных ответов, скорость выполнения задания, призовые места на конкурсах и олимпиадах и т.д. Отношения между учителем и учеником становятся сугубо утилитарными: первый должен обучить второго правильно отвечать на стандартные вопросы тестов, второй – обеспечить первому «высокий рейтинг обученности». Поскольку человеческий фактор в системе образования минимизируется, моральное качество отношений учителя и ученика не принимаются во внимание.

Все более скептическим становится отношение к моральному характеру ученого, поскольку подвергается серьезной переоценке система воззрений, стоящая за ним. Целью классической науки было умножение объективного знания о мире, которое воспринималось как самоценность, не требующая дальнейшего этического обоснования. Последнее столетие продемонстрировало, что знание без дополнительного морального контроля может быть опасным. Чем весомее оказывается научная мощь, стоящая на службе человечества, тем сложнее оказывается ее контролировать. Уже сегодня оружия массового поражения, накопленного на планете, достаточно, чтобы уничтожить человечество. Все более вероятными представляются сценарии экологической катастрофы. Соответственно в обществе усиливается уверенность в том, что научно-технический прогресс в долгосрочной перспективе ведет совсем не к улучшению жизни, а напротив – увеличивает шансы его гибели. Вера в прогресс сменяется «эвристикой страха» [6].

Усиливающееся недоверие к науке, страх перед ней, изменяют представления об ученом в массовой культуре. Если в литературе XIX века он описывался как специалист, способный решить любую, даже невозможную проблему, то сегодня самым популярным клише в кинематографе стал образ безумного ученого – сумасшедшего гения, каждый раз ставящего мир на грань гибели.

Ученому сегодня недостаточно сослаться на истинность знаний как на последнюю инстанцию. Ему нужно доказать, что использование этих знаний потенциально не несет морально значимых угроз (то есть не нарушить своими действиями принцип предосторожности).

В моральном характере профессора не только синтезируются и усиливаются черты многих других характеров, но и гипертрофируются их проблемы и недостатки. Массовизация, коммерциализация и

бюрократизация высшего образования обесмысливают и обесценивают его труд, а только лишь бескомпромиссное стремление к истине уже не кажется достаточным обоснованием его деятельности. Она должна быть полезна для общества или конвертироваться в деньги: возникает стремление к усилению контроля над профессурой.

В этой ситуации профессура, видимо, способна существовать как профессиональная группа, но уже не как особый моральный характер. Без четких ценностных оснований, в условиях внешнего управления профессор не имеет возможности формулировать цели своей деятельности и вынужден концентрироваться только на эффективных средствах и техниках достижения целей, поставленных государством и рынком. Возрождение морального авторитета профессуры возможно только при условии сохранения пространства академической свободы, в котором она могла бы обговаривать и самостоятельно формулировать цели и задачи своей деятельности.

#### Список литературы

1. *Апресян Р.Г.* Донжуанизм: ценностные установки, предпочтения, повадки // Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право. 2018. № 3. С. 5-15.
2. *Бакштановский В.И., Богданова М.В.* Этика профессора: «внеалиби-бытие» (замысел проекта) // Ведомости прикладной этики. 2011. № 39. С. 15-27.
3. *Беляева Е.В.* Этика профессора этики // Там же. С. 99-109.
4. *Гулыга А.В.* Кант. М.: Молодая гвардия, 1981. – 303 с.
5. *Гусейнов А.А.* Великие пророки и мыслители. М.: Вече, 2008. – 484 с.
6. *Йонас Г.* Принцип ответственности: Опыт этики для технологической цивилизации. М.: Айрис-пресс, 2004. – 480 с.
7. *Лосев А.Ф.* Диоген Лаэртский и его метод // Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: АСТ: Астрель, 2011. С. 3-54.
8. *Макинтайр А.* После добродетели. Исследования теории морали. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 384 с.

Г.Л.Тульчинский

УДК 17; 378

**Цифровая медиализация образования  
и трансформация университетов:  
социальный аудит и гуманитарная экспертиза\***

*Аннотация.* Университеты подвергаются интенсивнейшей трансформации. Эта трансформация обусловлена изменениями технологического формата современной цивилизации, а главное – скоростью этих изменений. Университет должен учесть в наши дни не только и не столько профессиональной стандартизированной деятельности, сколько разработке и реализации инноваций, а то и непосредственно стартапов. Важно и необходимо говорить в этой связи о социально-культурном инжиниринге как о систематизации знаний, практик разработки, экспертизы и реализации проектов, связанных с преобразованием социальной реальности, социализацией личности. Такая экспертиза необходима не только применительно к итогам имплементации технологических проектов, но и применительно к целям разработки и процессу реализации таких инноваций. Можно предположить, что, тем самым, намечается новый запрос на гуманитариев, включая специалистов по прикладной этике.

*Ключевые слова:* гуманитарная экспертиза, медиализация, прикладная этика, университет, цифровизация.

Интенсивная трансформация, в которую все глубже втягиваются современные университеты, имеет многофакторный и многовекторный характер. Обусловлено это, как представляется, тремя главными особенностями нынешнего цивилизационного контекста, который язык не поворачивается назвать цивилизационным *укладом* – настолько динамично он меняется с каждым годом.

Сфера образования традиционно понимается и реализуется как система воспроизводства накопленного социального опыта, включая – что является задачей университета – профессиональный уровень высшей квалификации. В этом плане образование – довольно инерционная система, особенно отечественное. Если к начальной и средней школе такой подход еще может выглядеть (все менее и менее) оправданным, то на высшую школу уже возлагаются надежды на участие не столько в погоне за опережающим технологическим

---

\* Работа выполнена в рамках исследования «Распределение знания в сетевом обществе: взаимодействие архаических и современных форм» при поддержке гранта № 18-511-00018 «Бел\_а» Российского фонда фундаментальных исследований.

развитием, сколько активное участие в этой динамике и даже ее опережающее осмысление. Российская высшая школа только подходит не столько к решению этой задачи, сколько к ее постановке. И прикладная этика – область не столько некоего контекста проблемы, сколько входит в суть ее формулировки.

Для понимания этого имеет смысл остановиться на содержании самой цивилизационной трансформации, в которую втянута высшая школа – не только в плане содержания подготовки, но и общего университетского этоса.

Во-первых, это тотальная *медиализация*. Интернет, мобильная связь, социальные сети – радикально меняют практики в бизнесе, потреблении, государственном управлении, науке, образовании, искусстве, досуге, личной жизни. Человек получил в практическое пользование множественные модальности представления реальности, форматирования представлений о ней, новые возможности самопознания, самовыражения и социального позиционирования.

Современные коммуникативные технологии буквально пронизывают и интегрируют на единой технологической платформе практически все сферы жизнедеятельности. Меняется формат цивилизационной среды обитания. Коммуникация, ее интенсивность, регулярность всегда была решающим фактором развития как социума (порождения, трансляции социально-культурного опыта, возникновения и развития социальных институтов), так и личности, ее социализации и самореализации.

Речь идет о перманентной включенности в поток социальной коммуникации и открытом доступе к важным источникам и базам данных. Попытки отключения гаджетов на время занятий уже не помогают. Более того, это все в большей степени используется в проведении уже не только практических, но и лекционных занятий. Профессор перестал быть непререкаемым источником первичной информации. Его суждения, приводимые факты, мнения, сам его авторитет могут быть тут же во время занятия проверены и подвергнуты сомнению. А если сам преподаватель демонстрирует отставание от новейшей повестки в своей дисциплине, то сомнению подвергается и его профессиональная состоятельность как «уходящей натуры». Да от него и ждут уже не истину в последней инстанции, а горизонт рассмотрения, подходов к постановке и решению проблем, участия в коллективном поиске, модерацию этого поиска.

Но в настоящее время сама социальная коммуникация резко технологически трансформировалась. Основой трансформации, и это во-вторых, стала не менее тотальная *цифровизация*, т.е. разработка и использование технологий, основанных на идеях дискретно-

сти, алгоритмичности, вычислимости, программируемости – то, что определяет облик современной цивилизации: компьютерные технологии, информационно-коммуникативные технологии их применения.

Э.Тоффлер, в его хорошо известной концепции выделял три стадии («волны») развития человечества: аграрную, индустриальную и постиндустриальную [2]. Каждая из них связана с рывком в знаниях и технологиях, приводящим к глубинным качественным сдвигам в жизни общества и смене доминирующих видов занятости. На первой стадии совершилось освоение природной ренты от собирательства и охоты до развитого сельского хозяйства. Индустриализация на основе машинного производства, электрификации стимулировала выход на первый план «вторичной занятости» (от обработки и переработки природного сырья до машиностроения и инженерно-проектной деятельности). Это обеспечило формирование и развитие качественно нового образа жизни: от урбанизации и научно-технической революции до секуляризма, сайентистской смысловой картины мира, буржуазных революций. Массовое индустриальное производство и научно-техническая революция заложили основы нового цивилизационного рывка – формирования постиндустриального общества массового потребления.

Аграрное и индустриальное производства поддаются автоматизации, создавая предпосылки высвобождения рабочей силы и ее перекачки из первичной сферы занятости во вторичную и затем – в третичную, связанную с обслуживанием. Именно сервис является доминирующей сферой занятости в постиндустриальном обществе. И цифровая медиализация обеспечивает эффективную автоматизацию этих рабочих мест – от водителей и кассиров до офисных работников, банковских и государственных служащих. Э.Тоффлер называл эту перспективу «четвертичной занятостью»: благотворительная деятельность, творчество, волонтерство, социальная работа.

Можно было бы только радоваться подобной перспективе почти буквальной реализации нарисованной К.Марксом картины коммунистического общества, в котором мерой качества бытия станет свободное время, заполненное саморазвитием, проявлением сущностных сил человека, искренний человеческий восторг (*menschliche Freude*), богатство ощущений (*Reichtum der Empfindung*) и бьющую ключом радость жизни (*sprudelt Lebenslust*) [1, 186]. Но картина выглядит не столь утопической в контексте некоторых обстоятельств цифровизации и роботизации. Речь идет о радикальном изменении рынка труда, ликвидации огромного количества массовых профессий от водителей и бухгалтеров до юристов, перспективы уже начавшей-

ся в ряде европейских стран апробации гарантированного дохода (содержания) больших групп населения.

И медиализация, и цифровизация вполне вписываются в общую динамику исторического развития, связанную с изменением технологического уклада, если бы не, в-третьих, – *скорость этих изменений*. Так, между «огненной телегой» Н.Куньо (1769 г.), «паровой каретой» Мэрдока (1784 г.) и первым автомобилем К.Бенца с двигателем внутреннего сгорания (1885 г.), за которым уже проглядывает новая инфраструктура жизни, новый образ жизни – целая эпоха в 101 год. В результате, социально-культурные последствия автомобилизации растянулись на два столетия. По сравнению с этими темпами последствия цифровизации почти мгновенны – как это представлено на графиках Hipe Cicles известной консалтинговой и инвестиционной компании Gartner [8]. Если сравнить графики 2009 и 2017 годов – интервал менее 10 лет, то картина изменилась радикально. Так, дополненная реальность из триггера с ожиданием в более 10 лет уже вышла на устойчивое плато реального продукта. Место триггера 3-D printing занимает уже 4-D printing, т.е. печать объектов, способных со временем менять свои качества и форму. Да и в целом картина весьма показательна и даже поучительна.

Тогда получается, что задача университета учить не только и не столько профессиональной стандартизированной деятельности, сколько разработке и реализации инноваций, а то и непосредственно стартапов. В этой связи можно только приветствовать решения некоторых ведущих российских университетов допускать к защите выпускные квалификационные работы, выполненные в формате стартапов, включая технологическую проработку и бизнес-план реализации проектов.

Однако это вопросы, относящиеся, в большей степени, к содержанию и методике преподавания. В этическом плане они затрагивают самоопределение и позиционирование преподавателя – сюжеты немаловажные, но относящиеся к личностной нравственной профессиональной культуре. Однако есть вопросы этоса образования в целом и позиционирования отдельных университетов.

Тема о новой нравственной культуре некоего гибридного социума, в котором люди интегрированы с машинами в одну систему ответственных отношений, уже рассматривалась нами [5]. Но для университетов сюжеты цифровой медиализации далеко неоднозначны [6]. Так, перевод курсов и образования в режим online дает массу преимуществ и для студентов, и для преподавателей, и для менеджмента образовательным процессом. Но увлечение этой практикой порождает массу неоднозначных обстоятельств.

Если студент имеет возможность взять online-курсы в различных университетах или бизнес-центрах, получить соответствующие сертификаты, то какой университет выдает ему диплом? И нужен ли этот диплом выпускнику? Да и работодателя интересует скорее не диплом, а набор конкретных знаний и умений, подтверждаемых сертификатами.

Наметился тренд к монополизации рынка онлайн-курсов крупнейшими университетами (преимущественно – столичными), обладающими необходимыми техническими и финансовыми ресурсами. Эта тенденция ведет к разделению университетов на «производителей» и «трансляторов» контента онлайн-курсов и вырождению сложившихся в регионах научных и образовательных школ, деградации региональных университетов.

Еще одним следствием педалируемого перехода образования из живого общения в online является утрата студентами навыков публичного общения, обсуждения, формулировки, аргументации, отстаивания собственной точки зрения. При этом сама профессиональная аттестация в виде тестов сводится к нажатию опций. В результате на выходе – выпускник с клиповым сознанием и навыками геймера, капсулированная личность, пополняющая общество, в котором нарастают разделенность, манипулирование, новые неравенства, недоверие, тревожность, страхи, нетерпимость, а то и агрессия, чреватые напряжением и конфликтностью.

Именно в связи с этим представляется важным и необходимым говорить о социально-культурном инжиниринге – систематизации знаний, практик разработки, экспертизы и реализации проектов, связанных с преобразованием социальной реальности, социализацией личности. Речь идет о назревшем (если не перезревшем) расширении традиционного инжиниринга с учетом его социально-культурного и антропологического контекстов, соответствующего социального аудита и гуманитарной экспертизы, прежде всего – этической.

Обозначим, по крайней мере, главные задачи такой экспертизы. Прежде всего, это упомянутые уже социально-культурные последствия цифровизации. Разработка и использование соответствующих систем – чем дальше, тем очевидней – нуждается, как минимум, в комплексной междисциплинарной гуманитарной экспертизе, а иногда и социальном аудите. Так, сейчас, как показал один из круглых столов на последнем Петербургском международном культурном форуме, уже уходит в прошлое профессия архитектора, сам концепт архитектуры вытесняется урбанистическим социодизайном, когда сразу проектируется формирование образа жизни людей, работающих и живущих на конкретной территории. Власти Санкт-Петербурга, на-

пример, уже требуют от девелоперов и строителей учета необходимых социально-культурных объектов и пространств. В справедливости такого, по сути инжинирингового подхода, уже всех убедили выросшие вокруг города новые города-спутники в Девяткино, Кудрово, Пулковое. Но последствия – шире и глубже. Эксперименты с гарантированным доходом в наиболее благополучных европейских странах показывают, что большинство граждан гарантированному безбедному доходу, позволяющему заниматься саморазвитием, предпочитают работу.

Кроме того, важность социального и гуманитарного контроля обусловлена тем, что в самой социально-культурной сфере сформировались междисциплинарные комплексы знаний и практик, дающих возможности формирования и конструирования образа жизни, институтов. Это – культурные индустрии, социально-культурный маркетинг идей, некоммерческой деятельности, политический маркетинг, стратегические коммуникации, урбанистический дизайн, символическая политика, конструирование исторической памяти (героизации, скорби, забвения), культурной и гражданской идентичности. Не случайно эти возможности социально-культурных технологий нередко характеризуют как «мягкую силу». Цифровизация дает новые импульсы, открывает новые окна возможностей для развития и применения этих социально-культурных практик.

Наконец, все упомянутые процессы и практики предполагают определенное качество и уровень человеческого и социального капитала, без которого они не могут разрабатываться, использоваться и сопровождаться. Это необходимое условие обеспечивается здравоохранением, семейным воспитанием, системой непрерывного образования – их содержанием и формами. Которые также получают свои цифровые форматы и приложения.

Иначе говоря, цифровые технологии создают новые условия жизни, но и сами зависят от социально-культурного контекста их разработок и использования. Эти факторы оказываются не только «на выходе», но и «на входе» цифровизации, на самих ее процессах.

Интеграция, конвергенция осмысления этих планов в рамках гуманитарной экспертизы и социально-культурного инжиниринга способна создать новую ситуацию. Показательно, что цифровизация, создающая проблемы, способна выступить платформой решения этих проблем. Так, характер общемирового тренда (включая США, Китай, Индию, страны Прибалтики) приобретает переход от разрозненных коммерческих проектов, некоммерческой деятельности, социальной политики, даже – от попыток объединить их в новомодное в России «государственно-частное партнерство (ГЧП) или формы

межсекторального социального партнерства – к интегральным формам «преобразующего инвестирования» (ImpactInvesting) по производству общего благосостояния. И платформой такой интеграции становится блокчейн – но не как платформа финансового пузыря криптовалюты, а как платформа общей ценности (sharedvalue), а точнее – общей собственности, в которой уже нет «чистых бизнесменов», «чистого государства», «чистых благотворителей», а граждане, фирмы, корпорации, ведомства распределены по всему спектру ролей проектных соинвесторов – в зависимости от сути проблемы и конкретной конфигурации транзакций [7].

Кстати, в этой же парадигме выполнен и недавно опубликованный последний доклад Римского клуба с символическим названием Comeon! [9], призывающий к консолидации общества, бизнеса и политики по реализации общего блага на основе «связности», обеспечиваемой цифровыми информационными технологиями. Похоже, что экономистам, даже институциональным, пора перечитывать обе книги А.Смита (о природе богатства и о природе нравственности) [2; 3], которые он рассматривал как единый текст. Кстати, в Китае, приступившем к реализации стратегии роста общего благосостояния, эти книги издаются под одной обложкой.

Таким образом, речь идет о все возрастающей актуальности изучения, осмысления и позиционирования междисциплинарного комплекса социально-культурного инжиниринга и гуманитарной экспертизы как «на выходе» (последствий) цифровой медиализации, так и «на входе» (при разработке таких технологий, и при их внедрении и освоении). На первых этапах в решение этой задачи входит обоснование методологии и институционализация комплексной гуманитарной экспертизы... Опыт преподавания такой дисциплины накоплен в магистратуре НИУ «Высшая школа экономики»-Санкт-Петербург. В настоящее время разрабатывается такой курс для направления «искусство и гуманитарные науки» в Санкт-Петербургском государственном университете. И прикладная этика – на первом плане содержания программы.

К таким разработкам проявляет интерес и реальный сектор – бизнес-структуры, как РЖД, Аэрофлот, вживую сталкивающиеся с рассмотренными выше ситуациями, порожденными цифровой медиализацией как на собственно сервисном рынке, так и на рынке труда. В этой связи можно предположить, что тем самым, похоже, намечается и новый запрос на гуманитариев, включая специалистов по прикладной этике. И перед ними встает задача быть готовыми к ответу не только на вызовы, но и на актуальные запросы, а то и способности к трансформации этих вызовов в запросы.

## Список литературы

1. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. Т. 2. М.: Политиздат, 1955.
2. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Эксмо, 2007. – 960 с.
3. *Смит А.* Теория нравственных чувств. М.: Республика, 1997. – 351 с.
4. *Тоффлер Э.* Третья волна. М.: АСТ, 2004. – 781 с.
5. *Тульчинский Г.Л.* Прикладная этика и новые модели социума // Прикладная этика в современной России: вчера, сегодня, завтра. Ведомости прикладной этики. Вып.50. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2017. С. 30-40.
6. *Тульчинский Г.Л.* Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе // Философские науки. 2017. № 6. С.121-136.
7. *Allman K.A.* Impact Investment: A Practical Guide to Investment Process and Social Impact Analysis. Wiley, 2017. – 304 p.
8. *Chaffey D.* Latest Gartner Hype Cycles // <https://www.smartinsights.com/managing-digital-marketing/marketing-innovation/technology-for-innovation-in-marketing/> (дата обращения: 12.12.2018)
9. *Weizsaecker von, E., Wijkman, A.* Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. – 220 p.

А.В. Прокофьев

УДК 174

### **Научное руководство и академическое наставничество: этические аспекты**

*Аннотация.* В статье подвергнута анализу этика научного руководства и академического наставничества, которые являются двумя важнейшими видами деятельности профессора, составляющими единый континуум. В системе их этического регулирования наиболее ярко отражаются: а) принадлежность преподавания в высших учебных заведениях к профессиям в узком смысле слова («высоким профессиям»), б) центральная роль в академической этике ее «мировоззренческого яруса» («этики высоких устремлений»), в) связь обязанностей профессора с прагматическими ценностями и функциями университета, г) совмещение университетом двух ипостасей – образовательной организации и сообщества исследователей. В задачи академического наставника входят, наряду с повышением качества исследовательской работы подопечного, его психологическая поддержка, содействие формированию зрелой профессиональной идентичности и прямое продвижение его научной (или научной и преподавательской) карьеры. Несмотря на то, что выбравший роль наставника профессор получает целый ряд индивидуальных выгод, его мотивация лишь в самых редких случаях носит сугубо прагматический характер. Осознанное стремление быть наставником формируется на основе признания ряда профессионально-этических ценностей. Нормативные ориентиры наставнической деятельности определяются тем, что отношения наставника и его подопечного характеризует асимметрия силы и влияния. Требования наставнической этики спроецированы на широкий ряд целей наставника и, пересекаясь между собой, порождают многочисленные профессионально-этические дилеммы. Отдельной областью этики наставничества является регулирование множества (двойственных) отношений. Хотя в центре наставнической деятельности находится взаимодействие наставника и подопечного, ее эффективность определяется тем, как организована вся университетская среда. Наиболее благоприятной для наставничества является такая среда, которая позволяет создавать сложные сети отношений между студентами (молодыми учеными) и профессорами, заинтересованными в продвижении их научной карьеры.

*Ключевые слова:* этика профессора, научное руководство, наставничество, обязанности наставника, множественные (двойственные) отношения, наставнические сети.

#### **Общая теоретическая рамка исследования**

Для того, чтобы задать теоретическую рамку исследования этических аспектов научного руководства и академического наставниче-

ства, необходимо обратиться к некоторым особенностям профессии университетского преподавателя (профессора). Я реконструировал некоторые из них в разных работах прошлых лет, посвященных профессиональной и академической этике, но полагаю, что концентрированное представление этого материала было бы самым удобным трамплином для восхождения к теме, заявленной в названии данной статьи.

Во-первых, этика университетского профессора ярко отражает особенности этики профессий в узком смысле слова (или этики «высоких профессий», если пользоваться терминологией Владимира Иосифовича Бакштановского) [3]. Такая этика является откликом на необходимость сохранения за специалистом (врачом, юристом, ученым, преподавателем) высокой степени автономии в процессе принятия профессиональных решений, что создает определенные угрозы для доверяющего ему клиента и общества в целом. Оптимальным способом купирования угроз, связанных с возможным злоупотреблением доверием, является этический самоконтроль профессионала, который стремится сохранить свою репутацию в рамках профессионального сообщества [7].

Во-вторых, этика университетского профессора определяется в значительной мере тем, что профессор и его клиент (студент разных ступеней обучения в университете) находятся в поле притяжения целого ряда непрагматических ценностей, выходящих за пределы упрощенной индивидуально-потребительской логики (в терминологии Бакштановского – «метафизики университета») [2]. К числу этих ценностей относятся: получение и распространение научного знания, формирование и использование критического мышления, полная индивидуальная самореализация, а также общественное благо. Они органично соединяются в рамках идеи или предназначения университета и дополняют его прагматическую роль – обеспечение студентов качественным профессиональным образованием высшего уровня [6, 13–23].

В-третьих, ввиду высокой степени автономии, требующейся для реализации профессиональной функции профессора, и приоритетной роли непрагматических ценностей в университетской практике, особую роль в этике профессора приобретает тот блок ценностно-нормативных установок, который подчинен идее профессионального служения и слабо выразим с помощью конкретизированных требований, обращенных к типичным ситуациям и предписывающих стандартизированные линии поведения (этика «высоких устремлений» в противоположность этике трудовой добросовестности [5], в терминологии Бакштановского – «мировоззренческий ярус профессиональ-

ной этики») [1, 51–64, 208–209]. От профессора требуется постоянное критическое осмысление оправданности складывающихся в университете институциональных практик и стремление не просто добросовестно выполнять свои функциональные обязанности, но искать способы наиболее полного воплощения в своей деятельности идеи или миссии университета (словами Бакштановского, не только «правильно выполнять работу», но и «выполнять правильную работу») [1, 53].

Наконец, специфика этики профессора связана с тем, что его клиент не просто удовлетворяет свои потребности за счет получения профессионально предоставленной услуги, не просто получает знания и навыки, имеющие перспективу успешного применения на рынке труда, но и входит в сообщество, нацеленное на получение нового знания. Это вхождение может быть условным, в порядке образовательной игры (если в дальнейшем студент планирует уйти в производственно-практический сектор), или безусловным (если студент готовится к научно-академическому развитию своей трудовой карьеры). В связи с этим возникает сложное пересечение отношений «профессионал–клиент» и «коллега–коллега», и оно отражается в ценностно-нормативном комплексе этики профессора.

Научное руководство и академическое наставничество являются такими видами профессиональной деятельности профессора, в рамках которых свобода выбора правильных форм работы, прагматические установки деятельности, самоопределение в отношении высших ценностей в противоположность честному исполнению конкретизированных норм, ориентация на развитие сообщества и коммунарные стандарты взаимоотношений присутствуют в концентрированном своем выражении. Однако и простые нормы трудовой добросовестности, равно как и общая этика деловых отношений, полностью сохраняют в этой сфере свое значение. Они выступают в качестве средств создания внешнего этического контура, в рамках которого решаются более сложные профессиональные и профессионально-этические задачи.

Эта часть этики университетского преподавателя в отечественной литературе по профессиональной этике и технологии образовательного процесса не получила широкого освещения<sup>1</sup>. Зарубежные исследования такого рода и опирающиеся на них собрания практи-

---

<sup>1</sup> Встречаются редкие обращения к ней в общих работах по педагогической этике и небольшие исследования, методологической основой которых является этика делового общения, а не этика университета и научного сообщества (см. напр.: [8]).

ческих рекомендаций гораздо более распространены. Обстоятельства сложились так, что на современную англоязычную этику научного руководства и академического наставничества существенное влияние оказали небольшие по количеству, но очень добротные исследования наставничества в деловой среде. Прежде всего, речь идет о пионерской книге 1984 г. [17] и многочисленных последующих работах Кэти Крэм и известной статье одного из классиков современной бизнес-этики Мануэля Веласкеса и его соавтора Дэнниса Моберга «Этика наставничества» (Ethics of Mentoring, 2004) [18].

### ***Две пересекающихся практики***

Индивидуализированная работа профессора с обучающимися имеет два модуса, которые вынесены в заголовок этой статьи: академическое наставничество и научное руководство. Научное руководство представляет собой институционализированную и формализованную научно-образовательную практику. Если в образовательных *curricula* университета присутствуют квалификационные работы, которые имеют исследовательскую составляющую (т.е. нацелены на получение нового знания в рамках дисциплины или хотя бы предполагают глубокое знакомство не только с результатами, но и процессом чужих исследований), то каждый студент неизбежно получает официально утвержденного научного руководителя. Это значит, что профессор исполняет данную функцию на обязательной основе в рамках выполнения формальных функциональных обязанностей. Он может исполнять ее лучше или хуже, следуя требованиям академической этики или пренебрегая ими, но он не принимает ее на себя добровольно и фактически не может от нее отказаться. Научный руководитель занимается вместе со своим подопечным определением тематики квалификационной работы, выявлением решаемой в ней проблемы и выбором методологии решения, содействует правильному подбору исследовательской литературы по теме, отслеживает этапы проведения исследования и формирование итогового текста, который подлежит оценке. В этом сложном процессе научный руководитель постоянно дает рекомендации, которые должны способствовать развитию у его подопечного навыков и умений, необходимых для исследовательской работы. Наконец, он же оценивает результаты работы студента (магистранта, аспиранта и т.д.) или, хотя бы, тем или иным образом участвует в коллегиальных оценочных процедурах.

Академическое наставничество имеет менее формализованный вид и представляет собой более сложное явление. Оно связано не с конкретными учебно-научными исследованиями, а на высших ступе-

нях образования – уже и просто научными квалификационными исследованиями, а с академической биографией (карьерой) протезируемого молодого человека в ее полноте. Успешная научная биография (карьера) включает много составляющих. Кроме эффективности в качестве ученого-исследователя, она определяется известностью и репутацией в научном сообществе, продвижением по ступеням образования и институциональным позициям, а также – включенностью всех этих сторон академической практики в удовлетворяющую молодого человека полноценную, «качественную» жизнь. Таким образом, наставник в меру своих сил и возможностей принимает на себя ответственность за успешное развитие научной биографии своего протезе в ее широком жизненном контексте.

В одной из самых ранних работ по проблеме наставничества Крэм выделила два типа функций наставника в отношении опекаемого им молодого специалиста: карьерные и психологические [17, 22]. В первом случае речь идет о прямом содействии «иерархическому продвижению» подопечного. Во втором – о создании коммуникативно-психологических условий для реализации этого процесса. Моберг и Веласкес выстраивают свое понимание наставничества, отталкиваясь от парадигмального античного сюжета об отношениях Ментора и Телемаха. Ментор передает Телемаху некий канон совершенной личности, свойственный определенной культуре и определенному социальному статусу. Общение с Ментором превращает Телемаха в решительного и одновременно благоразумного «мужа», способного отвечать на вызовы судьбы, характерные для жизни правителя. При переносе в современный деловой контекст эта история указывает на два фокуса наставнической деятельности, в общих чертах совпадающих с типами функций по Крэм. С одной стороны, «наставник обучает принципам бизнеса, дает подопечному понимание того, как работает организация, объясняет ему динамику индустрии, а также снабжает его примерами того, как это знание может быть использовано в работе». С другой стороны, в доверительном общении с опекаемым молодым человеком и просто своим примером наставник создает у него представление о полноценной профессиональной жизни и способах преодоления затруднений, неизбежно возникающих в профессиональной практике (технических, коммуникативных, этических и т.д.) [18, 98–99].

Однако общий смысл наставничества, раскрытый в исследованиях бизнес-среды, приобретает в условиях университета дополнительные грани и конкретизации. Реконструировать общую картину попытался Брэд Джонсон. Он предложил определение наставничества, в наибольшей степени подходящее к работе университетского

преподавателя (профессора), и обобщил целеполагание академического наставника. Наставничество, по мнению Джонсона, «это персонализированное взаимное отношение, в рамках которого более опытный (чаще всего – старший по возрасту) член преподавательского коллектива действует как советчик, ролевая модель, учитель, организатор карьеры менее опытного (чаще всего – младшего по возрасту) обучающегося или преподавателя. Наставник предоставляет своему подопечному знания, советы, консультационную помощь, помощь в определении вызовов и задач, а также разного рода поддержку в его стремлении стать полноценным представителем определенной профессии» [15, 23]. Конкретные цели академического наставника в отношении его подопечного таковы: 1) повышение качества академической деятельности (преимущественно – исследовательской, связанной с присвоением квалификаций и получением степеней), 2) повышение академической продуктивности (прежде всего, публикационной и проектной активности), 3) развитие широкого комплекса профессиональных умений (речь идет не только об исследовательской практике, но и практике представления результатов исследовательской работы), 4) развитие сети деловых контактов (содействие росту социального капитала протеже в академической среде), 5) содействие «видимости» в академическом сообществе, 6) содействие получению работы и карьерному продвижению, 7) содействие удовлетворенности своей образовательной программой, институциональной позицией и направлением научно-исследовательской работы, 8) помощь в преодолении стрессовых и конфликтных ситуаций, связанных с пересечением профессиональной деятельности и внепрофессиональных планов, потребностей и интересов [15, 7–11]. В развернутом обсуждении этого набора целей Джонсоном можно обнаружить и дополнительные элементы целеполагания, такие как трансформация идентичности подопечного в сторону зрелого профессионализма и создание коммуникативного пространства, в котором протеже мог бы успешно разбираться в самом себе и определять свои профессиональные перспективы (пространство обсуждения предпочтений, планов, замыслов, амбиций и т.д.) [15, 24–25]. Все перечисленные цели осуществляются в рамках разделенного на фазы и заведомо ограниченного во времени взаимодействия. Смысл наставничества состоит в том, чтобы в результате работы наставника его подопечный стал самостоятельным профессионалом и уже не нуждался в асимметричных, то есть построенных на неравенстве опыта и возможностей, формах внешней поддержки.

Соотношение научного руководства и академического наставничества является сложным и неоднозначным. В некоторых отноше-

ниях цели научного руководителя и наставника близки, в других – они не совпадают. Научное руководство является формально-институционализированной практикой, в то время как многие аспекты глубоко индивидуализированных, эмоционально насыщенных отношений между наставником и его подопечным не могут быть встроены в сетку должностных обязанностей и критериев оценки эффективности их исполнения. Академическое наставничество присутствует в основном там, где речь идет о воспроизводстве научно-образовательного сообщества, подопечный, как правило – будущий ученый или преподаватель, а научное руководство затрагивает и тех студентов, профессиональная карьера которых никак не будет связана с университетом (здесь возможности профессора-наставника гораздо меньше, да и само наставничество менее необходимо). Однако в тех случаях, когда обязательное научное руководство сопровождается уместностью академического наставничества, между ними могут складываться отношения взаимного перехода. Наставник может принимать на себя формальную функцию научного руководителя или, что является более распространенным вариантом, научный руководитель может превращаться в наставника. Джонсон предложил рассматривать научное руководство и наставничество в качестве своего рода непрерывного континуума, в рамках которого самоопределяется любой университетский профессор. Отношения с научным руководителем превращаются в наставнические при изменении их качества по трем основным осям: 1) от формального делового взаимодействия к межличностным трансформирующим отношениям; 2) от низкого уровня социальной и психологической поддержки – к высокому; 3) от неуверенного «рабочего союза» (отношений доверительного совместного творчества) – к стабильному [15, 28–29].

#### ***Этическая мотивация академического наставничества***

Первый этический аспект континуума научного руководства и наставничества можно обнаружить на уровне мотивации профессора. При этом в основном имеются в виду мотивы продвижения от одного типа отношений к другому. Мотивация превращения в научного руководителя не столь интересна, поскольку в подавляющем большинстве случаев университетские преподаватели не имеют выбора: быть или не быть научным руководителем. Существует выбор, касающийся интенсивности этого вида деятельности, его относительного веса наряду с преподаванием учебных курсов, научно-исследовательской работой и организационно-административной практикой. Однако этот выбор подобен выбору в пользу осуществле-

ния и не осуществления наставнических функций, и все его свойства удобнее рассматривать на примере мотивации наставника.

В исследованиях по теории высшего образования довольно часто возникает обсуждение тех благ и преимуществ, которые наставническая практика позволяет получить тому, кто берет на себя функцию наставника. Психологи образования пытаются определить их роль для выбора в пользу наставничества на основе эмпирических исследований разных контингентов преподавателей. В сводке, приведенной Джонсоном, присутствуют следующие пункты. Во-первых, удовольствие от успехов подопечного, от понимания того, что твоя помощь другому человеку приносит свои плоды. Во-вторых, достижение полноты самоосуществления в профессии – многосторонней продуктивности, которую можно обрести, лишь достигнув профессиональной зрелости («успешное решение одной из задач среднего периода жизни»). В-третьих, творческое сотрудничество с подопечными, генерирующее новые идеи, и заражение энергией исследователей-новичков. В-четвертых, получение мощного стимула для освоения новейших тенденций собственной дисциплины, поскольку без их знания у наставника нет возможности ориентировать подопечного на самые актуальные и имеющие большой потенциал исследовательские темы. В-пятых, развитие сети академических контактов (бывшие подопечные расширяют пространство возможностей своего наставника). В-шестых, формирование дружеских отношений с бывшими протеже. В-седьмых, дополнение своей исследовательской репутации репутацией создателя «академических звезд» или просто квалифицированных профессионалов [15, 11–13].

Казалось бы, наличие этих неоспоримых благ закрывает вопрос о причинах выбора в пользу наставничества и делает это без всякого вмешательства этического фактора. Однако это не так. Стремление стать наставником не может опираться исключительно на прагматические соображения. Отношения наставника со своим подопечным трудно представить опирающимися на одну лишь взаимную выгоду сотрудничества без какой бы то ни было ценностно-нормативной составляющей. Причины этого неоднородны. Прежде всего, необходимо иметь в виду, что лишь часть перечисленных благ являются одновременно прагматическими выгодами. Таковы, например, расширение сети деловых контактов и репутационный выигрыш. Однако идущие в этом ряду первыми удовлетворение от результативной помощи своему подопечному и полное самоосуществление в профессии за счет расширенной продуктивности имеют иной характер. Это такие блага, которые значимы только для того человека, который обладает определенным представлением о полной или со-

вершенной жизни в профессии. Притяжение этих благ чувствует лишь тот, для кого их обретение является не только источником приятных переживаний, но также добродетелью и долгом. Другими словами, они не осознаются в качестве благ автоматически (как например, физическое удовольствие и страдание или удовольствие и страдание от похвалы и неодобрения окружающих), а только в перспективе ответственного отношения члена профессионального сообщества к своей профессиональной деятельности<sup>2</sup>. Поэтому расширение сети выгодных контактов или получение репутационных преимуществ могут мотивировать университетского преподавателя и вне этических установок, связанных с миссией его профессии, а другие блага наставничества – нет. Осознание их в качестве благ и мотивационных ориентиров опосредовано той частью ценностно-нормативных установок профессиональной этики профессора, которую теоретики называют ее «мировоззренческим ярусом» или «профессиональной этикой высоких устремлений» (см. вводный раздел).

Кроме того, баланс потерь и приобретений, создаваемых решением начать поиск подопечного и содействовать развитию его карьеры и личности, совсем неочевиден. Ведь какие-то потенциальные блага наставничества могут не иметь для конкретного профессора существенного значения. Например, он может не нуждаться в подзарядке энергией молодости, его интерес к новым трендам собственной дисциплины может обеспечиваться исключительно потребностями его индивидуальной и коллективной исследовательской практики или потребностями преподавания продвинутых учебных курсов. Репутация успешного исследователя может быть для него важнее, чем репутация создателя академических звезд. В таком случае существенные потери времени и энергии, связанные с наставничеством, оказываются для него некомпенсированными. И это при условии успешного наставничества. Но ведь в деятельности наставника всегда есть риск неудачи даже при добросовестном приложении максимума усилий и наличии базовых способностей и умений. Тогда

---

<sup>2</sup> Двойственный характер такого явления как «благо», сочетающего в себе свойства предмета желания и нормативного ориентира, глубоко осознан в этике аристотелианского типа. Аристотелианцы считают, что моральное сознание, опирающееся на эту двойственность, является более цельным и жизнеспособным. Обсуждаемые выше два блага вполне соответствуют описанию «внутренних благ практики», данному А.Макинтайром [4, 255–257]. О проблеме гармоничного совмещения «внутренних» и «внешних» благ в институционализированной трудовой деятельности см. работу последователя Макинтайра Дж.Мура «Добродетель за работой: этика для индивидов, менеджеров и организаций» (2017) [19].

блага наставничества окажутся недоступными, а затраты времени и энергии дополнятся психологическими потерями, возникающими при выходе из неудавшихся отношений с талантливым подопечным или из удавшихся отношений с подопечным, который оказался не способным развиться в полноценного профессионала. Дополнительное негативное воздействие на баланс потерь и приобретений оказывает институциональный контекст современного университета. Профессору необходимо активно публиковаться, готовить и проводить курсы, участвовать в организационно-управленческом процессе и т.д. В отличие от формализованного научного руководства, неформальное и гораздо более затратное наставничество не фигурирует в формулярах оценки работы преподавателя (и возможности улучшений на этом направлении ограничены). Погруженный в наставническую практику профессор всегда будет выглядеть в глазах руководства как менее ценный работник, чем его активно публикующийся коллега.

На фоне такого баланса потерь и приобретений даже чувствительный ко всему ряду благ наставничества профессор может скептически отнестись к необходимости систематической наставнической деятельности, может отказаться от поиска перспективных студентов и молодых коллег и заботливого сопровождения их академической карьеры. В этой ситуации решающую роль играет не представление о полной и совершенной жизни в профессии (аналог античной эвдемонии), а осознание прямой и непосредственной обязанности быть наставником, порожденной миссией университета и статусом профессора. Если воспринимать университет в гумбольдтовской перспективе как «сообщество ученых, вовлеченных в процесс, в ходе которого они открывают знание и делятся им друг с другом, и несущих ответственность за то, чтобы знание использовалось с целью улучшения положения человека» [16, 22], то каждый его член, имеющий соответствующий опыт и квалификацию, призван способствовать расширению круга специалистов, которые расширяют знание. Это не менее важная обязанность, чем обязанность самому проводить исследования, а может быть и более важная, поскольку ее исполнение позволяет сохранить университетское сообщество и динамично развивающуюся область знания в будущем, которое простирается далеко за пределы индивидуального существования данного профессора. Та же самая взаимосвязь присутствует при понимании задач университета в духе Джона Дьюи и Ричарда Рорти. Если университет является школой критического общественно-политического мышления, то расширение сферы такого мышления за счет установления индивидуализированного попечения над студентами прямо вытекает из его задач. Примечательно, что в этом случае настави-

чество оказывается важным не только в отношении тех обучающихся, которые в будущем планируют стать исследователями. Наконец, если университет является пространством рефлексивного самоопределения личности, то непатерналистское наставничество вообще превращается в центральное явление университетской практики (подробнее об этих образах университета см.: [6, 13–23]).

### **Этические ориентиры и регуляторы академического наставничества**

Однако представим себе, что выбор в пользу того, чтобы заниматься наставнической деятельностью, профессором уже совершен. Он признал ценность этой практики и свою обязанность в ней участвовать. Он пытается организовать то, что Джонсон называет «намеренным и обдуманым наставничеством». В этом случае ему необходимо понимание свойственных для этого вида деятельности этических ориентиров и регуляторов, которые, наряду с сугубо технологическими требованиями, позволят ему проявить себя в этой сфере компетентным профессионалом. В литературе по этике наставничества важным заходом к выявлению этих ориентиров и регуляторов является идея Моберга и Веласкеса о том, что наставничество в целом представляет собой квазипрофессиональную практику [18, 99–101]. В рамках отношений наставника и его подопечного осуществляется оказание важных услуг, предоставление ценных ресурсов в условиях глубоко персонализированного взаимодействия, включающего существенную асимметрию силы и власти и порожденную ею уязвимость получателя услуг и ресурсов. Для обозначения этой особенности подчас используют юридический термин «фидуциарный», то есть основанный на доверии лица тому, кто действует в его интересах. Этические требования к наставнику определяются именно тем, что его протеже вынужден полагаться на него. Нормы этики наставника защищают уязвимый интерес доверившегося подопечного. В остальном они соответствуют содержанию общечеловеческой морали. Эти нормы, по мнению Моберга и Веласкеса, порождают следующий ряд обязанностей: добросовестно предоставлять разные формы поддержки, не причинять вред, уважать приватность и автономия, сохранять верность подопечному и проявлять пристрастное отношение к его интересам (в смысле, исключительной сосредоточенности на них), вести себя честно в отношении к другим людям (тем, кто не является твоим подопечным) [18, 101].

Академическая среда накладывает на эту схему свой отпечаток. Для Моберга и Веласкеса наставничество квазипрофессионально, поскольку они описывают ситуацию, в которой и наставник, и его

подопечный – работники одной и той же корпорации, и они оказывают профессиональные услуги каким-то другим людям, являющимся их клиентами. В случае с университетским преподавателем его подопечный чаще всего является еще и его клиентом – лицом, обучающимся в университете на той или иной ступени обучения. Этот факт задает первый уровень «фидуциарных» отношений. А наставничество добавляет дополнительную зависимость и уязвимость, задавая второй их уровень. Таким образом, наставничество является в университете не квазипрофессией, а дополнительным аспектом профессиональной практики – профессией внутри профессии. Другая особенность состоит в том, что наставник и его подопечный как члены университетского сообщества имеют одну и ту же цель – расширение и распространение знания. Они наделены изначальным равенством, которое еще и постоянно усиливается по мере перехода подопечного с одной квалификационной ступени на другую, да и просто по мере накопления им собственного исследовательского опыта. Все это формирует много функциональных требований к наставнику: от требования быть открытым и доступным до требований соперничать неудачам подопечного или раскрывать ему внутреннюю механику (кухню) университетского и исследовательского сообществ (вплоть до «демистификации» происходящих в них процессов). Однако собственно этические обязанности наставника остаются теми же. Исследователи академического наставничества довольно часто отталкиваются от того набора, который предложили Моберг и Веласкес (к примеру, в типологии Джонсона: благодеяние, невреждение, автономия, верность, честность, сохранение приватности) [15, 123–124].

Кажущаяся простота этого набора не указывает на тривиальность этических проблем, возникающих в наставнической практике. Этические проблемы академического наставничества сложны и глубоки и требуют как теоретической рефлексии со стороны специалистов по профессиональной этике, так и значительных индивидуальных усилий самого профессора при их практическом разрешении. Ведь перечисленные обязанности необходимо корректно спроецировать в область отличающихся друг от друга целей наставника и сменяющих друг друга фаз наставничества. Кроме того, они часто конфликтуют между собой, создавая ситуативные профессионально-этические дилеммы.

Приведу два примера. Первый связан с учетом многообразия целей наставника, пересекающихся при оценке им работы своего подопечного. Когда наставник стремится повысить качество исследовательской работы своего протеже, то есть совместно с ним конструирует его «исследовательскую лабораторию», требования благодея-

ния и невреждения заставляют максимально беспристрастно выявлять все слабости и недочеты используемой подопечным методологии и полученного им конечного продукта. В противном случае профессиональное развитие молодого исследователя остановится, а самооценка станет неадекватной. Однако эти же требования, но уже в перспективе другой цели – цели психологической поддержки – диктуют необходимость использования положительных стимулов, избегая травмирующих воздействий. Отсюда вытекает противоположная стратегия, построенная на отвлечении внимания подопечного от недостатков его работы. В том же направлении подталкивает наставника исполнение требований благодеяния и невреждения при формальном и неформальном представлении подопечного и его работ научному сообществу. Здесь наставник должен занимать позицию энергичного защитника, сознательно сглаживающего «острые углы». Как при этом выдержать баланс строгости оценки, которая благотворна и для самого подопечного, и активной защиты его интересов в чрезвычайно конкурентном университетском сообществе? Как сделать так, чтобы у подопечного не сложилось при этом впечатление, что строгие стандарты академической критики – это лишь игра и условность в сравнении с карьерным продвижением? Существенно и то, что в случае с публичной оценкой работы подопечного мы сталкиваемся уже не только с трудностями проекции благодеяния и невреждения в разные области наставнической деятельности, но и с прямым ситуативным конфликтом двух других принципов – верности и честности. Ведь беспристрастная критика чужой исследовательской работы важна не только потому, что она помогает критикуемому исследователю, но и потому, что она является залогом успешного развития области знания и продвижения в ней самых одаренных и продуктивных ученых. Как наставник может остаться верным защитником своего подопечного и, вместе с тем, сохранить честность в отношении его конкурентов? Все эти вопросы обращены к профессионально-этическому фронезису профессора и требуют от последнего постоянных ситуативных ответов.

Другой пример связан с трудностями учета естественной динамики наставнической деятельности. Существует центральный для этики наставничества и совершенно неизбежный конфликт между принципами благодеяния (в форме заботы о профессиональном развитии подопечного) и уважения к его автономии. Конфликт заставляет наставника прокладывать сложный маршрут между Сциллой патерналистской опеки и Харибдой безразличия. Эти сложности многократно усугубляются в связи с тем, что оптимальное соотношение благодеяния с уважением к автономии по-разному выглядит в мо-

мент, когда содействие академической карьере подопечного только начинается, когда тот максимально нуждается в консультировании, тренинге и психологической поддержке, и непосредственно перед окончанием наставнических отношений с ним, когда ему, как правило, нужен лишь совет, позволяющий понять, что существуют другие углы зрения на проблему, кроме его собственного. Как обнаружить точки перехода от одной стратегии к другой? Как не лишиться подопечного необходимой помощи из-за опасения за его автономию, а с другой стороны – не превратиться со своими неуместными рекомендациями в помеху, сковывающую попытки молодого исследователя найти свой собственный путь? Гибкое реагирование на изменяющийся характер отношений наставника и подопечного требует от профессора не только наблюдательности и педагогического мастерства, но и тонкой этической чувствительности и развитой способности к этическому суждению.

Отдельную тему в этике академического наставника представляет собой установление различного рода границ в отношениях с подопечными. Логика обоснования таких границ, использующаяся в профессиональной этике, связана со спецификой отношений профессионала и его клиента, с уже известной нам асимметрией знания и власти, которая создает много возможностей для такого поведения профессионала, которое вредит клиенту и разрушает условия эффективной профессиональной практики. Речь идет как о простом злоупотреблении доверием клиента, который не может самостоятельно проверить качество предоставляемых ему услуг, так и о различных формах эксплуатации его зависимости от профессионала. Дополнительные проблемы создает возможность формирования тех отношений с клиентом, которые не включают его эксплуатации, но не дают профессионалу осуществлять свои функции с должной степенью эмоциональной дистанцированности. Для уменьшения вероятности возникновения этих вредных для клиента и разрушительных для профессиональной практики явлений в кодексы профессиональной этики вводятся нормы о недопустимости тех отношений между профессионалом и клиентом, которые не имеют прямой связи с осуществлением профессиональных функций (дружеских, финансовых, партнерски-деловых, отношений дарения, сексуальных отношений, совместной включенности в политическую или религиозную деятельность и т.д.). Их часто называют «множественными» или «двойственными». Так как наставничество является квазипрофессиональной практикой, а в академической среде – непосредственной частью профессии университетского преподавателя, то вопрос о том, как относиться к перспективе множественных или двойственных отношений с

подопечным является для профессора-наставника очень важным.

Для прояснения этого вопроса Джеффри Барнетт попытался соотнести между собой как этические границы в отношениях с клиентом устанавливаются в деятельности консультирующего психолога и академического наставника. Для этики психолога свойственно восприятие любых множественных отношений как создающих опасный скользкий склон в сторону совершения тех действий, которые эксплуатируют клиента или существенно уменьшают эффективность профессионального труда. Соответственно, кодексы профессиональной этики психолога имеют тенденцию вводить широкие запреты на множественные (двойственные) отношения с клиентом. Некоторые специалисты по этике психолога и вовсе настаивают на их полном табуировании<sup>3</sup>. Барнетт полагает, что переносить этот подход в этику академического наставничества было бы неверным. Личные аспекты взаимодействия между наставником и подопечным очень важны для формирования профессиональной идентичности последнего: общение за пределами формализованного расписания консультаций является для них неизбежным, целостное попечение наставника о всех аспектах профессиональной жизни своего протеже требует довольно высокого уровня психологической открытости и близости; постепенное превращение подопечного в полноценного коллегу придает отношениям между ними характер общения равных (товарищей и даже друзей); совместное участие в исследовательских проектах превращает их в деловых партнеров и т.д. Все это свидетельствует о том, что формальный рестриктивный подход к множественным (двойственным) отношениям не увеличил, а лишь подорвал бы эффективность академического наставничества. Для того, чтобы теоретически оформить это предположение, Барнетт ввел разграничение между «пересечением» границ сферы сугубо профессиональных отношений и их «нарушением». Пересечение не только допустимо, а вплетено в саму ткань наставнической деятельности, в то время как нарушение является серьезным пренебрежением требованиями профессиональной этики [9 –11]<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> См., например, кодекс Российского психологического общества, в котором табуируются «личные отношения» с клиентом и подчеркивается необходимость осознания профессионалом проблем, связанных с «двойственными отношениями» [9], и кодекс Американской психологической ассоциации (АРА), который содержит менее жесткий запрет (множественные отношения, не влекущие вреда клиенту и подрыва эффективности работы психолога, рассматриваются в качестве допустимых) [11]. Позицию исследователей, настаивающих на полном запрете см.: [12].

<sup>4</sup> В недавней своей работе Джонсон попытался соединить набор общих

**Благоприятная для наставничества академическая среда**

До сих пор основной акцент моего анализа падал на отношения двух ключевых фигур: наставника и его подопечного. Это неизбежная перспектива для выявления особенностей данной части профессорского труда и ее этических ограничений. В этой связи я охарактеризовал наставничество как индивидуальное деяние ответственного профессионала и пик его творческой самореализации, как пространство, где он в самом чистом виде реализует свою ответственность «за выполнение правильной работы». Отсутствие возможности эффективного бюрократического контроля за наставнической практикой только подчеркивает данное обстоятельство. Научный руководитель уже имеет заметно больше степеней свободы, чем преподаватель регулярных курсов, скованный стандартами, временными ограничениями, неоднородностью аудитории и т.д. Наставник в этом отношении еще более свободен. Он предлагает подопечному те проблемы, которые считает фундаментально важными для развития своей академической дисциплины, пытается сделать его своим союзником в этом понимании и посредством наставничества утверждает значимость своих приоритетов в сообществе ученых, принадлежащих к его дисциплине. Естественно, что такая «демиургическая» роль наставника ограничена заботой о карьерном успехе подопечного и уважением к его автономии.

Однако подобный взгляд на наставничество как на «взаимодействие двоих» в социально-коммуникативной пустоте препятствует пониманию условий эффективности этой практики. Среди причин этого я хотел бы выделить два обстоятельства. Оба они связаны с институциональным контекстом наставничества, то есть современным состоянием университета. Первое обстоятельство – даже если предположить, что персональная забота конкретного профессора о конкретном студенте или молодом коллеге является самой эффективной формой наставничества, то ее реализация в условиях нынешнего положения университетского преподавателя оказывается заведомо далекой от идеала. Представим себе профессора, который принимает сознательный выбор стать наставником, поскольку его привлекают индивидуальные блага наставничества и мотивирует осознание роли этой практики для развития познавательной дисциплины и академического сообщества. Он неизбежно оказывается в ситуации, требующей от него принесения максимальных жертв. Его

---

этических требований к наставнику и конкретные нормы, касающиеся «множественных» отношений, в рамках наброска специализированного кодекса профессиональной этики наставника [14, 114–115].

наставническая работа невидима для бюрократических инстанций, но требует много времени и усилий, которые могли бы быть потрачены на другие виды деятельности, не только «видимые», но и задающие основные параметры его послужного списка. Это преподавание, исследовательская деятельность, публикационная активность, даже формальное научное руководство, которое может быть достаточно успешным и без превращения в наставничество. Соответственно принятие решения стать наставником оказывается сродни моральному героизму.

Такой героизм можно приветствовать, им можно восхищаться, но он не может быть основой общераспространенной практики. Призывы к нему в этических документах всегда будут выглядеть двусмысленно, будут находиться на грани лукавого морализаторства. Если наставничество имеет фундаментальную роль для академического сообщества, то академическое общество не может себе позволить, чтобы оно осуществлялось на основе индивидуальных сверхусилий и индивидуального героизма. Это не значит, что наставничество должно быть формализовано и превращено в обязательный критерий оценки работы профессора. Потери от такой формализации и бюрократизации могут быть большими, чем приобретения. Однако в общем раскладе профессиональной жизни профессора возможность в общении со студентами и молодыми коллегами целенаправленно формировать их профессиональную идентичность должна быть вполне доступной, негероической опцией. Для нее должны оставаться просветы в череде дел, связанных с выполнением преподавательской и научно-исследовательской нагрузки профессора. А это уже не вопрос «взаимодействия двоих», а вопрос организации внутренней жизни университета.

Второе обстоятельство определяется тем, что тезис «персональная забота конкретного профессора о конкретном студенте или молодом коллеге является самой эффективной формой наставничества» совсем не бесспорен. Эта форма наставничества преобладает в современных университетах, и ее возникновение там, где наставничество не было укоренено в жизни университетского сообщества, является важным достижением, но это не значит, что невозможны другие варианты и что они менее успешны. Переосмысление роли двусторонних отношений в практике академического наставничества является важным трендом исследований этого феномена в последние годы. Так, исследовательница способов организации и этических коллизий руководства аспирантами, Кристин Хэлс, указывает на то обстоятельство, что среди моделей руководства диссертациями во всех университетах мира господствует модель «мастер-подмас-

терье». Она основана на «иерархических властных отношениях, в рамках которых аспирант выступает как объект наставления и дисциплинирования со стороны руководителя, имеющего потенциал и полномочия для осуществления этой цели на основе своего знания, своей компетентности и своих умений» [13, 378–379]. При наполнении этих иерархических отношений интенсивным эмоциональным содержанием и их дополнении неформальными составляющими они часто превращаются в наставничество по модели «гуру и его последователь», описанное специалистом по теории высшего образования и практиком организации образовательного процесса в университетах Кэрри Эн Рокемор [20]. Однако в каждом из этих случаев подопечный оказывается пассивным объектом воздействия, его пытаются формировать и развивать, а не он сам управляет процессом своего развития. Если обсуждать эту тему в этических категориях, то внутри этих двух моделей очень трудно создать условия для уважения к автономии подопечного, даже если наставник пытается сделать это. Единственным выходом из подобных затруднений является создание институциональной среды, которая не только благоприятна для завязывания отношений наставник-подопечный, но в которой наставнические функции являются распределенными, а подопечный может самостоятельно осуществлять навигацию между наставническими центрами.

К этой идее, используя разную терминологию и методологию, приходят разные исследователи. Хэлс обращает внимание на «Инициативу фонда Карнеги в отношении аспирантуры» (Carnegie Initiative on the Doctorate, 2001–2006) – организационного и исследовательского проекта, смысловым фокусом которого являлось создание социально-коммуникативной среды проведения успешного диссертационного исследования. Такая среда, наряду с сообществами свободного дискуссионного общения специалистов, включает в себя также наставнические сети [21]. Хэлс отталкивается от этого опыта и предлагает модель, названную ею «обучающим альянсом». Он представляет собой «нечто большее, чем педагогику, чем отношения студента и научного руководителя, чем совокупность управленческих и академических стратегий и практик университета». Это сложное распределение ответственности между многочисленными субъектами, практиками, в которых они участвуют, стратегиями, которые они используют, обеспечивающее кумулятивный эффект при подготовке высококвалифицированных исследователей [13, 385–388]. В том же направлении движется мысль Джонсона. Он предлагает заменить монополистические и чреватые патерналистскими эффектами модели «мастер и подмастерье» и «гуру и его последователь» на то, что

он называет «наставнической констелляцией (наставническим созвездием)» – системой пересекающихся отношений со многими людьми, которые принимают активное участие в развитии профессиональной идентичности и карьеры молодого исследователя. Наставническая констелляция состоит из первичных наставников, вторичных наставников и наставнической экзосферы [15, 33–37]. Ее не способен создать в одиночку даже самый преданный высоким идеалам своей профессии преподаватель. Она является продуктом деятельности всего университета как сообщества и как организации.

#### Список литературы

1. *Бакштановский В.И.* Университетская этика: Прикладная этика. Инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. Часть третья: учебное пособие. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2014. – 242 с.
2. *Бакштановский В.И., Богданова М.В.* Ценности профессиональной этики в формировании идентичности опорного университета // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 51. Тюмень: НИИ ПЭ, 2018. С. 127-164.
3. *Бакштановский В.И., Богданова М.В.* Этика профессора: реинституализация высокой профессии // *Известия Уральского федерального университета*. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2012 . № 2 . С. 150-156.
4. *Макинтайр А.* После добродетели: Исследования теории морали. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 384 с.
5. *Прокофьев А.В.* Инженерная этика высоких устремлений (анализ профессионально-этического проекта) // «Что такое хорошо и что такое плохо?» в инженерном деле. *Ведомости прикладной этики*. Вып. 44. Тюмень: НИИ ПЭ, 2014. С. 11-36.
6. *Прокофьев А.В.* Экономический вызов университету: этическая рефлексия // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 51. Тюмень: НИИ ПЭ, 2018. С. 9-31.
7. *Прокофьев А.В.* Этика и профессионализм в современном университете // *Вестник РУДН*. Серия философия. 2016. № 3. С. 51-59.
8. *Эрштейн Л.Б.* Этические аспекты коммуникации субъектов научного руководства в процессе подготовки квалификационных работ // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2012. № 4 (56). С. 245-248.

9. Этический кодекс психолога // [URL:http://рпо.рф/рпо/documentation/ethics.php](http://рпо.рф/рпо/documentation/ethics.php) (дата обращения: 12.11.2018).
10. *Barnett J.E.* Mentoring, Boundaries, and Multiple Relationships: Opportunities and Challenges // *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2008. Vol. 16. № 1. P. 3-16.
11. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct // [URL:https://www.apa.org/ethics/code/](https://www.apa.org/ethics/code/) (дата обращения: 12.11.2018).
12. *Gutheil T.G., Gabbard G.O.* The Concept of Boundaries in Clinical Practice: Theoretical and Risk Management Dimensions // *American Journal of Psychiatry*. 1993. Vol. 150. P. 188-196.
13. *Halse C., Bansel P.* The Learning Alliance: Ethics in Doctoral Supervision // *Oxford Review of Education*. 2012. Vol. 38. № 4. P. 377-392.
14. *Johnson W.B.* Ethical Considerations for Mentors: Toward a Mentoring Code of Ethics // *The SAGE Handbook of Mentoring / Ed. by D.A.Clutterbuck, F.K.Kochan, L.Lunsford, N.Dominguez, J.Haddock-Millar*. L.: SAGE, 2017. P. 105-118.
15. *Johnson W.B.* On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty. Abingdon: Routledge, 2015. – 318 p.
16. *Keohane N.* Higher Ground: Ethics and Leadership in the Modern University. Durham: Duke University Press, 2006. – 296 p.
17. *Kram K.E.* Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life. Glenview: Scott, Foresman, 1984. – 252 p.
18. *Moberg D., Velasquez M.* The Ethics of Mentoring // *Business Ethics Quarterly*. 2004. Vol. 14. № 1. P. 95-122.
19. *Moore G.* Virtue at Work: Ethics for Individuals, Managers, and Organizations. Oxford: Oxford University Press, 2017. – 218 p.
20. *Rockquemore K.A.* Be Coach, Not a Guru (June, 2013) // [URL:https://www.insidehighered.com/advice/2013/07/29/essay-coaching-style-mentoring](https://www.insidehighered.com/advice/2013/07/29/essay-coaching-style-mentoring) (дата обращения: 12.11.2018).
21. The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century / G.E. Walker, C.M. Golde, L. Jones, A.C. Bueschel, P. Hutchings. San-Francisco: Jossey-Bass, 2012. – 232 p.

А.А. Скворцов

УДК 174

### **Трансформация миссии университета и возможности этики**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу процессов трансформации миссии университета от её классического понимания к современному состоянию. Автор утверждает, что суть этой трансформации заключается в тенденции к коммерциализации высшей школы. Университету как субъекту научной, образовательной и просветительской деятельности навязываются исторически несвойственные цели извлечения прибыли. Насильственное внедрение в жизнь университета управленческих и маркетинговых технологий бизнеса приводит к множественным коллизиям драматического, а иногда и анекдотического свойства. В этом плане значительный ущерб был нанесен статусу университетского профессора, чье положение сведено от лидерства в науке и образовании к роли безликого наемного работника. Автор полагает, что перед университетами стоит серьезная угроза лишиться своей идентичности, и это приведет их к неизбежному отчуждению от общества. Академическая этика, которая уже негласно смирилась с процессами коммерциализации университета, в меру своих возможностей ещё способна отстаивать традиционные цели и ценности университетской деятельности. Для этого требуется акцентировать внимание на просветительской миссии высшей школы, настаивать на её участии в образовательных, культурных и социально значимых проектах.

*Ключевые слова:* этика, академическая этика, университет, наука, образование, реформа образования, наукометрия, бизнес.

Отвечая на вопрос, заданный для обсуждения редакцией «Ведомостей» в 53-м выпуске журнала, хочется, в первую очередь, изменить время сказуемого и сформулировать не «*Что (не)может этика в ситуации экспертизы идеологии и практики трансформирования университета*», а «*Что уже не смогла этика...?*». И здесь приходится повторить то, что было сказано мной в предыдущих выпусках «Ведомостей»: академическая этика не смогла предотвратить трансформацию от «классической миссии профессора» к ситуации нового типа, когда высшая школа стремительно превращается в коммерческое предприятие, а профессор фактически сведен к роли офисного клерка. Классическая миссия, на наш взгляд, основывалась на трех составляющих: на педагогической работе, научных исследованиях и на культурно-просветительской деятельности. Все три вида академической активности предполагали самореализацию сотрудника, ориентированную на служение науке, образованию и об-

ществу, а главное – оставляли свободу выбора путей служения. Современное положение профессора уже трудно назвать «миссией», а его работу – самореализацией. Скорее, речь идет об имитации высокой миссии ученого. Имитация научной деятельности выражается в виде изготовления массива текстов, публикуемых в изданиях, которые никто не читает; имитация педагогической работы – в достижении контрольных цифр нагрузки; наконец, просветительская миссия сменилась созданием критической массы отчетов, которые столь же бессмысленны, как бессмысленны с точки зрения классической университетской этики два первых вида деятельности. Ни о какой идее служения обществу больше речи не идет: высшая школа и её сотрудники отныне оказывают только «образовательные услуги» и, следовательно, должны в своей работе ориентироваться на требования рынка.

Все произошедшее трудно назвать «трансформацией». Есть желание назвать это либо «трансгрессией», в том смысле, что произошли изменения, казавшиеся ранее невыносимыми; либо прямой деградацией, в результате которой статус профессора, ещё недавно определявшего своим трудом направление развития науки и образования, сменился ролью обычного наемного сотрудника, чьё мнение больше никого не интересует.

Проходящие ныне разрушительные процессы не смогли остановить ни неформальная этика, понятая как негласное представление о нормах и ценностях профессии; ни кодифицированная этика, выраженная в декларациях, добровольно принятых университетскими корпорациями. Когда лет десять назад в университетскую среду пришла мода создавать такие кодексы, то все они декларировали интенцию на достижение лидерства в науке и образовании, но ни один из них не ставил цель привлечь инвестиции и работать ради прибыли. Более того, в некоторых документах такого рода подразумевалось, что коммерческая деятельность в ценностном плане находится несоизмеримо ниже, чем аутентичные цели университета. С этой точки зрения для исследователя академической этики было бы очень интересно рассмотреть этические кодексы университетов как отправную точку, с которой начался дрейф высшей школы в сторону коммерциализации. И если этот процесс становится необратимым, то нет ничего удивительного, что образовательные корпорации быстро осваивают виды деятельности, свойственные бизнес-структурам. Во-первых, это привлечение инвестиций. Из разных вузов коллеги передают известия, что от каждого сотрудника требуют принести своему университету финансирование едва ли не до полумиллиона рублей в год. Помимо этого требуется обеспечить самому се-

бе спущенный сверху и часто нереальный для региона размер зарплаты, который, как недавно стало известно, также должен зависеть не от работодателя, а от сотрудника. Положение работников в бизнесе зависит от положения компании: при сокращении доходов им могут понизить зарплату, ухудшить условия труда и, наконец, уволить. Такое же положение сложилось в российских университетах, где понижение ставок, снижение зарплаты и массовые увольнения стали обыденным явлением. При этом ни усложнившиеся конкурсы, ни навязывание сотрудникам «эффективных» контрактов, не спасло их от административного произвола. Академическая этика также не смогла этому противостоять; крайне редко случалось, чтобы сотрудники защищали изгоняемых коллег. Но основной мотив унижения, связанный с коммерциализацией высшей школы, касается даже не увольнений (их немало и в других отраслях), а скорее в нарастающих практиках недоверия к преподавательскому корпусу. Ныне профессор, как и, к примеру, менеджер самого низкого уровня, должен постоянно доказывать руководству, что он: лоялен к нему, не судим, не экстремист, здоров и профпригоден, у него на уровне всякие индексы, рейтинги и доходы. И даже если он это докажет, то все равно не может быть уверен в сохранении рабочего места. Руководство же многих вузов, напротив, ничего не должно доказывать рядовым сотрудникам и обосновывать свои решения; его положение не зависит от мнения коллектива, а только от расположения вышестоящего начальства.

Коммерциализация высшей школы фактически означает крах академической этики в её привычном понимании, где мотивы стяжательства никогда не поощрялись. Если обратиться к очень важной – воспитательной – стороне профессиональной этики, то картина выглядит ещё более удручающей. Ныне выросло целое поколение университетских сотрудников, которые уже не представляют ценностей уходящей академической этики и, напротив, полностью вовлечены в практики университетского бизнеса. Такие «исследователи» считают абсолютно нормальным, что за публикации во многих российских и тем более международных изданиях из различных индексируемых систем надо заплатить: если не вложишь своих средств, то не получишь прибыли. Также они не видят ничего плохого, когда в текст их публикаций при редактировании могут запросто внести цитаты из статей тех, кому надо поднять соответствующий рейтинг, либо когда к публикации без согласия автора присоединяют нескольких соавторов из начальственных кругов. Они даже не могут представить, что можно вести самостоятельные исследования от своего имени, а не участвовать, к примеру, в гранте. И, тем более, не могут представить

науку, в которой надо было искать свой индивидуальный путь, защищать свои идеи, а иногда даже страдать за них; когда изучаешь тему не потому, что это кому-то нужно, а потому, что она тебе интересна. Многие из таких «ученых», скорее всего, понимают, что тексты, собранные наспех и опубликованные за деньги, не имеют ценности для науки. Но в их сознании наука уже не касается творческого поиска, а представляет собой производство некой продукции в виде текстов, которая приносит доход им самим и увеличивают рейтинг корпорации.

Классическая миссия университета была традиционно ориентирована на мир вечных ценностей науки и педагогики; если идеалы научности и образования менялись, то крайне медленно. Мир бизнеса, напротив, стремится к получению сиюминутной выгоды, а его поведение определяется требованиями рынка. Когда две области не по своей воле начинают смешиваться и технологии коммерциализации начинают насильственно внедряться в области, ориентированные на достижение идеальных целей, то последние часто утрачивают свою идентичность и постепенно отчуждаются от общества. Так, коммерческая культура становится массовой и служит уже не гуманизации общества, а напротив, развивает агрессивные инстинкты, коммерциализованное образование не актуализирует способности человека, а ориентируется на передачу упрощенных навыков, годных только для потребительского поведения; о коммерческой медицине даже не хочется упоминать, – настолько это грустно. Можно сказать, что бизнес-образование, несомненно, является прогрессивным явлением и способствует развитию деловой сферы общества. Но сейчас речь идет не о дополнительном образовании, избираемом добровольно, а о высшем образовании, которое, согласно его сущности, должно служить развитию интеллектуального и культурного потенциала общества. Когда на практике технологии бизнеса агрессивно проникают в социально значимые области, то сначала для сотрудников это вызывает состояние шока, а потом их повседневная деятельность сталкивается с большим количеством парадоксов драматического, а иногда и анекдотического свойства.

Если внимательно посмотреть на технологии бизнеса, которые вошли в повседневный обиход высшей школы, то можно заметить следующие изменения. Во-первых, современный бизнес стал клиентоориентированным. То же самое случилось и в высшей школе: образование теперь считается оказанием услуг, а профессора – теми, кто эти услуги оказывает. С этим высшая школа уже смирилась и, соответственно, смирилась с ситуацией, когда профессор как самостоятельный ученый, к которому стремились идти учиться, превра-

тился в банального продавца образовательного продукта, умоляющего идти учиться к нему. Это – драматический сюжет; анекдотический же состоит в том, что трудно представить, как в таком случае многие вузы требуют от сотрудников вести воспитательную работу. Если студенты – это клиенты, то на каком основании их будут воспитывать? Скорее, наоборот, клиент имеет право корректировать не-симпатичные черты поведения у того, кто оказывает ему услуги. Но на практике выход из этого противоречия заключается в том, что под воспитательной работой часто понимается организация внеаудиторного времени учащихся, т.е. их самостоятельной работы, быта, досуга и т.д. Клиент не только желает учиться, но и хорошо проводить время, поэтому некоторым «ученым» предписано сыграть роль мас-совиков-затейников.

Во-вторых, бизнес стремится увеличить объемы продаж, поэтому в коммерциализированной высшей школе сотрудникам предписано расширять клиентуру. В некоторых вузах от преподавателей ультимативно требуют создавать, а затем и продавать образовательные программы. Появился даже устойчивый слух: якобы институты академии наук должны зарабатывать преимущественно получением грантов, а университеты – преимущественно продажей образовательных программ. Еще недавно работники бюджетных вузов сочувствовали своим коллегам из внебюджетных вузов, от которых требовалось ради обеспечения работы своей институции привести несколько десятков клиентов-студентов. Теперь же профессора-бюджетники сами оказались в этой роли. Драма здесь заключается в том, что в среднем российском вузе обычный преподаватель имеет очень серьезную педагогическую нагрузку и брать ещё несколько вечерних пар ему крайне тяжело, даже если работа на этих программах дополнительно, но скромно, оплачивается. Анекдотический и даже абсурдный мотив – это история о том, что коммерциализированная высшая школа, ориентированная на количественные, а не на содержательные измерения образования и науки, не может быть интересна потенциальным получателям дополнительного образования. Трудно сказать, какие знания и навыки им могут быть переданы корпорацией, ориентированной не на умножение знаний, а на деятельность, осуществляемую ради получения прибыли.

Наконец, в-третьих, бизнес – это, как правило, смелая, инновационная и даже в чем-то экстравагантная стратегия. Выигрывает тот, кто подает свой товар или услугу как можно более волнующе и, с другой стороны, не тратит на это много ресурсов. В этом соревновании бизнес часто прибегает к способам, которые традиционно считались неэтичными. В том, что используемые технологии продвижения

продукции иногда нарушают принятые нормы, многие тоже видят норму. К примеру, используются технологии манипуляции сознанием; реклама становится настолько навязчивой, что врывается в частную жизнь, а сами сообщения нередко допускают дискриминацию различных групп. Так, отечественный рекламный контент часто склонен показывать женщин в образе домохозяек, а стариков и детей как паразитов общества, нуждающихся в постоянном уходе и мешающих наслаждаться молодежи. Если университеты стремительно превращаются в подобие маркетинговой организации, занятой в первую очередь продажей образовательных услуг и привлечением инвестиций, то не стоит удивляться появлению новых экстравагантных идей как, например, перевод образования на онлайн-платформу. Само предложение напоминает о стремлении торговых сетей, которым дорого платить за аренду помещений, разворачивать площадки сбыта в Интернете. В вузах же, стремящихся к эффективности, сокращать следует не арендную плату, а расходы на зарплаты, поэтому можно заменить труд нескольких профессоров красочным, волнующим видеороликом. Тех же профессоров, кто останется, можно отныне не обременять ненужными, с точки зрения реформаторов образования, педагогическими обязанностями: пока студенты смотрят дома видеокурс, их наставники будут трудиться над производством публикаций. Ректор известного российского университета, часто становящегося истоком инновационных идей, объяснил это предложение тем, что якобы «посещаемость лекций студентами в российских ВУЗах около 15-17%. Вовлеченность же студентов может быть еще более низкой...» [2]. Конечно, можно было бы поспорить и относительно приводимых процентов, и относительно того, какой процент (2 или 3?) студентов внимательно просмотрит видеолекцию дома. О «вовлеченности» даже спорить не хочется: о ней нельзя всерьез говорить, если теоретический материал ставится в один ряд с банальными роликами из социальных сетей. Но, кажется, сам уважаемый ректор понял абсурдность своего предложения и допускает, что «студенты все же смогут встретиться с лектором в большой аудитории – если сами почувствуют такую необходимость» [2]. И даже сам министр высшего образования и науки не настаивает на обязательном и повсеместном переводе обучения на онлайн-платформу [3]. Однако маркетинговое предложение следует оценивать не только с точки зрения сокращения расходов, но и увеличения доходов. И в этом плане уважаемому ректору надо отдать должное: его инициатива может стать чрезвычайно эффективной с точки зрения привлечения финансов. На разработку огромного количества видеороликов можно требовать от государства огромный грант, можно потом продавать эти ролики заин-

тересованным лицам; наконец, в эти ролики будет возможность вставлять рекламу известных брендов и таким образом обеспечить себе значительный бюджет (коли государство его неизменно сокращает). А главное, – какие возможности для борьбы с конкурентами и увеличения рейтинга! Красивые видеолекции помогут убедить потенциальных клиентов, что наш университет лучший и деньги за обучение следует нести нам. Для этого не возбраняется использовать различные средства манипуляции, пригласив, к примеру, зачитывать текст лекции известного спортсмена или шоумена. Все это – опять же – анекдотические сюжеты, но не бывает такого абсурда, который, будучи кем-то озвученным, частично не воплотился бы в реальности. В данном случае, к гротескным соображениям примешиваются и весьма грустные. Как уже отмечалось, смелые предложения в бизнесе иногда нарушают принятые нормы и чьи-то права, поэтому смелые маркетинговые предложения в коммерциализированном образовании могут также нанести вред целым группам. В пылу полемики относительно целесообразности переноса лекционных курсов в онлайн-формат осталась менее заметной идея ранжирования вузов на основании возможностей разработки таких курсов. Планируется присвоить университетам «базовый», «продвинутый» и «ведущий уровень». «Базовые» вузы будут вынуждены пользоваться курсами, разработанными «ведущими», «продвинутые» получают право создавать обучающие материалы для себя, а «ведущие» станут их создавать и для себя, и для «базовых» [1]. Во-первых, этим предложением подтверждается наша гипотеза о маркетинговом характере идеи виртуализации: она направлена на привлечение финансирования, и две трети вузов сразу же исключаются из борьбы за инвестиции. Во-вторых, небогатые провинциальные вузы и без того терпят бедствие: им крайне тяжело набирать студентов из-за массового оттока молодежи в столичные университеты. Если живое общение на занятиях будет заменено созерцанием видеолекций, то студенты окончательно разбегутся, а ещё раньше разбегутся преподаватели, чья роль в такой системе будет сводиться лишь к контролю остаточных знаний. И те, и другие захотят попасть в тот вуз, где осталось хотя бы немного творческого начала. И здесь последствием может быть уже не увольнение десяти профессоров ради найма одного шоумена, который поможет «вовлечь» студентов в образовательный процесс, а закрытие значительного количества вузов. Что бы ни говорили о скромных провинциальных либо городских университетах, они все равно остаются центрами образования и культуры и при этом – часто единственными центрами в своих районах. Их закрытие приведет к дискриминации целых регионов, населению которых будет закрыт

путь к доступному образованию. Хочется надеяться, что идею деления университетов на «высшие» и «низшие» постигнет крах. Однако, если это все же произойдет, то нет сомнения, что вскоре мы услышим ещё немало экстравагантных маркетинговых идей: бизнес, в который стремительно превращается высшее образование, не может жить без инноваций. Уже сейчас появляются идеи, к примеру, зарабатывать посредством привлечения иностранных студентов, либо организуя на территории кампуса фестивали и фан-зоны, или же извлекать прибыль, «сдавая в аренду» студентов на всякие сезонные работы.

Академическая этика, безмолвно согласившаяся на трансформацию высшей школы от социально и культурно образующего института к коммерческой организации, в итоге вынуждена была молчаливо согласиться на появление и распространение в академической среде практик, которые ранее осуждались. Эти практики касаются не только мотивов стяжательства, но иногда представляют собой моменты прямой дискриминации, когда сотрудникам ухудшают условия труда, если они не достигли в своей работе каких-то количественных показателей, либо навязывают им такие формы деятельности, которые не вытекают из их профессиональных компетенций. Поскольку академическая этика не смогла отстоять этот важнейший рубеж, то теперь её возможности значительно уменьшились. Фактически, у классической университетской этики есть два выхода: либо продолжать отстаивать свои ценности, либо вслед за самим университетом согласиться на превращение в разновидность бизнес-этики, которая на первый план ставит соображения эффективности и только на второй – соображения культурного роста. Уже сейчас руководящие круги во многих вузах склонны толковать этическое регулирование как практики подчинения принятым стандартам поведения. Если победит такая линия, то следует сделать крайне печальный прогноз относительно будущего российских университетов. Уместно спроецировать ситуацию на среднюю школу, где практики коммерциализации идут на шаг впереди. Требования к педагогам привлекать финансирование вкупе с другими абсурдными требованиями привело к тому, что образование постепенно покидает средние школы. Оно перемещается либо в частную практику и воплощается в громадном по объему распространения рынке репетиторских услуг, либо в коммерческие образовательные центры. В худшем варианте нечто похожее может случиться и с высшей школой: как и в середине 90-х годов настоящие ученые и педагоги будут выступать на площадках, аналогичных уличным университетам, а в вузах останутся лишь носители новой этики «академического менеджера». Но надо понимать, что полно-

стью коммерциализированный университет не сможет выполнять своё главное назначение: поддерживать интеллектуальный и культурный уровень общества. Наука и образование ради прибыли, а не ради блага общества, не смогут долго существовать, поскольку потеряют доверие общества. Помимо этого начнется массовый отток квалифицированных кадров из высшего образования. Если будущих профессоров и доцентов воспитывать только в духе получения прибыли, то они смогут быстрее получить эту прибыль в организациях среднего и крупного бизнеса; академические учреждения, вечно борющиеся за выживание, не будут для них привлекательными.

Тем не менее опасные тенденции к коммерциализации победили ещё не во всех университетах. Остались центры образования и науки, где классическая миссия высшей школы реализуется в виде очень интересных исследовательских и педагогических проектах. Если же отвечать на вопрос: «Что может сделать этика в ситуации трансформации университета?», то, в первую очередь, ей следует изменить свое содержание в сторону большей открытости для общества. Традиционная академическая этика сосредоточивалась главным образом на науке и образовании, которые были тесно связаны друг с другом. То, что сегодня называется «третьей миссией» университета, т.е. способствование развитию окружающей социальной среды, было скорее предметом дискуссии и не рассматривалось многими как важная задача. Но теперь, когда университетские наука и образование стали постепенно утрачивать свои сущностные черты, социальная миссия должна выйти на первый план. Университеты, а не чиновники от их имени, должны показать, что миссия высшей школы заключается не в обеспечении собственного благополучия, а в служении обществу. В этом плане университет должен оказывать серьезное влияние на развитие технологий среднего, специального и дополнительного образования; влиять на институты гражданского общества; принимать участие в дискуссиях относительно искусства, социальной работы, повседневных проблем; быть готовым впустить на свою территорию тех, кто желает совместно с ним организовывать культурно-просветительские проекты. Сотрудничество с институтами, нацеленными на развитие интеллектуального потенциала общества, позволит университету продемонстрировать социуму свои ценности, уникальность и востребованность. В таком случае многие общественные институты встанут на защиту традиционной миссии университета, поскольку будут опасаться утратить важнейшие культурно-просветительские центры. Этот проект отнюдь не является утопичным: на фоне высокомерного отношения государства к высшей школе в обществе все равно наблюдается значительный интерес к

университетской жизни. Дело остается только за тем, чтобы адекватно ответить на этот интерес.

#### Список литературы

1. Вузы разделят на три разряда // Газета «Коммерсантъ» № 182 от 05.10.2018. [Электронный ресурс] <<https://www.kommersant.ru/doc/3760230>>

2. Лекции переносят в онлайн-аудиорию // Газета «Коммерсантъ» № 179 от 02.10.2018. [Электронный ресурс] <<https://www.kommersant.ru/doc/3758336/>>

3. Минобрнауки не планирует полный отказ от очных лекций в пользу онлайн-курсов // Вести образования. [Электронный ресурс]. <[https://vogazeta.ru/articles/2018/10/5/quality/4855-minobrnauki\\_ne\\_planiruet\\_polnyy\\_otkaz\\_ot\\_ochnyh\\_lektsiy\\_v\\_polzu\\_onlayn\\_kursov](https://vogazeta.ru/articles/2018/10/5/quality/4855-minobrnauki_ne_planiruet_polnyy_otkaz_ot_ochnyh_lektsiy_v_polzu_onlayn_kursov)>

Р.Г. Апресян

УДК 17.01 + 17.02 + 174

### **Этика, эмоциональный интеллект, потенциал университета**

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности социально-эмоционального обучения (СЭО) для трансформации университетской среды в соответствии с требованиями XXI века. Получившие широкое применение в дошкольном и школьном образовании, программы СЭО еще недостаточно используются в университетах, хотя обсуждение соответствующих перспектив ведется с нарастающей интенсивностью. Среди разных задач социально-эмоционального обучения – повышение академической успеваемости, мотивирование студентов к образованию, укрепление их жизнестойкости – рассматриваются как наиболее приоритетные. Внедрение программ СЭО в университетах потребует изменения в составе и характере необходимых компетенций преподавателей, а в еще большей степени – повышения их собственного коэффициента эмоциональности. Это ставит перед преподавателями совершенно новые профессионально-этические задачи.

*Ключевые слова:* миссия профессора, трансформация университета, социально-эмоциональное обучение, профессиональная этика.

Продумывая круг вопросов, предложенных для обсуждения в этом номере нашего журнала, я обратил внимание на то, что в своих высказываниях на сквозные для журнала темы по данной проблематике (университетская этика, этика профессора, этика профессии и т.п.) мне всегда удавалось занимать определенную позицию рассмотрения, а именно, под углом зрения отношения преподавателя/профессора к общим принципам профессиональной деятельности и возможности их реализации в условиях существующих административных порядков в современных российских университетах. Пожалуй, такой подход в этическом рассуждении недостаточен, поскольку в нем фокус внимания смещается к нормативным и организационно-административным условиям профессиональной деятельности. Не желая как-либо умалить этот фактор в деятельности преподавателя, хотел бы отметить, что, коль скоро речь идет о профессиональной деятельности, акцент следует перенести на ее цели. На это ориентирует и главный редактор нашего журнала, указывая на «миссию профессорства».

С этической точки зрения, оценка профессиональной деятельности как деятельности, направленной на производство какого-то

продукта или предоставление услуги, благодаря которой производится какой-то продукт, в значительной степени обусловлена успешностью и эффективностью деятельности. В проекции к университету и деятельности преподавателя речь идет о качестве подготовки специалистов и, соответственно, о характере целесообразности той деятельности, которую осуществляет преподаватель. Каковы бы ни были объективные условия этой деятельности, преподаватель несет за ее результаты нравственную ответственность. Признание им неблагоприятности объективных условий (финансовых, материальных, административно-организационных) по сути может иметь смысл лишь для выработки такого к ним отношения, которое позволило бы минимизировать их отрицательные эффекты. От преподавателя ожидается, что при *прагматическом* планировании своей деятельности он максимально учитывает эти неблагоприятные условия и снижает, насколько возможно, их влияние на свою профессиональную активность. Но неблагоприятный характер объективных условий деятельности не может признаваться в качестве *нравственно* значимого фактора деятельности.

Что имеется в виду под результатами деятельности преподавателя? Во-первых, профессиональная подготовленность выпускника, уровень его знаний, умений и практических навыков. Во-вторых, то, следствием чего является профессиональная подготовленность выпускника – успеваемость студента в процессе обучения. В-третьих, то, что является одной из предпосылок хорошей успеваемости студента – характер его мотивированности к учебе, способности к учебе, а также морально-психологическая и когнитивная адаптированность студента к образовательному процессу и, шире, университетской жизни. Последнее далеко не в полной степени зависит от преподавателя, но и от него тоже. Во всяком случае, перед преподавателем стоит задача создания такой атмосферы в аудитории, во взаимодействии и в общении со студентами, которые способствовали бы их настроенности на учебу, активизировали бы их способности к усвоению материала, формировали позитивные установки в отношении будущей профессии.

Это понимание сориентированности преподавателя на цели образовательной деятельности отличается от такой трактовки мис-

---

\* Слово «специалист» используется здесь для характеристики цели образовательной деятельности, направленной на формирование личности, обладающей специальными знаниями и умеющей ими пользоваться. Так называемый «специалитет» как образование определенного уровня и типа во внимание не принимается.

сии преподавателя, при которой на первый план выдвигается собственно производство, трансляция и применение научного знания, обеспечиваемые моральным лидерством профессора, которое предполагается укорененным в авторитете научного знания самого по себе. Несомненно, производство, трансляция и применение научного знания присущи преподаванию, в особенности, осуществляемому профессорами. Но моральное лидерство профессора не вытекает само собой из авторитета научного знания. Оно является проявлением авторитета самого профессора, причем не только как ученого, но и как преподавателя – общающегося со студентами, понимающего их интересы, способствующего им, каковы бы ни были организационно-административные условия его деятельности [4, 64–65, 68]. Неблагоприятные условия могут быть препятствием для создания в университете современной образовательной среды, но они не могут быть оправданием для недобросовестного осуществления преподавателем своей миссии. А она состоит в обучении студентов, подготовке специалистов. С этой точки зрения, производство знания выступают предпосылкой для осуществления миссии. Это даже при такой – все еще идеальной для большинства российских университетов – постановке дела, когда процесс образования переплетен с исследовательской работой преподавателя, к которой, в том числе, привлекаются и в которую постепенно вовлекаются студенты.

Как можно видеть по современным обсуждениям проблем высшего образования, проблем студенческой молодежи, студенческого образа жизни, одним из факторов успешного обучения является психическое здоровье студентов, их психологическая адаптированность к условиям высшего образования, которое, будучи в сравнении со школьным менее формализованным, вместе с тем предъявляет более напряженные требования к обучающимся, предполагая гораздо высокую степень их самоорганизации и индивидуальной ответственности.

В качестве одного из эффективных средств поддержки студентов считаются программы социально-эмоционального обучения (СЭО), направленные на развитие эмоционального интеллекта [10]. Это понятие уже вошло в обиход, стало популярным и даже модным. Однако очевидно, что по инерции сложившегося и кажущегося интуитивным понимания интеллекта как способности к логическому мышлению, пониманию, обучению, рассуждению, принятию решения, т.е. рациональной способности, понятие «эмоциональный интеллект» несет в себе смысловую напряженность, которая особенно сильно переживается теми, в ком укоренено рационалистическое понимание сознания, познания, принятия решения и т.д. Джон Мэйер, Питер Сэ-

ловей и др., кто начинал в 1990-х исследования в этой области и концептуализировал термин «эмоциональный интеллект», sporadически употреблявшийся разными авторами и прежде, трактуют *эмоциональный интеллект* как комплекс способностей индивида воспринимать эмоции в себе и в других, понимать в их разнообразии и действенности, сознательно их использовать в когнитивных и коммуникативных процессах, а также управлять ими [15, 16]. Если исходить из базового определения интеллекта, приведенного выше, то под эмоциональным интеллектом следует понимать именно способность использовать эмоции в когнитивных, творческих, коммуникативных процессах. Остальные же характеристики (способности воспринимать эмоции, понимать и применять их) являются вспомогательными для понимания эмоционального интеллекта – они обеспечивают его функцию, и сами по себе, без способности индивида использовать эмоции, не могут считаться проявлением эмоционального интеллекта. Казалось бы, это очевидно, но в большинстве работ эмоциональный интеллект представляется как совокупность всех этих способностей, без различения существенных и вспомогательных его характеристик.

Как показывает накопленный за без малого три десятилетия, с начала изучения эмоционального интеллекта и разработки программ его целенаправленного формирования опыт, СЭО обеспечивает успешное развитие самосознания, социальной интерактивности, навыков саморегуляции, продуктивного общения и принятия ответственных решений. Программы СЭО пока получили наибольшее применение в дошкольном и школьном образовании [8, 13]. Они применяются в корпоративных и деловых тренингах [6, 12]. Однако все настойчивее ставится вопрос о внедрении СЭО в программы и практику высшего образования [10, 14]. Здесь его востребованность обусловлена тем, что при вступлении в студенческую жизнь многие молодые люди сталкиваются со значительными психологическими трудностями, связанными с необходимостью ресоциализации и реидентификации, с расширением круга социальных ролей, их новизной, повышением интеллектуальных нагрузок. Для многих из них трудности такого рода и неспособность справиться с ними становятся причиной слабой мотивированности к учебе, плохой успеваемости, недостаточной включенности в новую среду, низкой коммуникабельности, неадекватности образа Я, ухудшения здоровья, не в последнюю очередь психического. СЭО рассматривается как надежное средство оснащения студентов в противостоянии таким трудностям – развития у них тех самых способностей, которые, как выше было показано, считаются структурообразующими для эмоционального интеллекта [10, 198].

Значение СЭО для высшего образования еще не так хорошо изучено, как для дошкольного, начального и среднего образования. Программ СЭО для системы внешнего образования не так много. Но исследовательская работа ведется, имеется опыт экспериментального применения СЭО в колледжах и университетах. Интересные результаты представлены в обзорно-аналитической статье Колин Конли [10, 200–207]. Исследования, о которых говорит Конли, основывались на результатах тренингов, проводившихся для студентов высших учебных заведений по схеме СЭО, разработанной для детей и подростков и апробированной на протяжении многих лет на самых разных образовательных площадках. Эти тренинги носили буквально экспериментальный характер, поскольку в отличие от программ, проводимых для детей и подростков, они редко длились более нескольких недель. Тренинги включали образовательную часть, в рамках которой студентам сообщались основные психологические сведения, касающиеся личных и коммуникативных напряжений, условий стресса, способов преодоления его и расслабления, и практическую часть, в рамках которой студенты могли выработать необходимые психологические и поведенческие навыки.

Это когнитивно-поведенческие, медитативные, рефлексивно-контрольные, релаксационные, социально-коммуникативные навыки, что соответствует схеме, выработанной в программе исследований и консультаций по академическому, социальному и эмоциональному обучению (CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) Центра эмоционального интеллекта Йельского университета (США).

Один из важных уроков проведенных исследований заключается в том, что эффективность практических тренингов, направленных на выработку психологических и поведенческих навыков, многократно превышала эффективность образовательных тренингов, имевших целью дать студентам базовые психологические представления. С точки зрения улучшения адаптации студентов к университетской жизни, наиболее успешным (т.е. обеспечивавшими значительные позитивные изменения участвующих в тренинге по сравнению с контрольной группой) среди практических тренингов был тренинг по развитию рефлексивно-контрольных способностей и навыков (*mindfulness*) индивида, таких как самосознание и самоконтроль, в том числе в части осознания и осмысления текущего опыта внутригрупповых коммуникативных и деловых отношений, своих чувств по этому поводу и регулирования этих чувств с целью снижения напряжения, предотвращения стресса, сохранения дружелюбности и резонансности отношений и т.д. Развитие самосознания и самоконтроля в отноше-

нии социально-коммуникативного опыта предполагает, что индивид постепенно будет овладевать способностью сознательного отношения и к другим аспектам своей жизни, например, к питанию, учебе, физическим тренировкам и т.д. Существуют методики, позволяющие помочь учащимся операционализировать эти способности, перевести их в умения, актуализировать в ходе тренинга в виде навыков с тем, чтобы применять их на практике вне рамок тренинга.

В отличие от тренингов по развитию рефлексивно-контрольных способностей и навыков, тренинги по развитию когнитивно-поведенческих, релаксационных и социально-коммуникативных навыков дали не такие высокие, хотя и вполне удовлетворительные результаты. Тренинги на развитие медитативных способностей были признаны малоуспешными. Это же в целом можно сказать о всех тренингах, проведение которых не контролировалось специалистом, обеспечивавшим претворение способностей и умений в навыки.

Как бы то ни было, в целом, проведенные исследования свидетельствуют о том, что специальные психологические тренинги способствуют успешному формированию социально-эмоциональной культуры, столь необходимой для осуществления студентами их образовательных, социально-коммуникативных и профессионально-ориентационных задач. Это было ясно уже на основе разбора проведенных исследований на несколько ранней их стадии [9, 297–298]. Однако, как верно замечает Конли, все рассмотренные тренинги, будучи инициированными исследователями и разработчиками СЭО, по существу носили экспериментальный характер. Чтобы получаемый благодаря тренингам эффект был стабильным, работу такого рода необходимо перевести на систематическую основу и адаптировать к локальным потребностям. Более того, сами тренинги должны стать частью учебной программы. Разумеется, все это невозможно реализовать без поддержки со стороны университетской администрации [10, 208].

СЭО постепенно получает развитие в российских школах [1]. Можно ожидать, что этот опыт получит распространение, а в перспективе будет воспринят и в высшей школе. Как можно видеть по российским разработкам СЭО, все они являются продолжением американских. У этих разработок есть свои несомненные плюсы: во-первых, они основываются на оригинальной психологической теории, а именно, теории эмоционального интеллекта; во-вторых, эмоциональное, в частности, социально-эмоциональное развитие индивида не только концептуализировано, но и операционализировано; в-третьих, эмоциональный мир аналитически дифференцирован, эмоции предметизированы как в своих позитивных, так и негативных

проявлениях; в-четвертых, они ассоциированы, насколько возможно, с отдельными локусами практики, и в освоении эмоций, своих и чужих, обучающиеся ориентируются на определенные, известные им стороны своего внутреннего, коммуникативного, социального опыта. Все это является существенной предпосылкой концептуальной продуманности и методической обоснованности разработок СЭО.

Есть независимый от обсуждаемого отечественный опыт социально-эмоционального воспитания. Мы можем зафиксировать его как в педагогической практике, так и психолого-педагогической теории. Достаточно указать на педагогический опыт и педагогическое наследие В.А. Сухомлинского и теоретические и экспериментальные исследования по психологии морального развития С.Ф. Якобсон. На мой взгляд, оба примера заслуживают специального внимания и изучения. Тем более, что оба примера еще и представляют собой образцы соединения социально-эмоционального и морального воспитания. А это – один из доминирующих трендов в современных дискуссиях по СЭО [8, 11].

Для Сухомлинского, «единство эмоционального и морального воспитания» [3, 537–540] – ключевой принцип воспитания, и вся его воспитательная практика зиждилась на этом принципе. Однако у него нет теории, обосновывающей это единство. Педагогический опыт Сухомлинского, тот, который получил отражение в его знаменитых трудах, имеет довольно узкие социально-культурные рамки поселковой школы, где в основе воспитания и коллективной жизни были традиционные семейные ценности, целостный в общих чертах этос сельской жизни. Педагогический опыт Сухомлинского подлежит переосмыслению в контексте современного информационного общества. Он не может покоиться только на педагогическом чутье и профессиональной интуиции, он нуждается в рациональной экспликации, операционализации, концептуальном обосновании.

Психолого-педагогическая теория Якобсон интересна тем, что она тесно и явно опосредована философско-этической концепцией морали как способа нормативной регуляции О.Г. Дробницкого. Основные положения теории Якобсон напрямую коррелируют с той экспериментальной работой с детьми – дошкольниками, которая она проводила со своими сотрудниками в разных детских учреждениях. Она уделяла большое внимание формированию у детей эмоциональной культуры, интересовала ее в первую очередь как она проявляется в отношении к соблюдению и нарушению норм морали. Соответственно перед воспитателем ставилась отдельная задача формирования представлений о моральных нормах и эмоционального отношения к ним в процессе общения по поводу обычных для дет-

ского коллектива ситуаций. Формирование эмоциональной культуры напрямую связано с практическими задачами, которые решаются в детском коллективе, и эмоциональная культура оказывается частью создаваемой в коллективе системы нормативной регуляции, в которую дети вводятся воспитателем и как объекты нормативной регуляции, и, что очень важно, как ее субъекты [5, 29–64], т.е. в полном соответствии с понятием морали Дробницкого, в этой части вполне про-кантиански трактовавшего моральную регуляцию. Важно отметить, что в отличие от философии СЭО, для Якобсон индивид, при том, что он признается в качестве субъекта эмоциональной жизни, выступает прежде всего агентом действий и межличностных, внутригрупповых отношений. Вместе с тем, ее концепция эмоций в сравнении с теорией СЭО недостаточно разработана; эмоции признаются значимыми, но в целом Якобсон занимает рационалистическую позицию в понимании сознания, мотивации, ориентировочной деятельности индивида.

Необходимо соединение программ СЭО с коммуникативно-деятельностным подходом как в теории, так и в воспитательно-образовательной практике. Показательно, что тренинги, направленные на психологическое образование студентов в вопросах эмоций, оказались, как мы видели, наименее эффективными. Но и обучение социально-эмоциональным способностям и навыкам должно проходить в контексте реального опыта самоопределения, межличностных отношений, преодоления коммуникативных напряжений, внутригрупповых конфликтов. Иными словами, формирование социально-эмоциональной культуры должно стать частью формирования коммуникативной культуры, культуры взаимодействия и разрешения конфликтов.

СЭО, дополненное коммуникативно-деятельностным подходом, может стать важным и эффективным средством поддержки студентов. Это возможно даже без выделения специального времени для проведения тренингов по развитию социально-эмоциональных способностей. Без специалистов и дополнительной подготовки преподавателей здесь, конечно, не обойтись. Но задача заключается в том, чтобы внедрить СЭО в образовательный процесс, причем как в общеобразовательной, так и в профессионально-, специально-образовательной частях. Специалистам по СЭО предстоит методически обеспечить включение элементов и блоков СЭО в когнитивное образование и научить преподавателей использовать СЭО в преподавании. Но это станет возможным при условии повышения социально-эмоциональной культуры самих преподавателей, освоения ими языка эмоций и его активного применения в общении со студентами.

До сих пор речь шла о параллелях между высшим образованием, с одной стороны, дошкольным и школьным образованием – с другой; о возможностях приложения опыта СЭО, наработанного в дошкольном и школьном образовании, к высшей школе. Но есть и другой опыт СЭО – накопленный в бизнесе и корпоративном управлении [2]. Он может быть заимствован и адаптирован в условиях работы в университете. Такая адаптация также потребует участия специалистов.

Университет – это не только машина по трансляции и усвоению знаний, это и социально-коммуникативное пространство, требующее соответствующей культуры. Обычно первостепенное значение придается культуре, касающейся основной функции университета, так или иначе трактуемой – передачи/получения знаний. Нельзя сказать, что социально-организационной культуре университета не уделяется внимания. Но, как правило, дальше краткого введения студентов-первогодок в этикет, установления и традиции университета дело не идет. Да и в этой минимальной части случаются сбои. В российских учебных заведениях происходящие изменения в университетском этосе, в целом отрицательно воспринимаемые преподавательском сообществом, связываются с постсоветскими переменами в общественной жизни, с реформированием системы управления высшим образованием, приходом в университеты на руководящие посты людей со стороны, не всегда хорошо знакомых с традициями университета. Однако, надо отметить, что перемены такого рода повсеместны в мире. Особенно тяжело их переживают старинные европейские университеты. В разных странах и в разных университетах у этих перемен свои предпосылки, внешние и внутренние. Они по-разному проявляются. Но тенденции в целом схожи: ослабление авторитета и институционального статуса профессуры, радикальная демократизация отношений профессор – студент, исчезновение внутриуниверситетских институтов, традиционно обеспечивавших преемственность в развитии университетов и т.д. На это накладываются многочисленные новации, обусловленные сменой приоритетов в содержании образовательных программ, коммерциализацией высшего образования, бюрократизацией университетского управления и т.д. Все это ведет к тому, что входящие в пространство университета студенты уже не находят того порядка, на который они могли бы положиться и который обеспечил бы их адаптацию (не непременно легкую) к новым для них параметрам образовательной деятельности. В условиях ослабления институциональных и традиционных факторов университетской жизни значение *индивидуальной* психологической, коммуникативной, социальной культуры для университета значительно воз-

растает.

Важная составляющая миссии профессора – создать возможности для формирования этой культуры у студентов на персональном уровне и постоянно обеспечивать условия для ее актуализации в образовательном процессе, в образовательной и научно-исследовательской коммуникации, в индивидуальной работе со студентами. Опыт СЭО, переосмысленный в соответствии с локальными условиями и адаптированный к ним, может стать действенным средством для практического осуществления профессором своей миссии, для решения встающих перед ним сегодня нелегких задач.

#### Список литературы

1. Будилина А. Программы по развитию эмоционального интеллекта детей начинают внедрять в российских школах // Агентство стратегических инициатив, 08.11.2017, <https://asi.ru/news/85145/> (Просмотр 8.11.2018).
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
3. Сухомлинский В.А. Избр. произв.: В 5 т. / Редкол. А.Г. Дзевирин, др. Киев: Рад.школа, 1979. Т. 3. 1980.
4. Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол) // Высшее образование в России. 2018. № 5. С. 59–73.
5. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984.
6. Angelidis J., Ibrahim N.A. The Impact of Emotional Intelligence on the Ethical Judgment of Managers // Journal of Business Ethics. 2011. Vol. 99. Supplement 1: The 16h Annual International Conference Promoting Business Ethics. P. 111–119.
7. Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say? / Eds. J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, H.J. Walberg. New York; London: Teachers College, Columbia University, 2004.
8. Cohen J. Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being // Harvard Educational Review. 2006. Vol. 76. № 2. P. 201–237.
9. Conley C.S., Durlak J.A., Dickson D.A. An Evaluative Review of Outcome Research on Universal Mental Health Promotion and Prevention Programs for Higher Education Students // Journal of American College Health. 2013. Vol. 61. № 5. P. 286–301.
10. Conley C.S. SEL in Higher Education // Handbook of Social and

Emotional Learning: Research and Practice / Edited by J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, T.P. Gullotta. New York: Guilford Press, 2015. P. 197–212.

11. *Devaney E., O'Brien M.U., Tavegia M., Resnik H.* Promoting children's ethical development through social and emotional learning // *New Directions for Youth Development*. 2005. № 108. P. 107–116.

12. *Fu W.* The Impact of Emotional Intelligence, Organizational Commitment, and Job Satisfaction on Ethical Behavior of Chinese Employees // *Journal of Business Ethics*. 2014. Vol. 122. № 1. P. 137–144.

13. *Jones S.M., Doolittle E.J.* Social and Emotional Learning: Introducing the Issue // *The Future of Children*. 2017. Vol. 27. № 1: Social and Emotional Learning. P. 3–11.

14. *Mayer J.D., Cobb C.D.* Educational Policy on Emotional Intelligence: Does It Make Sense? // *Educational Psychology Review*. 2000. Vol. 12. № 2. P. 163–183.

15. *Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Cherkasskiy L.* Emotional Intelligence // *The Cambridge handbook of intelligence* / Eds. R.J. Sternberg, S.B. Kaufman. New York: Cambridge University Press, 2011. P. 528–549.

16. *Salovey P., Mayer J.D., Caruso D., Yoo S.H.* The Positive Psychology of Emotional Intelligence // *Emotional Intelligence: Perspectives on Educational and Positive Psychology* / Eds. J.C. Cassady, M.A. Eissa. New York: PeterLang, 2008. P. 185–208.

А.А. Гусейнов

УДК 171.0

### Золотое правило в античной культуре

*Аннотация.* Предлагаемая статья является продолжением серии публикаций автора, посвященных общему историческому очерку Золотого правила; первая из них – «Золотое правило по Конфуцию» – была помещена в предыдущем выпуске журнала НИИ прикладной этики.

В ней дается общее представление о Золотом правиле в культуре и философии античности дохристианского периода. Приводятся основные источники и контексты, в которых оно встречается. Показано, что в целом в данную эпоху Золотое правило осталось на уровне одной из сентенций практического благоразумия.

*Ключевые слова:* Золотое правило, античные нравы, Аристотель, софисты, Исократ.

На Западе не было своего Конфуция. Истоки его культуры, насчитывающей более 2500 лет, хотя и не лишены заметных разрывов, но, тем не менее, в целом внутренне единой линии развития, отмечены многообразием имен. Основополагающие идеи и ценности западной культуры формировались в напряженных спорах, были нагружены живыми страстями и существовали в различных обликах. Принуждающая сила доказательств была для нее выше обязывающей силы авторитета, что нашло яркое выражение в акцентированном интеллектуализме античной этики. Именно это обстоятельство, на мой взгляд, в значительной мере обусловило судьбу Золотого правила в данную эпоху.

Одно общее замечание прежде, чем рассмотреть фактическую сторону дела. Люди могут мыслить и действовать в логике Золотого правила без прямой апелляции к его известной формуле, точно так же, как, например, они говорят на родном языке, не давая себе отчет в его грамматических нормах. Античные нравы в этом отношении не составляют исключения. В них можно найти достаточно свидетельств того, как люди в своих действиях и оценках, не зная Золотого правила и не фиксируя его именно как правило, следуют в направлении очень близком его фактической логике. В широком смысле можно даже назидательную поэму «Труды и дни» Гесиода считать выдержанной в духе Золотого правила, имея в виду, что Персей нарушил его, действуя по отношению к своему брату не так, как хотел бы, чтобы тот действовал по отношению к нему; хотя сама эта норма в

поэме не сформулирована. Басни Эзопа среди прочих уроков житейской мудрости содержат аллегии, близкие по духу логике Золотого правила: предостерегают совершать против других зло, которого не хотели бы по отношению к себе, но непременно получают его в ответ; показывают также, как они сами попадают в беду, которую готовят другим; учат, что боги наказывают бесчестных и поддерживают честных.

Существует традиция интерпретировать в духе Золотого правила приводимое Диогеном Лаэртием высказывание Аристотеля, который на вопрос, как вести себя с друзьями, ответил: «Так, как хотелось бы, чтобы они вели себя с нами» [4, 194]. Это суждение коррелирует с другим приводимым в том же источнике утверждением Аристотеля (можно даже считать иной его формулировкой). «На вопрос, что есть друг, он ответил: «Одна душа в двух телах» [4, 193]. Если рассмотреть эти гномы в контексте аристотелевского учения о дружбе, то можно сделать заключение, что основная их мысль состоит в отождествлении дружественности с добродетельностью. Аристотель считает (это одна из центральных идей его этики), что мерой добродетельных поступков, в конечном счете, является сам добродетельный индивид, который исходит из самого себя и стремится к добродетели ради самой добродетели. Он, добродетельный индивид, как и всякий человек, желает блага прежде всего себе, отличаясь от других тем, что само это благо он видит в том, чтобы развивать в себе лучшие человеческие черты, быть добропорядочным. Его в этом смысле можно даже назвать настоящим, изысканным себялюбцем, потому что себе он оставляет лучшее. Мысль о суверенности морального субъекта, о том, что он сам задает нормы своего поведения и является их высшим судьей, базовой для Золотого правила, но не исчерпывает его логики. Для Золотого правила не менее, пожалуй, даже более важно, во всяком случае более специфично, продолжение этой мысли, заключающееся в ее распространении на отношения с другими людьми. У Аристотеля такого продолжения мы не находим. Весь его пафос состоит в том, чтобы сузить адекватную внешнюю форму добродетельных отношений дружеским кругом в его высшей, редкой и численно предельно ограниченной форме и показать, что дружба достигает высшей формы тогда, когда к другу относятся так, как к самому себе. Заостряя свою мысль до предела, он особо подчеркивает, что «добродетельному надлежит быть себялюбивым» и что он «желает проводить время сам с собой», в то время как «порочные ищут, с кем вместе провести время, избегая при этом самих себя» [1, 258, 250, 251]. Золотое правило в его специфичности не нашло места в этике Аристотеля. Тем не менее его опыт, заклю-

чающийся в том, что он в процессе исследования дружбы пришел к формулировкам, близким к Золотому правилу, очень ценен. Он показывает, что дружба была одной из тех начальных форм межлических отношений, в которых это правило реально практиковалось.

Такого рода свидетельства можно умножить, они по-своему ценны, ибо показывают, что за Золотым правилом стоит и ему предшествует живой нравственный опыт, но тем не менее само правило не только выражает этот опыт, оно само становится его частью, обогащает и качественно преобразует его. Более того, мы не вычитываем из предшествующего нравственного опыта, а задним числом «вчитываем» в него соответствующую логику: находим в нем некое соответствие Золотому правилу только потому, что заранее предполагаем найти ее. Известный методологический принцип, согласно которому анатомия человека есть ключ к анатомии обезьяны, применим также к познанию общественных процессов, когда речь идет о соотношении их различных складывающихся в ходе исторического развития качественных состояниях. Как остроумно кто-то заметил, древние греки сами не знали, что они являются древними. Это знаем только мы. И если мы находим у них предпосылки и тенденции, которые, развившись, привели к средним векам и нашему времени, то только потому, что специально ищем их там, зная, что они там имеются. Если же рассматривать ту эпоху саму по себе, встав, насколько это возможно, на точку зрения самих древних греков, то там нельзя найти никаких признаков того, что они древние и что та эпоха должна получить продолжение в качественно иных последующих общественных состояниях.

Применительно к интересующему нас предмету, это означает следующее: Золотое правило, поскольку оно обозначает качественно новый этап духовно-нравственного развития, нельзя вывести из предшествующего ему нравственного опыта, хотя в нем, разумеется, и заключаются его стихийно практикуемые предпосылки. Однако после того, как оно возникло, сформулировано и заявлено в качестве правила поведения, оно по-другому освещает предшествующий опыт и позволяет увидеть в нем собственные предпосылки и зачаточные формы. Генезис Золотого правила следует, на мой взгляд, понимать более конкретно и связывать с появлением какого-либо из вариантов его хорошо известной формулы, заключающей в себе совершенно определенную и саму по себе достаточную схему отношения человека к другим людям.

Самым ранним упоминанием Золотого правила в греческой античности считается то место из «Одиссеи» Гомера, в котором богиня

Калипсо, желая уверить Одиссея в искренности ее намерения отпустить его домой, говорит:

«...тебе никакого вреда не замыслила ныне,  
Нет, я советую то, что сама для себя избрала бы,  
Если бы в таком же была, как и ты,  
затрудненье великом» [3, 59].

Золотое правило Диоген Лаэртский влагает в уста Фалеса – первого среди Семи греческих мудрецов и среди философов: Фалес на вопрос, какая жизнь самая лучшая и справедливая, ответил: «Когда мы не делаем того, что осуждаем в других» [4, 6б]. Оно встречается в «Истории» Геродота, в ней его в качестве мотива и обоснования своего решения произносит правитель Меандрий, когда он в отличие и в противовес своему предшественнику, Поликрату, решил передать власть народу: «Я сам ни за что не стану делать того, что порицаю в моем ближнем. Я ведь не одобрял владычества Поликрата над людьми равными ему, и порицаю всякого, кто творит подобные деяния» [2, 182]. Аналогичным образом рассуждает Ксеркс, отказываясь казнить спартанцев, посланных в качестве жертв во искупление вины за осуществленное ранее Спартой, в нарушение обычая убийство послов, и говоря, что «сам же он не желает подражать им в том, что достойно порицания, а потому не умертвит послов, но снимет с лакедемонян вину за убийство» [2, 13б].

Во всех этих ранних случаях употребления Золотое правило не обрело еще своей законченной формы, тем не менее оно очень близко к этому и совершенно несомненно уже заключает в себе его базовую схему: отношение субъекта к своему контрагенту строится не на основе качественных характеристик последнего, а исходя из собственных представлений субъекта о том, что он считает достойным избрания и порицания. Оно фигурирует еще не как истина, а как мнение лица, которое его высказывает, лица, хотя и авторитетного, но тем не менее в своей авторитетности не безусловного; и оно по своему ценностному весу, конечно, никак не может быть сопоставимо с такими признанными утверждениями, как, например, надписи на фронтоне Дельфийского храма: «познай самого себя»; «ничего сверх меры». Далее его вряд ли формулировали в качестве общего правила, оно имеет скорее ситуативный характер. Так, даже у Фалеса, формулировка которого из приведенных ближе всего к адекватной, Золотое правило соседствует с прямо ему противоположными утверждениями: на вопрос, «когда легче всего переносить несчастье», он ответил, «когда видишь, что врагам еще хуже» [4, 6б]; еще он будто бы благодарил судьбу за то, что является эллином, а не варваром.

Золотое правило зафиксировано также у поздних стоиков, в частности, у Сенеки и Эпиктета. Говоря, что наряду с законами, в отличие от них и в дополнение к ним, важное значение в воспитании имеют также поучения мудрых наставников, Сенека в ряду коротких, но весомых примеров такого рода поучений ссылается на высказывание, созвучное Золотому правилу: «Что ты другим, того же от других ты жди» [8, 94, 43]. Считается, что его он заимствовал из широко популярных «Сентенций» близкого ему по нравоучительному духу актера Публия Сира [6]. Утверждая, что к рабам надо относиться с учетом того, что они в природном отношении такие же люди, как и их хозяева, и принимать в расчет только их роль и нравы, приводя многочисленные примеры жестокости, надменности и сварливости в обращении с ними, Сенека обобщает свою мысль следующим образом: «Вот общая суть моих советов: обходись со стоящими ниже так, как ты хотел бы, чтобы с тобой обходились стоящие выше» [8, 78]. Применительно к особому случаю отношения к рабам и в контексте космополитизма как природного равенства людей формулирует Золотое правило также Эпиктет: «Чего не желаешь себе, не желай и другим; тебе не нравится быть рабом – не обращай в рабство других» [7, 256].

Для стоиков Золотое правило остается моральным наставлением, притом одним из многих, и в этом смысле приходится удивляться не тому, что они прибегают к нему, а тому, учитывая их акцентированную склонность к моральным поучениям, что делают это так редко. Они, конечно, в его осмыслении делают колоссальный шаг вперед, увязывая Золотое правило с космополитическим взглядом на мир и рассматривая его как такое расширение морально значимого пространства, которое позволяет и обязывает включать в него всех людей, в том числе рабов. Однако надо иметь в виду, что для стоиков добродетель характеризует внутреннее отношение человека к перипетиям своей судьбы, над которыми он не имеет никакой власти. И в этом смысле Золотое правило в лучшем случае остается в области надлежащего поведения, обладающего лишь относительной ценностью.

Софистам принадлежит решающая заслуга в выделении этики как самостоятельного аспекта философии. Ключевой стала их идея об отличии человеческих установлений (законов, норм, нравов, обычаев) от законов природы. Законы природы, соответственно и природные процессы в человеке, как подчеркивали софисты, неотвратимы и везде (для всех) одни и те же. А все, что исходит от человека, что опосредовано его сознательными решениями, является произвольным, случайным (если, рассуждал Антифонт, посадить в землю

оливу, то вырастет олива, если же посадить скамью, сделанную из оливы, то опять вырастет олива, но никак не скамья) и вариативным, разнообразным и изменчивым (не одни и те же законы и обычаи в разных городах, а тем более у разных народов). Софисты фактически выделили человеческую деятельность и складывающиеся в ее результате отношения между людьми как особую реальность и тем самым поставили философию перед необходимостью исследовать, в чем заключается собственно человеческая мера вещей. Одним из основных предметов их рассмотрения стали моральные нормы и добродетели. Среди прочего также Золотое правило.

Ряд суждений о Золотом правиле мы находим у софиста Исократ (436-338 до н.э.), оратора и публициста, активно вовлеченного в общественно-политическую жизнь. Он обращается к нему по разным поводам и сопрягает с разными аргументами. В речи «Панегрик», призывающей греческие города объединиться для борьбы с варварами, он апеллирует к древним, которые «считали необходимым твердо следовать заключенным соглашениям как законам природы... относились к более слабым так, как хотели бы, чтобы более сильные относились к ним самим». [5, 59] Предполагаемая Золотым правилом соразмерность сторон, вступающих в отношения между собой, рассматривается как нечто родственное праву, о чем прямо говорится в судебной речи, завершающейся утверждением: «Вынесите справедливое решение и будьте для меня такими судьями, перед какими и вы сами хотели бы предстать» [5, 419]. Та же мысль об этом правиле и само оно в совпадающих с приведенными или близкими к ним формулировках как поведенческом аналоге справедливости и свидетельстве политического благоразумия проводится в двух речах к кипрскому правителю Николу, в одной из которых говорится о том, как надо осуществлять царскую власть, а в другой – как надо ей подчиняться. Не только политическое благоразумие, но и житейская мудрость является для Исократ важный аргументом в пользу Золотого правила. В речи «К Доминику», заключающем наставления сыну друга, Исократ несколько раз ссылается на Золотое правило как на разумный способ поведения по отношению к родителям («будь по отношению к родителям таким, каким ты хотел бы видеть по отношению к себе собственных детей»), средство заслужить уважение («более всего будешь пользоваться уважением, если будет видно, что ты не делаешь другим того, чего сам бы порицал в других»), способ справиться с гневом («в гневе ты будешь относиться к провинившимся так же, как ты хотел бы, чтобы и другие относились к тебе в подобном случае») [5, 13, 14].

Софистам противостоял Сократ. Если первые дискредитировали повседневное убеждение, согласно которому человек в своих желаниях нацелен на благо, хочет быть добродетельным, считая это иллюзией и низводя добродетель до вполне осязаемого материального и социального личного благополучия, то Сократ отнесся к этому убеждению вполне серьезно и считал, что человек стремится к благу, хочет быть добродетельным и его беда, в преодолении которой должна помочь философия, состоит в том только, что он не знает, в чем заключается добродетель. И он видел свою задачу в том, чтобы раскрыть тайну добродетели, дать ее общее понятие. Это по сути означало, что добродетель сама по себе не может быть путеводителем, этот «фонарь» нужно еще зажечь, что является делом философского познания. Так этика была поставлена в зависимость от гносеологии. Из такой зависимости вытекало, что ни одно моральное положение само по себе не могло претендовать на то, чтобы стать безусловной направляющей основой поведения. Для этого оно должно было доказать свое право быть моральным. В рамках такого взгляда на иерархию движущих сил человека Золотое правило было обречено на то, чтобы быть одной из сентенций, жизненным поучением, нормой благоразумия, каким оно, в целом, и оставалось в античную эпоху.

#### Список литературы

1. *Аристотель*. Никомахова этика // Аристотель. Сочинения в 4-х томах. Т.4. М.: Мысль, 1983.
2. *Геродот*. История. Книга III,142.Л., 1972.
3. *Гомер*. Одиссея / Пер. В. А. Жуковского. Песня V,187-189. М.: Наука, 2000.
4. *Диоген Лаэртский*. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: Мысль, 1986.
5. *Исократ*. Речи. Письма; малые аттические ораторы. М.: Ладомир, 2013.
6. *Публий Сир*. Сентенции // [Электронный ресурс]. URL: <lingvo.asu.ru>
7. Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М.: Республика, 1995.
8. *Сенека*. Нравственные письма к Луцилию. М.: Наука, 1977.

А.Ю. Согомонов

УДК 174 + 159.955

**«Устойчивый университет»:  
транзит университетского образования  
и судьба «профессората» \***

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы трансформации высшего образования и классической модели университета. Цифровые технологии меняют университетское образование, что отвечает мировым трендам, но они же и создают серьезные институциональные риски. Университетская профессура становится потенциально первой «жертвой» цифровизации высшего образования. Замена «живых» лекций на онлайн-курсы, с одной стороны, повышает качество образования и делает его более удобным и доступным, экономичным и комфортным. С другой – прерывает длительную традицию tête-à-tête коммуникации учителей с учениками. Не будет эта замена способствовать рождению новых академических и профессиональных школ. А главное, «цифра» делает университетскую дидактику обезличенной и гораздо менее привлекательной для студенчества. Онлайн-курсы могут быть только факультативными в современном университете, ориентированном на устойчивое развитие и лучшее будущее, общественная миссия которого значительно богаче простого обучения молодых поколений.

*Ключевые слова:* устойчивый университет, профессорат, онлайн-курсы, цифровое образование.

---

\* Шестая статья цикла «Устойчивый университет». Первую статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (генезис концепции) / Ведомости прикладной этики. Вып. 48. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. С. 142-161. Вторую статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (миссия, смыслы, программы, кейсы) / Ведомости прикладной этики. Вып. 49. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. С. 151-170. Третью статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (образы будущего, актуальные проблемы и тренды) / Ведомости прикладной этики. Вып. 50. Тюмень: НИИ ПЭ, 2017. С. 117-133. Четвертую статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (инновации, постуниверситет, этика) / Ведомости прикладной этики. Вып. 51. Тюмень: НИИ ПЭ, 2017. С. 112-126; Пятую статью см.: А.Ю. Согомонов. «Устойчивый университет» (академическая наука, высшее образование и прикладная этика) / Ведомости прикладной этики. Вып. 52. Тюмень: НИИ ПЭ, 2018. С. 119-133.

*Профессор – человек,  
случайно попавший в университет  
и не сумевший из него выйти.  
Американское изречение*

Глобальные перемены неизбежно затрагивают такой значимый на протяжении тысячелетней истории общественный институт как Университет. Сегодня он переживает турбулентный период глубинных трансформаций, общий вектор которых даже для участников этого процесса все еще не очевиден. Меняется буквально все – взаимоотношения с бизнесом и государством, внутренняя организация, осознание своего статуса и общественной роли, образовательные программы, менеджмент и стратегии будущего.

Не всегда, правда, понятно кто инициирует эти перемены, если предположить, что они идут осознанно и целесообразно. Или – чем они спровоцированы, если допустить стихийный и отчасти случайный характер этих потрясений.

Очевидно, что эта турбулентность, прежде всего, затрагивает учебный процесс и тех, кого более корректно совокупно именовать университетскими преподавателями. А здесь существенный толчок к переменам дала цифровизация, как и прочие технологические новации в сфере культурно-интеллектуального прогресса. Уже само появление виртуальных университетов (в буквальном смысле «университетов без стен») довольно красноречиво свидетельствует о масштабности явления.

Цифровизацию обычно истолковывают как дополнительный стимул к цивилизационному развитию. Так, по крайней мере, полагают инженеры и технологи, рассуждающие о перспективах углубленной роботизации производств, администраторы всевозможных сфер предоставления людям услуг, в том числе и государственных. Более того, это утверждают и политологи, наглядно демонстрирующие новые возможности эпохи «цифровой демократии».

Но гораздо сдержаннее по этому поводу реакция в тех профессиональных секторах современного общества, в которых интеллект и человеческий голос выступают главными орудиями труда. Менее всего педагоги средней и высшей школ ожидают конкуренцию с искусственным интеллектом. Пока все они делают вид, что спокойны, так как понимают – до полноценного цифрового замещения фигуры говорящего, очевидно, еще довольно далеко. Однако, учитывая акселерацию социокультурных изменений и установку глобального че-

ловечества на скорость перемен, это незнакомое будущее совсем не так уж и за горами, как это может показаться нам сейчас.

Страх подобного замещения латентно присутствует в педагогическом дискурсе. И адвокатов классической tête-à-tête коммуникации Учитель=Ученики становится численно все больше, а их аргументы против радикальной цифровизации среднего и особенно высшего образования звучат все настойчивее и убедительнее. Впрочем, этот набат не слышен в профильных ведомствах и министерствах.

Параллельно в недрах класса менеджеров от образования «вызревает» гораздо более глубокая, чем ее ожидают в педагогическом сообществе, цифровая реформа. Речь идет не только о digital'ных текстах, документах, учебных пособиях, досках, удобной и эффективной инфографике, но и о последовательной и абсолютно беспрецедентной маргинализации фигуры Учителя. Процесс, который нередко патетически именуют цифровым «обновлением» образования.

Применительно к условиям университетского образования это может означать *вытеснение Профессора с орбиты контактной коммуникации с аудиторией студентов*. Разумеется, online-преподавание существенно экономичнее, есть возможность виртуального посещения курсов лучших профессоров, многократного просмотра, выбора времени и т.п. Полноценные online-курсы позволят заместить имитационные лекции, которые в массовом масштабе читаются по стране, особенно в провинциальных вузах. Высвобожденное же время позволит сохранившим свою должность профессорам сосредоточиться на научной и общественной деятельности. То есть, казалось бы, плюсы очевидны.

Однако какова обратная сторона подобного цифрового замещения? Станет ли трансфер профессорской лекции (как стержневой компонент всего университетского образования) из живой в online-аудитории поистине новым, а главное эффективным шагом в сторону повышения качества образования? И чего при этом будущие поколения студентов лишатся в своем личностном развитии с точки зрения фундаментального значения непосредственного общения с преподавательским составом?

Впрочем, не только в этом цифровом замещении угроза для всей дальнейшей судьбы классического университета и его «профессората».

### ***Субстанциональный транзит: ловушка disconnect'a***

В XX веке главными регуляторами высшего образования в развитых обществах выступали параллельно рынок труда и государственное планирование. А в странах советского образца господствова-

ло исключительно централизованное планирование. Но все они, независимо от своего общественно-политического строя, представляли собой разные вариации «простой» современности, ориентированной на экономический рост и политическую стабильность. Поэтому высшее образование у них было сконструировано по той же причудливой «индустриальной» форме. Производство «студента» было поставлено на поток. Образовательные стандарты регламентированы. И неважно при этом, кто вещает перед аудиторией с профессорской кафедры, насколько самостоятелен и риторически адекватен лектор. Главное – донести упакованное (когда-то, где-то, кем-то) «знание». А качество профессора определялось не столько исполнением им обязательной программы в аудитории, сколько именно факультативным общением с молодежью, его способностью увлечь ее и оказать должную консультационную помощь. Так, кстати, складывались научные и производственные «школы» в отечественных университетах.

Приход на авансцену «общества знания» кардинально поменял сложившуюся веками парадигму взаимодействия социума и образования [21]. «Высокая» современность переориентируется на устойчивое развитие, а от университетов все настойчивее требуется производство нового поколения людей (*generationnext*) с широкими компетенциями в области предоставления знаниевых услуг. Этот процесс невозможно регулировать ни рыночным, ни плановым способами. Предвосхитить знаниевые лакуны, которые могут сложиться в мировой экономике, в принципе невозможно, особенно в современных условиях бесконечного потока интеллектуальных метаморфоз, быстрого устаревания знания и эмерджентного зарождения нового. А здесь еще настигла конкуренция с искусственным интеллектом, подталкивающая образование к более решительным переменам.

Университеты мира буквально в одночасье погрузились в ситуацию полной неопределенности, непрозрачности своего будущего, в том числе и в плане формирования аутентичных обучающих стратегий. А все рыночные и государственные регуляции вынуждены были «почить в бозе». Опереться стало не на что, перестали поступать сигналы извне. А значит, и полагаться на внешние факторы университетам вряд ли отныне удастся. Движение вперед «в потемках», конечно же, возможно, но оно подталкивает университеты к простым решениям – как к чистой коммерциализации, так и к тактическому предложению своих сегодняшних услуг на мировой рынок образования, не имея разработок долгосрочных стратегий и не определяя своей идентичности и социальной миссии.

Крах традиционных моделей регуляции делает воспроизводство человеческого капитала – особенно в сфере «высоких» профес-

сий – делом весьма непростым. Ситуация подвижна и чрезвычайно волатильна. Стремительно меняются структуры занятости, модели профессионального рекрутинга и циркуляции кадров. Предугадывать профессии будущего становится предметом серьезной аналитики и значимого для всех публичного прогноза. Но пока между политикой, ожиданиями бизнеса, аспирациями и притязаниями молодого поколения наступил серьезный разрыв (*disconnect*), который, по-видимому, уже нельзя преодолеть никакими простыми решениями. У всех свои взгляды на то, как должно быть организовано университетское образование, не говоря о разночтениях в области программного содержания (*curricula*). Здесь согласия нет и в помине.

Впрочем, серьезные исследования показывают, что состояние *disconnect'a* наблюдается буквально во всех сферах нашей сегодняшней жизни, а не только в высшем образовании. Поэтому вряд ли стоит очень переживать по поводу наметившегося образовательного *disconnect'a*.

*Disconnect* – как точно сформулировал в свое время У. Бек – общее состояние нормального хаоса современного мира. Навсегда ли это состояние останется с нами или в хаосе родится новый порядок – покажет время. И тем не менее, разрешить проблему *disconnect'a* жаждут в первую очередь менеджеры от университетского образования. Однако каков ход их коллективной мысли?

### ***Disconnect – разубить «гордиев узел»***

Для того чтобы добиться реального прогресса в сфере высшего образования, полагают некоторые эксперты и администраторы, нужно совершить целенаправленное действие подобно тому, как Александр Македонский поступил с гордиевым узлом. Причем так рассуждают отнюдь не только «горячие головы», предлагающие радикальные образовательные реформы, но и вполне умеренные и вдумчивые мыслители, решающие, с их точки зрения, важнейшую задачу: сохранить университет как общественный институт, то есть не дать ему в буквальном смысле погибнуть в обществе абсолютно открытой и доступной для всех людей информации. Более того, в каждом конкретном случае сделать университеты еще более конкурентоспособными и привлекательными.

В соответствии с этой логикой необходимо найти то слабое звено, которое препятствует развитию университетов и высшего образования в целом и которое стоит на пути успешного внедрения инноваций. Словом, то звено, которое не только тормозит, но и не стимулирует людей на перемены. Складывается впечатление, что такое

«слабое звено» уже найдено. Точнее, это звено «назначено» коллективным менеджерским разумом.

И действительно, все отчетливее в публичном дискурсе проявлена позиция, согласно которой главное «препятствие» на пути к оздоровлению университетов заключено внутри них самих, а именно – в традиционном для университетов «профессорате». Коллективный менеджерский разум не устраивает сегодняшнее качество «профессората», не отвечающего ни духу времени, ни установке на обновление, ни логике глобальных перемен, как если бы этот злополучный «профессорат» застыл в своем историческом прошлом и никак не развивается. И поскольку «профессорат» невозможно откорректировать ни рыночным способом, ни плановым, то остается лишь одна сценарная опция – организационно маргинализировать.

«Профессорат» сегодня множится в геометрической прогрессии пропорционально числу высших учебных заведений (и бесконечных филиалов). Качество докторских диссертаций за последние два-три десятилетия в общем массиве заметно снизилось. Большинство профессоров, особенно в регионах, не занимаются никакой валидной исследовательской работой. Настроены они весьма консервативно и противостоят любым инновациям, способным хоть как-то повлиять на их привычный *modus vivendi*. У них нет стимулов к личностному и тем более – институциональному развитию; они больше склонны к замораживанию существующего *status quo*, хотя допускаю, что многое из того, что есть сегодня, их может вообще не устраивать. Разумеется, речь идет о среднестатистическом профессоре, а не о выдающихся персонах. Хотя трудно даже представить тот ничтожный удельный вес последних в совокупном профессорском корпусе страны. Все они на виду, в отличие от сокрытой от широкой публики камеральной ординарной профессуры. Их научный и лекторский потенциал всем известен. Безусловно, они представляют собой абсолютные «исключения» из общего правила неприметности и камерности актуального «профессората».

Таково в сухом остатке коллективное мнение достаточно большого числа экспертов и ЛПР в сфере высшего образования. Картина, мягко говоря, неприглядная и в чем-то карикатурная. Насколько она отражает действительность, трудно проверить имеющимся в нашем распоряжении инструментарием количественно-качественного мониторинга. Впрочем, тренд в сторону дальнейшего снижения качества отечественного «профессората» – очевиден.

Вопрос парадоксальным образом поставлен нашим временем: можно ли переломить эту тенденцию, не прибегая к радикальным институциональным мерам?

Рецепт еще в 1960-е гг. был предложен братьями Стругацкими в романе «Гадкие лебеди». Надо максимально ограничить участие ординарного «профессората» в образовательном процессе. Сохранив его как необходимое зло, как класс с привычным для широкой публики символическим значением, но с минимумом включения в педагогический процесс. Точнее говоря, надлежит просто отстранить «профессорат» от преподавания и в первую очередь «извлечь» его из студенческих аудиторий рядовых и даже продвинутых вузов.

Ректор ВШЭ в последнее время все настойчивее обозначает в публичном пространстве свою реформаторскую позицию в отношении ординарного «профессората». В интервью газете «Коммерсантъ» (№ 179 от 02.10.2018) Ярослав Кузьминов сетует по поводу того, что традиционные лекции в вузах страны превратились в «профанацию», их посещаемость оставляет желать лучшего, а профессора из-за громадной аудиторной нагрузки не успевают ничем другим заниматься, в том числе исследованиями.

Есть ли выход? Да, утверждает эксперт. Необходимо перевести, по возможности, все лекционные курсы в цифровой режим. То есть полностью отказаться от живого контакта профессора и учеников в пользу онлайн-курсов. Лучшие лекторы записывают свои лекционные курсы на цифровой носитель, далее их транслируют в интернет, и они распространяются по всей стране, возможно даже и в ближайшее зарубежье. Сама ВШЭ планирует осуществить этот полный транзит в течение 2-5 лет, и совсем не обязательно, что только на «добровольной основе», переведя абсолютно все лекционные курсы в цифровой режим. Поистине это – бескомпромиссное и беспрецедентное решение.

Есть ли в такой программно-технологической реформе свои зоны? Очевидно, есть. В самом деле, если в среднем по стране посещаемость лекций не превышает 20%, а вовлеченных студентов в прямую коммуникацию подсчитать просто невозможно, то для чего по инерции поддерживать классическую модель аудиторных занятий? Ее время прошло. Далее. Если подавляющее большинство лекторов не читает авторских курсов, а излагает темы «по учебнику», и если лекции имеют строго ограниченный временной лаг, то трудно не согласиться с Кузьминовым, что «коэффициент полезного действия у таких лекций даже в “Вышке” низкий».

Но, с другой стороны, переводя лекции в онлайн-режим, чем тогда принципиально формат очного обучения будет отличаться от дистанционного, виртуального? Только деталями и наличием (или отсутствием) биографического периода свободного от других обязательств студенчества? Уничтожив аудиторную лекцию, мы неизбежно

ставим крест на классической модели университетского образования вообще, где tête-à-tête коммуникация гораздо богаче и функциональнее, чем простой посыл программного message'a от Учителя к ученикам. И, как мне кажется, сторонники онлайн-курсов искренне полагают, что в университете вся смысловая жизнь сосредоточена вокруг профессорской лекции и, изменив этот формат, мы совершим «прорыв» в обновленное будущее. Увы, думаю, что они заблуждаются.

В современных вузах мира настолько активно применяются цифровые технологии, что рано или поздно вопрос о замещении «живого» лектора виртуальным неизбежно должен быть поставлен. Несложно представить, с каким настроением встретят подобную инновацию профессора в вузах страны, особенно в нестоличных университетах. А в самых продвинутых вузах, где качество и автономность «профессората» существенно выше, чем в среднем по стране, сопротивление, по понятным причинам, будет еще выше и серьезнее, поскольку в их понимании эта мера необязательно и совсем негарантированно увеличит «коэффициент полезного действия» в университетском образовании. А тем временем по ходу преобразований традиционные и проверенные временем связи и прямая коммуникация Учитель=Ученики будут безвозвратно утрачены.

Но главное, пожалуй, в другом: насколько подобная рестриктивная по сути своей реформа будет способствовать решению задачи преодоления disconnect'a между высшим образованием и социумом? Разрубить этот гордиев узел таким образом, наверное, и возможно, но что будет после – неведомо пока никому. А те из экспертов, кто создают подобие предвидения, просто дурачат окружение. Повсеместный и тотальный переход в режим онлайн-форматов подобен прыжку в бассейн, в котором есть вода или нет – неизвестно. А многочисленные форсайты высшего образования дают нам немного материала для того, чтобы заглянуть за временной горизонт. Будущее университетского образования пока остается непрозрачным.

### ***Повестка дня программного и институционального обновления***

Простая замена «живого» на оцифрованного лектора не отменяет зависимости университетов от старой индустриальной модели высшего образования. Ведь мы живем уже в постиндустриальных условиях «общества знания», и старую модель необходимо заменить. Именно в этой замене – главное затруднение для любого стратегического планирования. Насколько ординарный вузовский «профессорат» способен подготовить молодое поколение к новым условиям труда и глобальным переменам? Обновленная модель фунда-

ментальной подготовки потребует принципиально новых дидактических подходов и методов. И вероятнее всего, классическая лекция (одиночная или полноценный курс) без ее логической трансформации во что-то инновационное, действительно, вряд ли впишется в парадигму постиндустриального университетского образования.

Сегодня гораздо больше внимания уделяется не столько передаче информации (пусть даже и в форме фундаментального, научного и дидактически «упакованного» знания), сколько тому, что мы именуем «мягкими навыками» (softskills). То есть гибким надпрофессиональным навыкам. Проектной деятельности. Критическому мышлению. Сквозным компетенциям. Креативности и художественному воображению. Независимости суждений. Эмоциональному интеллекту. Междисциплинарным перемещениям. Коммуникативной открытости и пластичности. И т.д.

Всё академическое знание отныне находится в открытом доступе для любого жаждущего познания. Его распространение все меньше нуждается в «живых» посредниках. Следовательно, переменны необходимы прежде всего в формах преподавания и дидактических инструментах. Но беда в том, что если для среднего образования мы имеем множество программ переподготовки и повышения квалификации учителей, ориентирующих их на новые подходы и методы, то ничего подобного даже не предполагается (ни в одном из известных мне продвинутых обществ) для университетского «профессората». В лучшем случае – тематические курсы повышения квалификации, что имеет малое отношение к дидактике высшего образования. Предполагается, что для профессуры интеллектуальное движение вперед и квалификационное (само)развитие осуществляются ими самими, через свою автономную научную деятельность.

Более того, в плане философии и педагогики высшего образования ординарные профессора куда более «отсталые», чем школьные учителя. Они, как правило, исходят из банальных, стандартных и наивных дидактических схем. В методическом смысле они абсолютно не подготовлены. Действуя по общему лекалу, профессора естественным образом держатся за устоявшиеся форматы классической лекции и семинары. В этом смысле цифровизация их лекционных курсов в принципе ничего не изменит. Поскольку онлайн-курс – это те же лекции, но только записанные на цифровом носителе. Ничего в педагогическом смысле нового они не несут. Никакому переходу от индустриальной модели образования к постиндустриальной они не способствуют. В лучшем случае – составят архив научного дискурса, который в режиме «до востребования» будет извлекаться студентами по необходимости. Потребность же в развитии у молодого поко-

ления softskills онлайн-курсы вряд ли удовлетворят. Словом, disconnect при таких обстоятельствах преодолен не будет. Хотя, как мне кажется, уже все понимают, что проблема, прежде всего, именно в нем – в disconnect'e.

### **Институциональная развилка**

История с цифровизацией образования сегодня получает свое институциональное продолжение. В интервью газете «Коммерсантъ» (№ 182 от 05.10.2018) ректор ВШЭ как член межведомственной рабочей группы поделился видением стратегии будущего университетского образования в стране. Предлагается Правительству разделить все отечественные вузы на три группы – базовые, продвинутые и ведущие. Аккредитация базовых университетов, а их, очевидно, будет подавляющее большинство, зависит от того, насколько быстро, глубоко и масштабно они перейдут на онлайн-обучение. При этом собственно онлайн-курсы будут для них готовить лекторы ведущих университетов; рядовому же вузу будет отведена лишь роль ретранслятора.

Централизация обучающих программ, помноженная на содержательную и ресурсную монополию клуба ведущих вузов, ставит под сомнение фундаментальный принцип, на котором Университет базируется всю свою тысячелетнюю историю – принцип институциональной автономности. Университеты суть общее благо и публичное достояние. А посему их автономность предполагает не столько независимое от социума положение, сколько право самим определять свои обучающие программы и вырабатывать идентичные стратегии перспективного развития.

Централизация же под всевозможными благими предлогами (борьба за качество образования, надзор за профессиональными стандартами и т.п.) способна убить последние ростки интеллектуальной свободы и автономии. И нет ничего удивительного в том, что многие «продвинутые» столичные вузы поддерживают эти предложения, поскольку их автономии ничто не угрожает, а сами они обретают дополнительные рычаги влияния и контроля за денежными и информационными потоками в стране. В то время как региональные вузы настроены резко против, поскольку отчетливо осознают какую потенциальную угрозу несут подобные преобразования для их дальнейшей судьбы. Им придется забыть и о конкурентоспособности, и о выходе на глобальные образовательные рынки, и даже о своем будущем развитии, сосредоточившись на выживании в самом прямом смысле этого слова.

При этом «закрытый клуб» ведущих вузов будет определять не только свою коллективную стратегию, но и, похоже, вектор всего высшего образования в стране. Даже, если предположить, что реформа пройдет удачно (в чем все еще есть большие сомнения), следует ожидать, что она неизбежно приведет к колоссальным перекосам в стране и окончательно разбалансирует и без того неустойчивую систему университетского образования. Сильные вузы еще больше институционально укрепятся (что не гарантирует повышения их качества), а слабые – превратятся в дряхлеющие и доживающие свой век образовательные учреждения.

Если абстрагироваться от обострившейся в последнее время «борьбы за влияние» и финансирование в сфере науки и образования, приходится констатировать, что цифровые технологии лишь углубляют и без того большое неравенство между вузами в стране. А главное – редуцируют миссию университета лишь к первичному обучению. Поэтому и не важно, кто доносит до студентов основы наук – живой лектор (пусть даже и интеллектуально отстающий от лидеров в своем сообществе) или оцифрованный. Отдавая предпочтение последнему, мы собственными руками приближаем исторический конец университетов, миссия которых гораздо шире простого первичного обучения. А индустриальную модель высшего образования доводим до логического абсурда.

Онлайн-курсы, безусловно, должны развиваться как общенациональный проект. Это – очевидный мировой тренд. Но их статус в университетском образовании может быть только факультативным. Как только им придается характер обязательной программы, стандартизированной министерствами, ведомствами и ведущими вузами, мы перечеркиваем автономность и самоопределение университетов, лишая их каких-либо надежд на конкурентное будущее, возможности формирования профессиональных школ и, что не маловажно, авторитета в местных сообществах.

Единые для страны оцифрованные лекционные курсы создают вдобавок и чисто знаниевые риски, поскольку неизбежно формируют догматическую среду, исключая «живую» критику, сомнение и оппонирование. Монистический взгляд (позиция, трактовка, анализ), как известно, – прямая дорога к самоуверенности, ортодоксии и в конечном итоге – к коллективному заблуждению. И если погрузить молодое поколение страны в подобную малоблагоприятную для познания среду научения, то последствия подобных шагов для будущих поколений не предсказуемы.

Индустриальная модель университета была чрезвычайно простой. Базовая функция – фундаментально-профессиональная подго-

товка. Главный показатель эффективности: в знаменателе – количество выпускников; в числителе – признанные научные проекты и публикации. Критерии рейтингового ранжирования – успешные выпускники и индексы цитирования. Перемещение с места на место в мировом или национальном рейтингах – главная забота университетского менеджмента. Все остальные роли, исполняемые университетами, в этой логике – вторичны или вообще необязательны. Этой модели, к сожалению, придерживается наше ведомственное начальство, высокомерно игнорируя множественность ролей, заложенных в общественной миссии постсовременного Университета XXI века.

А между тем в современном динамически развивающемся мире вторичные роли Университета давно перестали восприниматься как «сопутствующие» и/или «подчинительные» первичному обучению. В городах, особенно средних и малых, университеты выступают зачастую единственными для всего городского сообщества публичными площадками. Университетская экспертиза и профессиональные оценки для большинства регионов мира в принятии повседневных или судьбоносных решений обладают статусом публичного «консультанта №1». А в ряде т.н. «университетских городов» собственно университеты выступают крупнейшими муниципальными девелоперами. И это – лишь незначительная толика из числа новых ролей Университета в «обществе знания».

#### **«Профессорат»: из настоящего в будущее**

Наблюдение за поведением членов университетских корпораций показывает, что его современная форма (само)организации, если и не оптимальная, то, по крайней мере, очень эффективная и эргономичная. Всякие попытки реформирования, так или иначе, натываются на непреступные стены внутриуниверситетской солидарности. Вы можете изменить положение университета в социуме, осуществить бюджетный секвестр или принудить руководство к проведению сокращения кадров. Но вам вряд ли удастся реформировать его внутренний миропорядок. Он складывался веками и обрел внутри себя особую устойчивость, гармонию и сбалансированность. Известные в истории XX века эксперименты по отмене научных степеней всегда оборачивались латентным возвратом университетов к этой особенной научно-преподавательской «табели о рангах». Равно как вам никогда не удастся изменить внутренние вертикальные связи в статусном обустройстве университетских корпораций, как школяров (ранжирование по годам), так и магистров (по степеням и стажу работы), не говоря уже о строгих и чисто административных вертикалях.

Однако эти связи, как правило или пусть даже просто в идеале, не препятствуют торжеству свободы слова и критики внутри университетских сообществ. Дух картезианского сомнения создает академическую среду позитивной конкуренции в отстаивании истины и распространении лучших педагогических практик. И в этой среде фигура «профессора» – стержневая и связующая. Модельный «профессор» интеллектом и моральной позицией утверждает значимую для университета легитимацию как общественного института Знания. И равному ему институту в современном обществе нет. Научные академии, скорее – институты Истины. А все остальные исследовательские, изобретательские, инновационные, аналитические центры и парки – институты общественной Пользы. Эта разобщенность учреждений интеллекта, конечно же, нарушает свободные информационные и знаниевые потоки, регулировать которые в сегодняшних условиях без потерь для свободы в обществе еще никому не удалось. Впрочем, университетам мира все же удается придерживаться своих ценностей и «правил игры».

Профессор, независимо от своей дисциплинарной принадлежности и узкой специализации, выступает изнутри и вовне университетских стен – по меткому наблюдению Стивена Фуллера – в роли формализованного Интеллектуала: (а) отстаивающего эпистемологическую справедливость и (б) сконцентрированного на менеджменте знаний [15].

В конструкции «знание есть сила» (*savoir est pouvoir*) собственно сила отнюдь не интерпретируется как власть или, тем более, как политическая власть, а скорее, как побуждающий к социальному действию мотив. Производство и распространение такого знания – практически полностью в сфере компетенций университетского «профессората». А это значит: если университеты ответственны за создание (а при известных обстоятельствах – разрушение) социального капитала, то «профессорат» всецело отвечает за обновление человеческого капитала в социуме.

В свое время Й. Шумпетер определил предпринимателя как рыночного «креативного разрушителя», действующего в своих интересах и на пользу общества одновременно. Если воспользоваться этой метафорой, то и университетский профессор может быть истолкован как «креативный разрушитель», однако в данном случае исключительно во имя позитивных социальных и институциональных перемен. Возможно, именно поэтому социальная критика считается важнейшей функцией и прерогативой университетов [подробнее см.: 1, 16].

Родственных «профессорату» интеллектуалов-разрушителей в любом обществе всегда предостаточно, но только университетский «профессорат», в силу своего жизненно-эпистемологического служения, обладает важнейшим дифференцирующим качеством – моральным авторитетом «созидателя/разрушителя». Слово профессора (устная или письменная оценка, частное суждение, точка зрения и даже просто повседневное мнение) наделено особым легитимационным зарядом. Неважно при этом, насколько аутентично и самостоятельно он мыслит, его разум в любом случае – *публично присвоен*.

Именно так задумывал университет и «профессорат» еще Вильгельм фон Гумбольдт в начале XIX века. И таковым он оставался на протяжении двухсот лет. Но в последние два десятилетия модель гумбольдтовского университета – по мере развития общества всеобщего благосостояния и беспрецедентной массовизации высшего образования – не только утрачивает исконную ауру культурно-политического элитизма, но и (само)разрушается институционально. Старая модель не столько отстает от времени и постепенно дезинтегрируется, сколько медленно, но уверенно, творчески преобразуется и обретает новые смыслы и формы.

*Сегодня деньги-слава-влияние-технологии образуют новый университетский фрейм.* В нем традиционному «профессорату», очевидно, не вполне уютно. Не говоря уж о том, что в любой момент каждый профессор может стать «жертвой» очередной реформы или простого сокращения штатов под давлением технологической или какой-то другой оптимизации. Однако, пренебрегая судьбой своего «профессората», наши университеты еще не осознают, насколько они сами быстро лишаются легитимного веса и авторитета, особенно в местных и профессиональных сообществах, погружаясь в ситуацию еще большей неопределенности, поскольку радикальным образом разрывают связи с институциональным прошлым.

В специальной литературе популярна гипотеза об «информационном феодализме» [подробнее см.: 15]. Смысл ее заключается в том, что внутри актуального «общества знания» открытое знание отчуждается от широкой общественности и плавно перетекает в статус частной «интеллектуальной собственности», то есть приватизируется экспертами, аналитиками, членами think tanks и другими акторами. Публика же потребляет информацию, в которой совершенно стерты границы между вымыслом и правдой. Оппонировать глашатаям постправды может лишь университетский «профессорат». И пожалуй, в этом одна из его новых ролей – негативное мышление, которое в конечном итоге оборачивается позитивной силой для всех [14]. В этой логике понятно, каким образом современный «профессорат»

создает будущий человеческий капитал в противоборстве со «знаниевыми феодалами», которые реанимируют в информационном пространстве известные нам из западной истории практики огораживания. Они любыми путями пытаются выстроить преграды на пути свободных и глобальных знаниевых потоков (knowledge flows). И очевидно, что деятельность университетской профессуры, а не только всего преподавательского состава, так или иначе, направлена на преодоление этих преград во имя формирования в молодом поколении прежде всего ценностей устойчивого развития и открытого мира [11, 12, 13, 18].

Иными словами, старые ролевые модели университетского «профессората» – «креативные разрушители» и «менеджеры знаний» – уже недостаточно отвечают разнообразным потребностям сегодняшнего мира, требуется что-то принципиально новаторское как в содержании, так и по форме его деятельности в университетах. Появление же и масштабное распространение онлайн-курсов не должно вызывать у нас никаких опасений, если им будет отведена достойная, но скромная ниша. Эти курсы вполне могут быть инкорпорированы в новые модели «профессората», но они не должны стать формообразующими элементами обновленного университета.

#### ***«Профессорат» – колея истории***

В России, как уже отмечалось, методика преподавания в высшей школе – крайне неразвита педагогическая субдисциплина. Более того, считается, что отечественная профессура в этом как бы и не нуждается в силу своих природных талантов и интуиции. Да и кто же отважится давать профессорам методические советы, когда за советом все обращаются именно к ним.

Это свидетельствует, с одной стороны, об отчасти неформализованном преподавании в отечественных университетах, а с другой – о тотальном пренебрежении методической стороной университетской педагогики в целом. Лекционные курсы крайне редко рассматриваются с точки зрения их дидактической эффективности, доходчивости, эвристичности и т.п. [об этом подробнее см.: 8, 19]. Считается, что «величественный» статус «профессората» не позволяет опускаться до такого уровня «примитивных» оценок. И если между лектором и слушателями не складывается познавательный или даже психологический контакт, тем более если отсутствует должная содержательная коммуникация, то виноватыми в этом считаются только школяры, но никак не статусные спикеры. Поэтому не удивительно, что большинство студентов пренебрегают лекционными занятиями, особенно если они дисциплинарно никак не поддерживаются. А за

плохую посещаемость наказывают студентов, а не их бездарных лекторов. Парадокс.

Однако такая ситуация мне представляется довольно опасной, поскольку создает ложный образ неприкосновенности университетского «профессората». Повсеместное же введение курсов по выбору создает к тому же нелицеприятные прецеденты необоснованных псевдорейтингов лекторов внутри университетов.

Мировая же практика, напротив, демонстрирует серьезное отношение к вопросам методики университетского образования в развитых странах. Разумеется, внимание к школьной методологии более пристальное и системное. Но, тем не менее, мировая библиотека по методическим и сопредельным с ними вопросам университетского преподавания достаточно разнообразна и богата интересными и практическими идеями. Главным образом публикуются аналитические труды, где рассматриваются успешные кейсы и практики университетского образования [3, 9, 10]. Но есть в этой библиотеке немало и т.н. руководств – guides – (для начинающих и вполне «зрелых» профессоров), в которых наряду с педагогическими консультациями предлагаются советы по выстраиванию университетской карьеры, соучастию профессуры в принятии корпоративных решений и т.п. [4, 5, 6, 7, 17].

Мне все же кажется, что многое в университетском мире упирается в сам образ мышления и стиль поведения традиционного «профессората». Интеллектуальное, а возможно, отчасти и моральное превосходство составляют ядро этого социокультурного феномена. Что, безусловно, способствует формированию внутри университетских стен отчетливого *статусного и ролевого диспаритета* между разными членами отдельных образовательных корпораций, а точнее – между профессурой и всей остальной совокупностью школяров и магистров.

Нередко поэтому «профессорат» трактуют привратниками (gatekeepers) знаниевых сообществ [20]. Они обладают большими правами и, по сути, контролируют все входы и выходы на пути свободных потоков идей и людей внутри университетской корпорации. Университеты – отнюдь не демократические организации. Но, несмотря на известные привилегии и полномочия, эти самые «привратники» оказываются под тройным огнем: их постоянно оценивают коллеги, администрация и школяры. Это, конечно же, не решает проблему внутриуниверситетского диспаритета, но создает общее пространство знаниевого равенства. На чем собственно и держатся университеты вот уже тысячу лет. И если вы извлечете фигуру «живого» профессора из контекстов здесь-и-сейчас в обмен на оцифрованные и

дистанцированные «звезды», то локальное университетское мироздание может просто рухнуть. Разрыв с исторической традицией рано или поздно приведет к институциональному коллапсу.

Университет с его классическим «профессоратом» нельзя реформировать изнутри, его можно только адаптировать к меняющимся внешним обстоятельствам. Он держится на жестком треугольнике менеджмент = «профессорат» = студенчество. Лишите этот треугольник одной из его сторон (в нашем случае в лице «профессората») и у вас на глазах начнет развиваться совершенно другая организация – плоская, сугубо функциональная, прагматическая, неустойчивая, рыночно-ориентированная, а главное – с предельно узкой трактовкой своей общественной миссии. До сих пор на такую реформу никто не отважился. Но цифровые технологии, несущие позитивные инновации, сами могут стать институциональными «разрушителями» и привести классический Университет к концу колыбели его тысячелетней истории.

P.S. В великолепном сборнике статей «Университет будущего», вышедшем в 2012 г. под редакцией блестящего и всемирно известного эксперта в области университетского образования, Рональда Барнетта [2], технологиям уделено минимум внимания. Все авторы, а они представляют в книге разные континенты Земли, сосредоточены на решении проблемы disconnect'a. Как видоизменится идея университета в зависимости от новой глобальной повестки дня? Что значит для сегодняшнего и будущих поколений «мудрый университет»? Каков вклад университетов в построении лучшего глобального мира? И наконец, самый главный вопрос: как институционально укрепить университеты в качестве «общего блага» (publicgood) и главного публичного достояния. Неизбежная трансформация высшего образования рассматривается ведущими экспертами мира прежде всего сквозь призму общественной телеологии и философии образования, а не узкоадминистративно или технологически. Ведь менеджерский подход к университетам должен быть подчиненным публичному запросу и широкому мировоззренческому взгляду. Увы, эта банальная истина, как кажется, все еще не «открыта» у нас в стране.

#### Список литературы

1. *Barnett R.* Being a University. Oxford: Routledge, 2011.
2. *Barnett R.* (Ed.) *The Future University.* New York – London: Routledge, 2012.

3. *Bridges D., Mclaughlin T.* (Eds.) *Education and the Market Place*. London – Washington: The Falmer Press, 1994.
4. *Buller J.* *The Essential College Professor. A Practical Guide to an Academic Career*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
5. *Clawson G.S., Haskin M.E.* *Teaching Management. A Field Guide for Professors, Consultants, and Corporate Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
6. *Clement M.C.* *First Time in the Classroom. A Guide for Teaching Assistants, Instructors, and New Professors at all Colleges and Universities*. London: Lowman and Littlefield Publishers, 2010.
7. *Clift R.T.* *Collaborative Leadership and Shared Decision Making. Teachers, Principals, and University Professors*. New York: Teachers College Press, 1995.
8. *Cox R.* *The College Fear Factors. How Students and Professors Misunderstand One Another*. Cambridge, Mass. – London: Harvard University Press, 2009.
9. *Dilts D., Haber L.J., Bialik D.* *Assessing What Professors Do. An Introduction to Academic Performance Appraisal in Higher Education*. Westport – London: Greenwood Press, 1994.
10. *Donoghue F.* *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*. New York: Fordham University Press, 2008.
11. *Filho W. L.* *About the Role of Universities and their Contribution to Sustainable Development // Higher Education Policy*. 2011. Vol. 24. P. 427-438.
12. *Filho W. L., Pace P.* (Eds.) *Teaching Education for Sustainable Development at University*. Dordrecht: Springer International, 2016.
13. *Filho W. L., Zint M.* (Eds.) *The Contribution of Social Sciences to Sustainable Development at Universities*. Dordrecht: Springer International, 2016.
14. *Fuller S.* *The Intellectual*. London: Icon Books, 2004.
15. *Fuller S.* *The Sociology of Intellectual Life*. London: Sage, 2009.
16. *Gibbs P., Barnett R.* (Eds.) *Thinking about Higher Education*. Dordrecht: Springer, 2014.
17. *Jacobs L.F., Hyman S.H.* *The Secrets of College Success. 500 Trips and Tricks Revealed (Professors' Guide)*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
18. *Jones P., Selby D., Sterling S.* (Eds.) *Sustainability Education. Perspectives and Practices across Higher Education*. London – New York: Earthscan, 2010.
19. *Kline M.* *Why Professors can't Teach*. New York: St. Martin's Press, 2000.

20. *Lamont M.* How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgement. Cambridge, Mass. – London: Harvard University Press, 2009.

21. *Walsh L.* Educating Generation Next. Young People, Teachers and Schooling in Transition. New York: Palgrave – Macmillan, 2016.

М.В.Богданова

УДК 17

**Отечественный университет  
в фокусе прикладной этики**  
(о некоторых уроках приложения этико-прикладного знания)

*Аннотация.* Каковы возможности этико-прикладного знания в понимании идентичности университета в условиях трансформации, затрагивающей его институциональные основания? В статье рассматриваются особенности приложения этико-прикладного знания (в его инновационной парадигме) в ситуациях отечественного университета 90-х гг. XX в. – второго десятилетия XXI века. Проанализирован опыт этико-прикладных проектов НИИ ПЭ, предпринятых в Тюменском индустриальном университете в ситуации его трансформирования на протяжении двух прошедших десятилетий. Показано, что в ситуации трансформирования технического вуза в университет (≈1995-2002 гг.) были востребованы, преимущественно, когнитивная и просветительская составляющие прикладной этики. В ситуации самоопределения университета (≈2003-2010 гг.) была актуализирована проектно-ориентированная составляющая – здесь этико-прикладное знание выполняло функцию своеобразной производительной силы в проектировании нормативно-ценностной системы. В ситуации встраивания университета в дифференциацию отечественных университетов (≈2010-2017 гг.) – в условиях изменения морального значения институционального порядка университета – актуализировалась критическая функция прикладной этики. Делается предварительный вывод о влиянии на востребованность потенциала прикладной этики особенностей запроса на этико-прикладное знание: характера адресанта запроса и «попадания» содержания запроса в более или менее целостную структуру предмета прикладной этики.

*Ключевые слова:* университет, прикладная этика, трансформации, самоопределение, моральный выбор.

**1. Этико-прикладное знание и социальные изменения**

Новые ситуации морального выбора, с характерной для них непрямолинейностью альтернатив выбора и неопределенностью последствий, адресуют этико-прикладному знанию многообразные запросы, в том числе запросы на повышение шансов понимания изменений нравственной ситуации в обществе.

Попытки приложения этико-прикладного знания в ситуациях ценностного трансформирования отечественного университета второго десятилетия XXI в. проблематизировали тему об объяснительном и эвристическом потенциале этического знания в условиях длительных трансформаций в обществе. Как известно, в условиях соци-

альных изменений постепенно происходит некоторое ослабление ориентирующей и регулирующей роли универсальных моральных норм. Отсылающие к универсальным представлениям о добре и зле они, порой, замещаются представлениями отдельных социальных групп или индивидов о том, какое поведение лучше, а какое хуже<sup>1</sup>. И поведение определяется как морально допустимое или морально недопустимое в зависимости от конкретной ситуации. В такой ситуации обостряется проблема взаимодействия универсальных норм морали с моральными смыслами в конкретных ситуациях.

Вопрос о том, как возможно приложение этико-прикладного знания к новым ситуациям морального выбора (когда все сложнее, по мнению А.А.Гусейнова, «распознать, где пролегает дорога выбора» [1]) составляет предмет актуальных дискуссий в сфере этики. Определенный эффект дает рефлексия научным сообществом возможностей работы прикладной этики в современных условиях. В отечественном дискурсе о ситуации морали в современном мире и проблемах российской этики можно обнаружить возможные методологические модели работы этического знания. Среди них, например, модель конкретизации наиболее общих утверждений, «моральных аксиом» в соответствии со стратегиями обоснования морали как таковой. Или модель более тесного «соприкосновения этики с живым моральным опытом» – «устойчивые интуиции и обобщения». И модель «коммуникативной этики и философского диалога», которая характеризуется исследователями как «маскирующая интеллектуальные тупики» [1, 14-16]. В то же время в качестве актуальной для современной ситуации отечественной этики обосновывается задача морального просвещения, в силу того, что для морали усматривается опасным смещение двух ее уровней – «морали по истине» и «морали по мнению» [1, 37-39]. При этом отмечается, что сегодня все чаще за «мораль по истине» (понимаемую как «действия, институты, вырастающие из стремления к нормативной рефлексии посредством исходных моральных принципов с их универсальностью, предписательностью и сверхнормативностью» – [1, 37]) выдается совсем не то, что таковым является. Причина этого – исходя из способности морали воздействовать на людей и подчинять их своей воле – видится в том, что «мораль может становиться добычей нерелефлексивных норм обычного поведения или того, что на самом деле является рациональной, эгоистической нормативностью определенных групп,

---

<sup>1</sup> См. о двух смыслах определения морали (универсальном и формальном) в социальных науках, напр.: [21].

которые пытаются представить свой интерес в качестве положительной всеобщности» [1, 37].

Уже приведенные выше возможные модели существования морали в современном мире демонстрируют, что внимание исследователей обращено к возникновению в сфере моральных феноменов своего рода фейков. То есть конструкций, обозначенных моральными терминами, но задающих направленность восприятия, интерпретации и поведения вне моральных мотивов и целей.

В то же время потенциал этико-прикладных исследований рассматривается исследователями как фактор «продвижения в общем понимании морали». Прикладная этика в таком контексте – «направленная на осмысление практики в координатах общего нравственного опыта» – выступает в качестве теории. Важное значение в этой связи придается вопросу «в каких терминах происходит осмысление – в терминах ценностей, принципов или добродетелей» [1, 35].

Как этико-прикладное знание может выступать в качестве фактора продвижения в понимании сущности и последствий для социального института трансформационных процессов, затрагивающих его институциональные основания?

Наблюдаемое сегодня введение в деятельность социальных институтов ценностных ориентиров и норм, конфликтующих с устоявшимися базовыми элементами ценностно-нормативного яруса, создает риски возникновения unplanned эффектов. Один из них – перекодирование ценностных оснований и, соответственно, предназначения социального института в обществе (как это видно, например, на процессах трансформирования сферы высшего образования). Риск такого рода (если перекодирование не является целью трансформирования) ставит вопрос о границах возможных изменений социального института, за которыми преобразования уже не столько обеспечивают развитие, сколько запускают процессы разрушения институциональной идентичности.

Казалось бы, проблематика изменений предназначения, миссии социального института, связанная с трансформацией его ценностных оснований, очевидно входит в предметное поле этико-прикладного знания. В то же время отечественная ситуация трансформирования университета второго десятилетия XXI в. существенно отличается от предшествующих десятилетий трансформаций, прежде всего тем, что запрос на потенциал этико-прикладного знания обращен скорее не к знанию как таковому, а к этическим технологиям<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Следует отметить, что вопрос о рисках инструментального, прагматического подхода к морали, упрощения ситуации морального выбора, и тем

Анализ опыта применения этико-прикладного знания в различных ситуациях трансформирования социального института может быть полезен для понимания «коэффициента эффективности» его преобразующего потенциала. Почти полувековая история становления и развития отечественной прикладной этики содержит примеры работы этико-прикладного знания в ситуациях глубинных социальных изменений. Структурные, институциональные трансформации российского общества начала 90-х гг. XX в. – первого десятилетия XXI в. адресовали многообразные запросы прикладной этике.

Определенный опыт работы этико-прикладного знания в условиях изменения объекта приложения содержат исследовательские и практико-ориентированные проекты НИИ прикладной этики, посвященные проблемам трансформирования отечественного университета. Проекты были осуществлены в концепции «инновационная парадигма прикладной этики» [см., напр.: 2, 4]. Ее особенность можно описать через характеристику двух способов существования феномена *приложения* в прикладной этике.

Первый способ существования феномена исходит из определения прикладных *моралей* как нормативно-ценностных подсистем публичной морали, посттрадиционной, «рациональной» морали эпохи гражданского общества. Второй – определяет этико-прикладное знание как теоретическую концептуализацию каждой из нормативно-ценностных подсистем, конкретизирующих философский образ морали, и трансформации результатов конкретизации в формате проектно-ориентированного знания и фронестических технологий приложения, которые приуготовливают этико-прикладное знание для целенаправленных преобразований «малых» систем. Инвариантный *modus vivendi* прикладной этики в ее инновационной парадигме – ситуация морального выбора. Ситуация выбора – универсальный запрос-вызов прикладной этике. Работа инновационной парадигмы с феноменом приложения предполагает системное взаимодействие двух его проявлений: конкретизации морали в ее нормативно-ценностных подсистемах и производства этико-прикладного знания.

Рефлексия реального опыта приложения этико-прикладного знания к ситуациям трансформирования университета может быть продуктивной для осмысления вопроса «Что (не)может прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практики трансформи-

---

самым невнимания к мировоззренческому ярусу, при повышенном внимании к нормативному ярусу обсуждался еще в 2000 г. при создании документа этического саморегулирования «Тюменская медиаэтическая конвенция» (см., напр.: [19]).

рования университета?», поставленного перед авторами 53-го выпуска «Ведомостей прикладной этики».

## **2. Университет в условиях трансформирования: вызовы-запросы этико-прикладному знанию**

Без малого четверть века (1995-2017 гг.) этико-прикладные проекты, инициируемые НИИ ПЭ в Тюменском индустриальном университете (до 2016 г. Тюменском государственном нефтегазовом университете – далее ТюмГНГУ), содержали в качестве одного из направлений гуманитарную рефлексию ситуации университета, условно говоря в «реперных точках» – (а) становления бывшего института в качестве университета, (б) его самоопределения, (в) его трансформирования извне.

Следует отметить, что в целом ситуация Тюменского индустриального университета на этих этапах имела как свои специфические особенности, так и общие с другими отечественными вузами признаки. К специфическим особенностям можно отнести, прежде всего: расположение университета в нефтегазовом регионе, традиции сотрудничества с его промышленными предприятиями, привлечение на этапе становления института, в 1963 г., молодых ученых из различных научных школ СССР.

Общие с другими российскими вузами признаки ситуации в эти периоды обусловлены динамическим контекстом государственной политики в сфере высшего образования; начавшимися глобализационными процессами в сфере высшего образования; социальными изменениями в обществе и т.п. Соответственно, можно зафиксировать и общую историю ТИУ с университетами, выделенными в категорию «опорный университет» [13] (например, Воронежским государственным техническим университетом [8]; Сибирским государственным университетом науки и технологий им. М.Ф. Решетнева [18]; Белгородским государственным технологическим университетом им. В.Г. Шухова [6]; Владимирским государственным университетом им. А.Г. и Н.Г. Столетовых [7] и др.). История характеризуется, в том числе, общим – временем создания; периодом переименования; получением статуса «опорный университет» по результатам первых двух волн конкурса. Запускаемые трансформационные процессы в этих условных точках траектории университетов, безусловно, в каждом отдельном случае имеют свои особенности. Однако ситуации переименований, оптимизации, коммерциализации научно-образовательной деятельности, ее дигитализации, слияния двух и более вузов в один, адресуют университетскому образованию похожие вызовы, в том числе и вызовы этического характера.

Вполне справедливым может быть замечание, что выделенные в проектах НИИ ПЭ периоды: становление, самоопределение, трансформирование – условны и составляют один этап трансформации университетов. С таким замечанием в целом можно согласиться. Однако выделение этапов акцентирует, что в фокусе внимания этико-прикладных проектов НИИ ПЭ находятся не сами изменения как таковые, а особенности влияния изменений на институциональную идентичность университета на каждом витке трансформаций. Вследствие этого, а также исходя из намерения попытаться посредством анализа опыта выявить динамику предмета приложения этико-прикладного знания и изменение способов такого приложения, представляется целесообразным сохранить выделение этапов. Становление университета, его самоопределение и трансформирование далее определяются как три различные, но взаимообусловленные ситуации не только с точки зрения субъектности университета, но с учётом особенностей контекстов ситуации – глобального и локального, а также специфики приложения этико-прикладного знания, его возможностей и пределов.

Вызовы университету на этапах становления, самоопределения, трансформирования создают специфические нравственно-конфликтные ситуации выбора, которые делают вызов-запрос способности субъекта совершить моральный выбор, рационально его обосновывать.

*2.1. Становление университета – опыт приложения этико-прикладного знания.* Становления университета (≈ 1995-2002 гг.) – ситуация после переименования Тюменского индустриального института в Тюменский государственный нефтегазовый университет<sup>3</sup>. Исходя из государственной политики в сфере образования, в этот период [см., напр.:16] повышение статуса высшего учебного заведения (например, института на университет) обеспечивало, в том числе, доступ к большему объёму государственного финансирования деятельности. В целом задачу «превращения» института в университет приходилось решать, по словам Н.Н.Карнаухова (ректор ТюмГНГУ 1994-2010 гг.), «в самых нестандартных условиях: 90-е годы, вексели, взаимозачеты, никому не нужные выпускники..., Федеральное управление не помогало нам управлять, ... не было целей, которые были бы восприняты коллективом. И здесь случай “университезации”

---

<sup>3</sup> Тюменский индустриальный институт был переименован в Тюменский государственный нефтегазовый университет приказом Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию от 26 мая 1994 г. № 524.

помог сформировать общую цель. Это оказалось важным не только для ректора, но и для всех членов коллектива. Нам надо было осознать, что такое университет...»<sup>4</sup>.

Созданным в ТюмГНГУ в этот период Научно-исследовательским институтом прикладной этики был инициирован проект «Становление духа университета» [20]. Обращением к нерациональному понятию «дух» авторы проекта стремились подчеркнуть, что речь пойдет не о кажущейся самой актуальной в тот период проблеме «экономического измерения» реформирования образования, а об его «моральном измерении». Второе ключевое понятие проекта – «самопознание». Введением этого понятия авторы стремились подчеркнуть особую роль *внешней рефлексии* (экспертизы ситуации университета ведущими специалистами в сфере исследований высшего образования, культурологии, этики, социологии и т.п.) и *внутренней рефлексии* (экспертизы ситуации университета вовлеченных в проект сотрудников и студентов). В таких форматах была предпринята коллективная рефлексия: Идеи Университета, ценностных оснований выбора стратегии развития, кризиса идентичности трансформирующегося в университет технического вуза. Процесс самопознания давал мультиплицированный и растянутый во времени эффект. Важным являлось то, что такой процесс позволял актуализировать сам словарь моральных рассуждений, обеспечивая его передачу как можно более широкому кругу субъектов образовательной деятельности, обнаруживших в себе намерение участвовать во внутрикорпоративном диалоге.

Гуманитарная рефлексия процесса становления университета содержала проблематизацию «смена вывески или смена имени»<sup>5</sup>; вопрос о формировании в стенах университета человека университетской культуры, проблематизировавший риск сведения этой задачи к дихотомии «технократическое и гуманитарное мышление».

На этом этапе понимание университета как субъекта корпоративного духа происходило в направлении от духа трудового коллектива к духу образовательной корпорации. При этом актуализировалась проблема сопротивления трех «гильдий» становящегося университета (администраторов, преподавателей, студентов), обуслов-

---

<sup>4</sup> Из устного интервью Н.Н.Карнаухова в период подготовки (июнь 2018 г.) семинара с сотрудниками университета в рамках работы над книгой, посвященной жизни ТюмГНГУ 1994 -2010 гг.

<sup>5</sup> В рамках внешней экспертизы потенциал переименования вуза был сопоставлен известным исследователем-психологом, заместителем министра высшего и среднего образования (в тот период А.Г. Асмоловым), с процессом смены имени в культуре – инициацией.

ленная не только формальной трансформацией, но изменением системы ответственности и рисков (уже тогда на этапе самопознания университета наметился процесс усиления властного доминирования администраторов, а у преподавателей открывалась «вечная Голгофа» [20, 159].) Испытанию «корпоративной гипотезы» был посвящен ряд подпроектов, в том числе мониторинг, в котором предлагалось посмотреть на университет как образовательную корпорацию: чему служит университет; каким интересам отвечает университет; что такое успешный студент и успешный преподаватель нефтегазового университета, рассматриваемого как образовательная корпорация и т.п.

Становление университета рассматривалось в процессе работы проекта как рациональный путь – метод польдера: поддержка уже существующих и возникающих в университете «островков» успешного профессионализма. Тем самым потенциал обновления предстояло искать не во вне, а внутри университета (на приток новых кадров на этом этапе жизни университета не стоило надеяться; администрация декларировала ответственность именно перед сложившимся коллективом университета).

В целом опыт проекта «Становление духа университета» дает, как представляется, пример приложения этико-прикладного знания в ситуации становления университета, преимущественно посредством работы его когнитивной и просветительской составляющей. Так, рефлексия идеи *университета* была направлена на осмысление образа университета в сравнении с *институтом* с точки зрения его предназначения в обществе, ценностей и целей деятельности. Посредством коллективной рефлексии феноменов «университетская корпорация» и «корпоративный дух» была предпринята попытка идентификации университета через конкретизацию возникающих в этой связи новых ситуаций морального выбора в деятельности администратора, преподавателя, студента.

Условный запрос на этико-прикладное знание исходил от ректора университета, однако в проект были вовлечены члены становящейся университетской корпорации практически всех должностных позиций среди профессорско-преподавательского состава, административных подразделений университета, а также его выпускники. Процесс трансформации технического вуза в университет на фоне глубинных трансформаций в обществе (например, перехода постсоветского общества к рыночным отношениям) представлял собой новое явление, не имеющее прецедентов. Гуманитарная рефлексия такой ситуации позволяла – при определении стратегии развития как университета в целом, его структурных подразделений, так и инди-

видуальных профессиональных траекторий – держать в фокусе внимания классические образцы Идеи университета; актуализировать опыт взаимодействия с университетами, имеющими долгую историю; напоминать о базовых ценностных смыслах образования в обществе в целом.

Этико-прикладное знание в ситуации становления университета – при освоении им нового институционального пространства «университет» – фокусировало этическими проблематизациями внимание на базовых ценностях университетского образования.

*2.2. Самоопределение университета – опыт приложения этико-прикладного знания.* Самоопределение университета – еще одна условная «реперная точка» гуманитарной рефлексии ситуации университета. Этот этап (≈ 2003-2010 гг.) можно охарактеризовать как ситуацию трансформирующегося университета. Контекст ситуации отечественных университетов первого десятилетия XX в. формировали новые концептуальные подходы к модернизации российского образования, в том числе высшего [10], а также присоединение России к Болонскому соглашению; коммерциализация высшего образования, кратное увеличение высших учебных заведений, в том числе частных; снижение расходов федерального бюджета на высшее образование; массовизация и пр. В условиях многообразных и разнонаправленных вызовов у университетов в этот период была определенная автономия в выстраивании своей траектории в образовательном пространстве – как отечественном, так и мировом. Тем более была такая автономия в преобразованиях «внутренней территории» университета – исходя из имеющихся ресурсов, амбиций и поддержки иных институциональных субъектов.

Проект «Самоопределение университета» [17], реализуемый в этот период НИИ ПЭ, предусматривал приложение этико-прикладного знания к напряженной ситуации самоопределения университета в отношении стратегии своего развития, в том числе самоопределения к намечающимся новым университетским моделям (университет исследовательский, предпринимательский и т.д.).

Понятие «самоопределение» определялось в рамках проекта как акт выбора университетом соответствующей времени Идеи университета, конкретизирующей этот выбор императивно-ценностной системы и кодифицированных профессионально-нравственных ценностей. Такого рода выбор осуществлялся в ситуации плюрализма идей, ценностных альтернатив, альтернативных стратегий. Следует отметить, что ситуация университета, определяемая как самоопределение, характеризовалась еще и тем, что в этот период субъекты университета разного масштаба (от проректора до ассистента) име-

ли возможность выбирать стратегию выстраивания траектории своего профессионального роста в пространстве университета. Для университета в целом ситуация выбора пролегла в пространстве открывающихся в тот период возможностей и, одновременно, нарастающих многообразных вызовов. Это, в свою очередь, актуализировало рефлексию и проектирование институтов ценностной ориентации, определяющих университет как на его «внутренней территории», так и в пространстве других университетов. На внутренней территории – для достраивания и поддержания университетской идентичности (прежде всего, профессионально-нравственных ориентиров научно-образовательной деятельности). Среди других университетов – для декларирования университетом своих значимых ценностей: определяющих «лицо», намерения и самовозлагаемую ответственность университета в образовательном пространстве и в обществе в целом.

Алгоритм проекта предусматривал четыре этапа: исследование смыслоценностных оснований феномена самоопределения; анализ ситуации самоопределения университета («Десять лет спустя» после переименования); создание «Миссии-Кредо ТюмГНГУ»; разработку концептуальных оснований и проектирование «Профессионально-этического кодекса ТюмГНГУ».

Конкретизация смысло-ценностных оснований самоопределения университета предполагала выбор между различными образами-ориентирами его научно-образовательной деятельности. Особое внимание уделялось актуальным в этот период ситуациям выбора: гуманизация либо гуманитаризация образования; ориентация на «культуру полезности» либо на «культуру достоинства»; университет как «кузница кадров» или университет как «духовное производство человека».

В качестве ключевой дилеммы самоопределения для университетов в этот период была выделена дилемма: университет – «хозяйствующий субъект» на рынке образовательных услуг или научно-образовательная корпорация, ориентированная на ценности *высокой* профессии». (Такой формат дилеммы относился скорее к отечественному университету.)

Следует отметить, что в этой условной «реперной точке» приложения этико-прикладного знания к ситуации университета обнаружилась трансформация смысла «корпорация» применительно к университету. Понимание университета как образовательной корпорации (что было актуально в проекте «Становление духа университета») на этапе самоопределения потребовало уточнения смысла феномена «корпорация», выявления его специфических значений. Если

на первых этапах реализации проекта «Самоопределение университета» речь шла о смысло-ценностном различии природы научно-образовательной корпорации и бизнес-корпорации, то на следующих – об определении интервала эффективности «корпоративного измерения» университета: как *корпорации-организации* и как *корпорации-профессии*.

Институционализация ценностных оснований научно-образовательной деятельности в ситуации самоопределения университета предусматривала создание этической инфраструктуры университета. Для чего это было необходимо? Можно сказать, что потребность в публичном предъявлении ценностных ориентиров и норм деятельности актуализируется при достижении критически малой доли носителей университетских ценностей. В этот период, действительно, кратно увеличившаяся (в том числе в связи с усилением тенденции массовизации высшего образования) сверхнагрузка университетских преподавателей имела следствием вынужденное (как это звучало в интервью с преподавателями, проводимых в рамках проекта) «понижение планки» в отношении ориентации на ценностные установки профессии в практической деятельности преподавателя. В такой ситуации, когда речь идет о *выживании* институции, например, университета в условиях массовизации высшего образования – этическая инфраструктура выступает в роли ориентиров реально-должного научно-образовательной деятельности.

В контексте задач *развития* университета, самоорганизации профессионального сообщества, защиты и продвижения профессиональных интересов, такого рода институты (кодексы, миссии, ценностные декларации) представляют собой, преимущественно, профессионально-этические регуляторы в расширяющемся пространстве востребованности университета<sup>6</sup>.

Работа над этическими документами, «Миссии-Кредо ТюмГНГУ» и «Этический кодекс ТюмГНГУ», предусматривала включенность коллектива в проектную и экспертную деятельность. Исходная модель каждого из документов (созданная рабочей группой) критически осмысливалась и наполнялась содержанием в процессе двухуровневой экспертизы: *внешней* (с привлечением внешних экспертов) и

---

<sup>6</sup> Следует отметить, что в текстах этических документов, созданных в этот период («Миссии-Кредо ТюмГНГУ» и «Профессионально-этическом кодексе ТюмГНГУ»), они определяются, во-первых, как «демонстрация флага» – сигнал о новых моральных обязательствах университета в становящемся «обществе знания» [11, 5]; во-вторых, как «самообязательство университетских профессионалов, ориентир самопознания и саморегулирования профессии» [14, 155].

*внутренней* (вовлечением в процесс создания преподавателей, коллективов кафедр, а также администраторов университета).

В созданных этических документах университета были зафиксированы как базовые ценностные ориентиры деятельности университета, определяющие его предназначения в обществе, так и основанные на них нормы деятельности. Сформированные в результате проектной деятельности сотрудников университета документы носили не регламентирующий характер, а скорее заявляли о намерениях университета, его самоидентификации, а также конкретизировали возникающие в условиях изменений новые ситуации морального выбора у субъектов базовых профессий научно-образовательной деятельности.

Правомерен вопрос о том, в какой мере сформированные в процессе реализации проекта «Самоопределение университета» ценностные ориентиры и этические нормы выступали в качестве установок практической деятельности? Поскольку такие документы имеют формат ориентиров профессионально-нравственного самоопределения субъектов профессии, то они скорее показывают путь *реально-должного*, но не регламентируют деятельность.

Опыт приложения этико-прикладного знания на этапе самоопределения университета дает пример работы его проектно-ориентированной составляющей, обеспечивающей исследование и преобразующее воздействие на малые нормативно-ценностные системы. Университет как специфический социальный институт в ситуации самоопределения «проектировал», определял свои место, роль, позицию, предназначение в обществе и в отечественном, и международном образовательном пространстве.

Этико-прикладное знание в этой ситуации выполняло специфическую функцию своеобразной производительной силы в проектировании нормативно-ценностной системы и создавало новое знание.

В целом этапы становления и самоопределения – это, на наш взгляд, ситуации самоидентификации университета в изменяющейся реальности с опорой на имеющийся у него культурный капитал, а также на ресурс его институциональной автономии.

**2.3. Трансформирование университета: попытки приложения этико-прикладного знания.** Во втором десятилетии XXI в. культурный капитал университетов, прежде всего, университетов в регионе, то есть с локальными особенностями, при встраивании в новую нарождающуюся иерархию отечественных университетов и в глобальные образовательные потоки подвергается обстоятельной ревизии. С одной стороны, чтобы особенности молодого (с пятидесятилетней историей) вуза не пришли в упадок, а служили источниками устойчи-

ности и развития, такому университету необходимо быть в глобальных образовательных потоках. А с другой стороны, в таких условиях для университета существенно повышается риск впасть, выражаясь словами З.Баумана, в «новое варварство» – в обстоятельствах интенсивных трансформаций вероятность разрыва с университетской традицией, ее утрата в процессе модернизации существенно повышается.

Ситуация трансформирования университета извне (≈2010-2017 гг.) – еще одна условная «реперная точка» гуманитарной рефлексии, инициированной исследовательскими проектами НИИ ПЭ. Она отличается от ситуаций как становления университета, так и его самоопределения интенсивным трансформированием отечественных университетов, инициированным их учредителем.

Что касается ситуации Тюменского индустриального университета, то некоторые ее штрихи были обозначены В.В.Новоселовым (ректор ТюмГНГУ – 2010-2015 гг.) так: «Федеральная власть в этот период начала все активнее вмешиваться в деятельность университета, сильнее стало ощущаться влияние университетских рейтингов на жизнь университета, в том числе международных, отсюда особое внимание, например, увеличению доли международных студентов среди студентов университета... Усиление требований по развитию НИОКР – а наша университетская наука, как обнаружилось, не вполне была сориентирована на нужды региона... Требования по публикационной активности начали усиливаться... это была, одновременно, и своеобразная ревизия научной деятельности университета...»<sup>7</sup>.

Трансформирование университета в этот период становится преимущественно предметом административной деятельности, которая, в свою очередь, все объемнее регламентируется требованиями извне.

Объектом гуманитарной рефлексии, инициированной проектами НИИ ПЭ, в этот период становится трансформация смысла понятия «миссия университета». Этический документ, принятый ученым советом университета в 2008 г., «Миссия-Кредо ТюмГНГУ» был заменен иным документом, также обозначенным как «Миссия университета». Формально замена текста обосновывалась необходимостью включения в «дорожную карту» университета [15] краткой формулировки его миссии. (Как известно, в такого рода документах, как «дорожная карта», содержатся показатели изменения университета в

---

<sup>7</sup> Из устного выступления В.В.Новоселова на семинаре в ТИУ 29 июля 2018 г., организованном Н.Н.Карнауховым в рамках работы над его книгой, посвященной жизни ТюмГНГУ в 1990-х-2010 гг.

ходе Программы его развития: повышения международной конкурентоспособности; целевой модели университета, результативности достижения соответствующих показателей – дающие ему право на определенную государственную поддержку.)

Произошло не только сокращение текста документа, но изменение его содержания. В случае «Миссии-Кредо ТюмГНГУ» речь шла о документе этической ориентации университета как специфического социального института. Содержание нового документа давало образ университета, похожий с бизнес-корпорацией: «приумножение человеческого и научно-технического потенциала корпораций, имеющих производственные активы на территории региона, в целях успешного осуществления третьей индустриальной революции на основе интеграции науки, образования и производства» [12].

Кардинальная трансформация – замена документа профессионально-этического самоопределения документом бюрократического назначения – на этом этапе произошла и с Профессионально-этическим кодексом ТюмГНГУ.

Изначально обновление профессионально-этического кодекса университета было обусловлено необходимостью зафиксировать специфику университетского администрирования на этапе трансформирования, в том числе в связи с обострением темы согласования ориентиров деятельности администраторов университета и профессоров. НИИ ПЭ была предпринята попытка создания этического документа «Декларация ценностей и норм университетской корпорации» [3]. Разработанная на основе прежнего кодекса эта «Декларация...» рассматривалась в качестве ценностной основы для создания иных, ориентирующих деятельность членов университетской корпорации, документов (таких, как «Стандарт делового поведения работников университета», «Правила поведения студентов»).

Декларация не была востребована. Ученым советом ТИУ был принят «Корпоративный кодекс работников федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский индустриальный университет»»<sup>8</sup>. Документ, определяющий, как заявлено в его тексте, «основные нормы поведения, которыми работники должны руководствоваться в процессе профессиональной деятельности, а также правила делового общения с обу-

---

<sup>8</sup> Следует отметить, что документы с аналогичным содержанием в этот период обнаруживаются на сайтах других университетов, образуя один из элементов своего рода «пула документов», демонстрирующих определенный этап продвижения по «дорожной карте» университета.

чающимися, коллегами и партнерами» [9]. О моральном выборе и самоопределении в этом документе речь не шла.

Можно допустить, что понятийный аппарат текста Декларации был не вполне адаптирован к тезаурусу задач этого этапа трансформирования университета. Однако в этом случае скорее имело место различное «прочтение» идентичности университета его субъектами. Декларация, как профессионально-этический документ, была создана исходя из идентификации университета как научно-образовательной корпорации. Однако, если на этом этапе трансформирования университета такое восприятие еще сохранялось в среде профессорско-преподавательского состава, то у субъектов администрирования оно, как представляется, было иным. Инаковость, то есть определение университета не как специфического социального института, имеющего определенное предназначение в обществе, а как одной из многих организаций, служащих целям экономического развития, обусловлено на этом этапе во многом и направленностью трансформационных процессов.

Этико-прикладное знание, его проектно-ориентированная составляющая в ситуации объективного обострения вопроса согласования ценностных ориентиров администраторов и профессоров на этом этапе трансформирования университета, не было востребовано. Можно предположить, что изменения в университете в этот период уже не столько опирались на потенциал идеи морального выбора субъектов университета (ориентироваться или не ориентироваться на обусловленные природой академической профессии ценности и нормы), сколько имели целью установление новых ценностных ориентиров, норм и правил, которые бы обеспечивали успехи университета как организации, содействующей развитию, прежде всего, экономики.

Можно сказать, что на этом этапе трансформирования университета происходили изменения морального значения его институционального порядка. В гуманитарной рефлексии таких процессов проявилась критическая функция этико-прикладного знания.

### **3. Этико-прикладное знание – трансформируемому университету**

Опыт приложения этико-прикладного знания в ситуациях трансформации университета, условно обозначенных как становление, самоопределение, трансформирование университета, содержащийся в проектах НИИ ПЭ, позволяет сделать некоторые предварительные замечания в отношении того, «что (не)может прикладная

этика в ситуации экспертизы идеологии и практики трансформирования университета».

Среди факторов, влияющих на востребованность потенциала прикладной этики, прежде всего ее проектно-ориентированной составляющей в ситуации экспертизы идеологии и практики трансформирования университета (на начальном этапе анализа опыта приложения), можно выделить два фактора, обусловленные ситуацией запроса на этико-прикладное знание. Один из них связан с характером адресанта запроса (запрос: от практики, от ситуации, от знания). Второй фактор, на наш взгляд, связан с «попаданием» содержания запроса в более или менее целостную структуру предмета прикладной этики. Как уже неоднократно было показано, предмет прикладной этики в рамках инновационной парадигмы прикладной этики описывается как имеющий ярусную структуру: до-нормативный ярус (применительно к университету речь идет, например, об его этосе), нормативный (речь идет о моральных нормах со значительным ресурсом свободы выбора действия и ответственности за него, а также об институционализации нормативного порядка), сверхнормативный (выполняющий функцию оправдания совокупности наличных моральных ценностей, предписаний, норм и оценок) [2].

Так, на этапе становления университета запрос на этико-прикладное знание исходил из ситуации неопределенности и практической необходимости собирания сообщества под определенную ценностную идею – Идею университета. На этапе самоопределения университета ситуация развивающегося университета обусловила применение проектно-ориентированного потенциала этико-прикладного знания. И наконец, можно сказать, что в условиях трансформирования университета извне приложение этико-прикладного знания исходило скорее от носителей такого знания. И здесь, скорее всего, проявилась просветительская и критическая функции этического знания. И, как представляется, работа этико-прикладного знания на этом этапе была осуществлена в режиме «до востребования».

Как известно, когда речь идет о гуманитарной рефлексии, то «измерить» преобразующее влияние знания на практику затруднительно – этико-прикладное знание не преобразует практику в момент его приложения, оно может показать грань того, что (не)является реально-должным для институционализированной деятельности в новых, еще не вполне опознаваемых ситуациях морального выбора.

Влияние «попадания» содержания запроса на этико-прикладное знание в более или менее целостную структуру предмета прикладной этики, казалось бы, очевидно. И это, действительно, так. Однако в связи с возникновением в сфере моральных феноменов

своего рода фейков, значение такого фактора влияния на потенциал приложения прикладной этики к новым ситуациям выбора увеличивается. Фейки в сфере моральных феноменов имеют шанс возникнуть в ситуациях, когда обращение к этико-прикладному знанию по сути представляет собой либо обращение к некоторым этическим технологиям, либо заимствование такой его характеристики как нормативность – для обозначения не этических по своему характеру институтов регламентирования и регулирования. Так, опыт проектов НИИ ПЭ на этапе трансформирования университета – связанный с намерением создать новый кодекс – показывает, что запрос на потенциал этико-прикладного знания был обращен не к знанию, а к этическим технологиям. Речь шла о создании корпоративного кодекса, регламентирующего поведение работников университета прежде всего административными регламентами.

\*\*\*

Отечественный университет уже не одну четверть века находится в фокусе пристального внимания как исследователей высшей школы, так и его «пользователей» (Г.Розовски), индивидуальных и институциональных. И потенциал этического знания неоднократно «прикладывался» к ситуации университета. Однако характер и сферы такого приложения были различными.

Оформляющие сферу университетской деятельности этические нормы, несущие в себе ценностное обоснование и в некоторой степени основанные на традиции, рационально оформлены. К ним, как известно, относятся этические принципы как обобщающие в целом сферу ценностей университетской деятельности (миссия университета), так и характеризующие этические основания базовых профессий научно-образовательной деятельности университета (этика профессора, этика администратора). Доминирование рационального обоснования таких норм отчасти делает нормы подвижными, при условии рационального обоснования изменений. Нечто подобное происходит, вероятно, в университете при его идентификации с корпорацией-организацией, которая регулируется задачей, прежде всего, экономической эффективности. Приписываемая университетам установка на максимальную капитализацию знаний, при ослаблении иных функций знания, их размывании, создает предпосылки «перестраивания» университета в коммерческую организацию в ряду других экономических субъектов. На таком «переходе» в университете как держателе знания обостряется дилемма: полезность знания vs ценность знания.

В этой связи вопрос об экспертном потенциале прикладной этики в отношении к ситуации трансформируемого университета может предусматривать этический анализ контекста трансформирования. Например, исследование влияния скорости трансформаций на эффективность достижения целей трансформирования; гуманитарную экспертизу социальных эффектов технологизации всех сфер университета; расширения поля конкуренции университета за счет необходимости конкурировать не столько с другими университетами, сколько с социальными институтами, имеющими иные ценностные основания и пр.

Представляется, что прикладной этике для распознавания «где пролегает дорога морального выбора» в быстро меняющемся мире, предстоит удерживать своего рода «ариаднову нить» в отношении к трансформирующимся объектам исследования – определять исходно сложную структуру морального феномена (в том числе, например, взаимообусловленность донормативного, нормативного, сверхнормативного ярусов) как неотъемлемую рабочую схему познавательного процесса.

#### Список литературы

1. Апресян Р.Г., Артемьева О.В., Бакштановский В.И., Гаджикурбанов А.Г., Гусейнов А.А., Зубец О.П., Кашников Б.Н., Назаров В.Н., Перов В.Ю., Прокофьев А.В., Пружинин Б.И., Разин А.В., Шохин В.К., Юдин Б.Г. Мораль в современном мире и проблемы российской этики. Материалы конференции – «круглого стола» // Вопросы философии. 2017. № 10. С 5-46. [Электронный ресурс]. URL: <[http://vphil.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=177&Itemid=52](http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=177&Itemid=52)> (дата обращения 13.11.2018).

2. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в прикладную этику. Монография. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2006.

3. Бакштановский В.И. Кодекс этики или стандарт легальности? Концептуальный замысел обновления этической инфраструктуры трансформирующегося университета // Возвращение этики успеха? Ведомости прикладной этики. Вып. 48 / Под ред. В.И.Бакштановского, О.А.Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2016. С. 162-180.

4. Бакштановский В.И. Новые-старые проблемы инновационной парадигмы прикладной этики // Миссия прикладной этики: актуальные вызовы. Ведомости прикладной этики. Вып.45 / Под ред. В.И. Бакштановского, В.В.Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2014.С.10-24.

5. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: идея, основания, способ существования // Вопросы философии, 2007. № 9.

6. Белгородский государственный технологический университет им. В.Г.Шухова // Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <[http://www.bstu.ru/about/overall\\_info/documents](http://www.bstu.ru/about/overall_info/documents)> (дата обращения 25.11.2018).

7. Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых // Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <[http://info.vlsu.ru/fileadmin/INFO\\_OBRNADZOR/3\\_document/Ustav\\_29102015.pdf](http://info.vlsu.ru/fileadmin/INFO_OBRNADZOR/3_document/Ustav_29102015.pdf)> (дата обращения 27.11.2018).

8. Воронежский государственный технический университет // Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <[http://cchgeu.ru/upload/sveden/document/Ustav\\_04.09.2015.pdf](http://cchgeu.ru/upload/sveden/document/Ustav_04.09.2015.pdf)> (дата обращения 10.11.2018).

9. Кодекс // Официальный сайт Тюменского индустриального университета. [Электронный ресурс]. URL: <<https://www.tyuiu.ru/university/kodeks/>> (дата обращения 04.12.2018).

10. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // [Электронный ресурс]. <http://docs.cntd.ru/document/901816019> (дата обращения 28.11.2018 г.).

11. Миссия-Кредо Тюменского государственного нефтегазового университета // Новое самоопределение университета. Ведомости. Вып. 33 Тюмень: НИИ ПЭ, 2008. С. 5-7.

12. Миссия // Официальный сайт Тюменского индустриального университета. [Электронный ресурс]. URL: <<https://www.tyuiu.ru/university/missija/>> (дата обращения 04.12.2018).

13. Опорный университет. Официальный сайт «Опорные университеты» // [Электронный ресурс]. URL: <<http://flagship.university.ntf.ru/project>> (дата обращения 16.11.2018).

14. Профессионально-этический кодекс ТюмГНГУ // Практичность морали, действенность кодекса. Ведомости. Вып. 36. Тюмень: НИИ ПЭ, 2010. С. 155-169.

15. Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р. Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191846/>

16. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 11 сентября 1992 г. N 1691-р. // [Электронный ресурс]. URL: <<http://sbornik-zakonov.ru/256506.html>> (дата обращения 29.11.2018).

17. Самоопределение университета: путь реально-должного. Коллективная монография / Под ред. В.И.Бакштановского, Н.Н.Карнаухова. Тюмень: ТюмГНГУ, 2008.

18. Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева // Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL:<[https://sibsau.ru/sveden/document/Ustav\\_06\\_10\\_2016\\_pdf](https://sibsau.ru/sveden/document/Ustav_06_10_2016_pdf)> (дата обращения 05.11.2018).

19. Скромное обаяние конвенции (Предисловие редакторов) // Тетради гуманитарной экспертизы (3). Медиа этос: тюменская конвенция – предварительные результаты / Отв. ред. В.И.Бакштановский. Тюмень: Центр прикладной этики: XXI век, 2000. С. 5-9.

20. Становление духа университета: Опыт самопознания. Коллективная монография / под ред. В.И.Бакштановского, Н.Н.Карнаухова. Тюмень: ТюмГНГУ; Центр прикладной этики, 2001.

21. *Hitlin S., Vaisey S.* The new sociology of morality // *Annual rev. of sociology.* Palo Alto (CA), 2013. Vol. 39, N 1. P. 51–68.

*В.И. Бакштановский, М.В. Богданова*

УДК 174.7

### **Трансформируемый университет: судьба профессорства**

*Аннотация.* Остается ли классическая миссия профессора – производство, воспроизводство научного знания, моральное лидерство профессора, его умение жить в культуре знания – базовой ценностью трансформируемого университета? Статья посвящена опыту коллективной рефлексии вопроса об исполнении профессорами своей классической миссии в условиях трансформирования университета. Стать профессором и быть профессором; (не)возможность воспроизводства и развития института профессуры; современные роли профессора; статус профессора в отечественном университете – направления дискурса профессоров, участников ректорского семинара. В его анализе сочетаются фрагменты программы, сценарной разработки и стенографической записи работы семинара. Благодаря такой аналитической структуре создается возможность представить идейный замысел семинара, концептуализацию темы и реальную ситуацию ее рефлексии участниками семинара.

*Ключевые слова:* трансформирование университета; статус профессора; миссия профессора, знание, образование.

Вопрос о судьбе профессорства в ситуации, когда основное внимание университетов в ходе преобразований сосредоточено на достижении количественных показателей соответствия требованиям определенного кластера в иерархии отечественных университетов (публикационная активность, цифры приема, средний балл ЕГЭ поступивших в университет и т.п.), казалось бы, не вполне вписывается в актуальную повестку дня. Однако на определенных «поворотах» трансформирования университета этот вопрос становится особенно актуальным. Например, в связи с продвижением идеи тотального перехода университетов на онлайн-обучение, или внедрением процессов монетизации (мер по извлечению прибыли в различных сферах университетской деятельности). Так, активно разрабатываемая сегодня идея внедрения онлайн-обучения [2] для региональных университетов обосновывается задачами повышения качества образования, в том числе за счет сокращения профессоров (с направлением высвободившихся средств на развитие лабораторий) [5].

Или, например, определяется в качестве основного препятствия для формирования предпосылок Университета 3.0 следование университетскими профессорами принципам этоса научной деятель-

ности [3]. Так, «следование идее бескорыстного научного поиска и пренебрежения заинтересованностью в финансовых результатах научной деятельности» рассматривается в качестве основного препятствия для развития предпринимательства в университете с долгой историей [3].

Эти и иные продвигаемые в университетскую деятельность новации не только изменяют позицию профессора в социальном поле университета, но в целом ставят вопрос о судьбе профессора, о (не)возможности сохранения и развития института профессорства в университете.

Нарастающая скорость технологических изменений, необходимость обустройства университетов в условиях цифровой культуры, задачи тотальной капитализации научных знаний и пр. трансформируют и сферу администрирования в университетах. Вводятся новые концептуальные подходы, испытываются гибкие стратегии управления изменениями. Так, в сфере администрирования трансформируемых университетов все активнее применяется характерный для сферы бизнеса подход, который одновременно направлен на обеспечение текущей деятельности, предусматривает оптимизацию бизнес-процессов и способствует внедрению прорывных технологий (подход «Run-Change-Disrupt»). Один из аспектов подхода («Disrupt») основан на идее созидательного разрушения. Как известно, концепция созидательного разрушения была разработана Й. Шумпетером при определении экономического цикла [4]. В самом общем виде «созидательное разрушение» обозначает фазу революции – когда прежние условия, структуры не улучшаются, а вытесняются новыми. Созидательное разрушение является по Й.Шумпетеру основным двигателем экономического прогресса. Однако насколько «экологично» применять потенциал этой концепции в администрировании такой специфической сферы как университет? Безусловно, этот вопрос требует специального рассмотрения. Обращение к нему здесь связано с декларируемыми установками на тотальное введение в университетскую деятельность новаций, которые проблематизируют участь профессоров в университетах.

Исходя из продвигаемых изменений в университетах в свете концепции созидательного разрушения можно предположить, что профессорство, прежде всего в региональных университетах, вполне может определяться «закостеневшей структурой», «слабым звеном», которое необходимо вытеснить.

Очевидно, что обретение устойчивости в условиях «текучего» трансформирования возможно достичь только через интенсивное развитие субъектами своего потенциала, выработку новых навыков,

стратегий, дополнительных функций и пр. Однако некоторые трансформации могут проблематизировать не столько выбор или выработку адекватных стратегий и тактик, сколько поставить под вопрос само существование субъекта в поле социальных отношений. Собственно этим и обусловлено обращение к теме миссии профессорства в трансформируемом университете. Следует отметить, что на ректорских семинарах прошлых лет тема миссии профессорства уже становилась предметом коллективной рефлексии. Отметим некоторые из проблематизаций.

«Производство научного знания – категорический императив Профессора». *(Не выглядит ли безусловность этого императива в наших обстоятельствах романтическим идеализмом?)* [1, 118-140].

«Базовый этический регулятор деятельности профессора в процессе производства и передачи знаний – академическая честность. Академическая честность – условие Чести профессора». *(Преподаватель средней школы несет моральную ответственность перед Ребенком, университетский профессор – перед Знанием. Честность первого мало связана с поиском истины. Честность второго целиком и полностью сориентирована на совместный творческий процесс)* [1, 141-164].

«Воспитательная миссия Профессора в исследовательском университете предполагает стратегию “воспитание свободой выбора и самоопределения”». *(Профессор, его работа в аудитории и лаборатории – всегда лучшее (самое эффективное) наглядное пособие в воспитании)* [1, 165-194].

Проблематизации предшествовавших семинаров были обращены к базовым ценностям миссии Профессора. На ректорском семинаре 2019 г. классическая миссия профессорства проблематизируется в целом как ценность для трансформируемого университета.

Сегодня, пожалуй, еще затруднительно представить университет без института профессуры. Профессор – это человек университета. Тем не менее современный этап трансформирования университета делает актуальной именно такую постановку вопроса – о судьбе профессорства в целом.



В статье представлен опыт первого ректорского семинара 2019 года. В его анализе сочетаются фрагменты программы, сценарной разработки и стенографической записи работы семинара. Благодаря такой аналитической структуре создается возможность представить идейный замысел семинара, концептуализацию темы и реальную ситуацию ее рефлексии участниками семинара, включая его разработчиков.

#### **ФРАГМЕНТ ПРОГРАММЫ СЕМИНАРА**

В новом семинаре аккумулированы, отчасти, темы прошедших семинаров (посвященных этике трансформирующегося университета и этике профессора). В то же время заявлен иной, отличный от прежних, предмет гуманитарной рефлексии, обусловленный изменяющимися контекстами – трансформирования университетов и исполнения профессорами своей миссии.

«Текущее» трансформирование университета – старые структуры распадаются и отмирают, а их фрагменты включаются во вновь образующиеся, но не апробированные структуры – создает многообразные риски. В том числе и риск вытеснения из идеологии и практики университета классической миссии профессорства.

В фокусе гуманитарной рефлексии: не только выбор университетом соответствующих его идентичности ценностных ориентиров развития, но и риски продвигаемых трансформаций, способные изменить идентичность университета в целом; не только выбор этических ориентиров, идентифицирующих принадлежность к профессорству, но и вопросы об атрибутивности института профессуры трансформируемому университету.

*Цель семинара* – гуманитарная рефлексия ситуации профессора в трансформируемом университете.

**ФРАГМЕНТ СТЕНОГРАММЫ СЕМИНАРА**

**ВЕДУЩАЯ СЕМИНАРА** (*и.о. ректора Вероника Васильевна Ефремова*): В последнее время мы слышим много слов, связанных с ускорением движения – драйверы, локомотивы, цифровые трансформации и пр. И от университетов также ожидается, что они будут ускоренно изменяться: одно из основных требований учредителя сегодня – требование изменяться. Университет не волен уклоняться от этих процессов. Да и изменяющийся вокруг мир тоже нас меняет. Иногда с той же скоростью, а иногда и с большей, потому что мы – интеллектуальное сообщество. Однако не всегда успеваем соизмерить, оценить и выявить риски, связанные с такого рода динамикой. Мы уже пытались подобраться к этим оценкам вместе с вами в семинарской стилистике – когда можно свободно обсуждать, высказывать собственную точку зрения, подкрепляя ее собственным опытом.

Сегодня мы хотели бы обсудить один важный вопрос: в условиях, когда так интенсивно трансформируем организацию университета, призванного создавать кадры для индустрии будущего, что происходит с профессорством в нашей организации? Что происходит с понятием «профессор», статусом профессора в университете, его миссией? Не забыли ли мы об этом сообществе – профессорстве, так интенсивно трансформируясь на потребу дня, либо выполняя свои обязательства перед заказчиками, в том числе перед нашими студентами, которые представляют собой поколение уже другой, цифровой эпохи, других темпов жизни?

Мы многое делаем для обновления университета. Для того чтобы университет имел устойчивость и развивался. Однако не всегда имеем возможность отрефлексировать неизбежные риски трансформации.

Итак, тема семинара: «Трансформируемый университет: судьба миссии профессорства». Слово консультанту семинара.

**КОНСУЛЬТАНТ СЕМИНАРА** (*директор НИИ прикладной этики Владимир Иосифович Бакштановский*): Начну сегодняшнюю дискуссию с представления двух сюжетов. Первый – благостный для профессорства. В 2018 году, в дни столетнего юбилея Томского государственного университета, в Университетской роще был установлен памятник его профессорам-основателям – Василию Флоринскому и Дмитрию Менделееву.



Этот памятник поставлен через 100 лет после основания Томского университета.

Можно ли ожидать такого же внимания к нынешним профессорам?

Теперь сюжет не благостный для профессорства. Ситуацию с профессорством сегодня, на мой взгляд, передает образ природного явления, которое мне довелось испытать в Таманском заливе во времена, когда у Тюменского индустриального института там был расположен лагерь. Об этих временах, наверное, помнят некоторые из участников нашего сегодняшнего семинара. Явление природы, о котором я вспомнил в связи с вопросом: «Можно ли ожидать к нынешним профессорам такого же внимания, как профессорам-основателям Томского университета?» – на следующем слайде. Это смерч, который возник в отдалении, но неожиданно повернул в нашу с дочерью сторону, когда мы гуляли по безопасному мелководью достаточно далеко от берега.

Сначала мы спокойно его разглядывали. Но он стал стремительно приближаться. Добежать до берега – не успеть. Устоять под ним – нереально. Если он не повернет.

Но нам повезло – смерч изменил направление.



Полагаю, что ситуацию профессорства в трансформируемом университете сегодня адекватно передает образ-метафора – «Смерч над профессором». Поскольку, как я уже заметил, стихия этого природного явления мне знакома, полагаю, что такая метафора вполне адекватно описывает

возможные последствия для профессора в связи с намечающимися и уже начавшимися преобразованиями университетов.

Многие знают, что один из менеджеров-лидеров отечественного образования заявил примерно так: в региональных университетах студентам слушать некого – профессора читают вторичные лекции, надо все изменить. Во всем мире активно развиваются технологии дистанционного образования, они доступны всем университетам. Поэтому нужно, чтобы ведущие профессора ведущих университетов читали свои лекции дистанционно. Преподавателей региональных университетов сократить...

Если сказать более серьезными словами, то технологические инновации в такой интерпретации вошли в ценностный конфликт с университетским образованием. Издавна, может быть, даже с момента возникновения университетов, ответственными за смыслы и ценности в университете были профессора. И если профессорам предстоит стать жертвами сокращения, оптимизации, то как быть с ценностными смыслами существования самих университетов?

Но чтобы полемизировать с этим изобретением новой роли дистанционного образования, прежде стоит нам самим с собой разобраться – а что такое профессорство? Не в соответствии с должностными инструкциями, или иными управленческими документами, а по существу. В этой связи можно обратиться к некоторым попыткам рассуждения о природе профессорства, его миссии. Наш коллега, профессор Мордовского государственного университета, Андрей Анатольевич Сычев (вовлеченный в проблематизацию о судьбе профессорства через журнал «Ведомости прикладной этики»), так характеризует профессора.

Профессор – это не просто специалист, а специалист высококлассный, имеющий право говорить от имени науки и образования.

Представления о современном профессоре оформились с появлением гумбольдтовской модели классического университета, предполагающей сочетание образовательной и исследовательской деятельности, академическую свободу, подотчетность перед обществом.

В этом контексте оформились основные обязанности профессора как выразителя духа классического образования – проведение исследований, передача знаний ученикам, участие в академическом самоуправлении, просветительская деятельность. (А.А. Сычев)

Как видим, сочетание образовательной, исследовательской деятельности, академической свободы и подотчетность перед обществом образуют черты характера и обязанности профессора как выразителя духа классического образования.

Профессор тесно связан с университетом, это две вещи неразделенные, не разделяемые. А профессор Принстонского университета Наннерль Кеохейн – так высказалась о связи профессора и университета.

*«...Профессор является центральной фигурой в системе высшего образования. Поскольку именно в нем концентрированно представлены сама суть и специфика университета. Университета, который является не просто учреждением, предоставляющим услуги по получению высшего образования, а межпоколенческим сообществом ученых, вовлеченных в процесс открытия и распространения знания и несущих ответственность за то, чтобы знание использовалось с целью улучшения положения человека».*

Меня особенно заинтересовали слова об умении профессора жить в культуре знания, а не просто в сфере профессиональных навыков. Это важная характеристика для понимания миссии профессора, я бы сказал его профессиональной миссии.

**ФРАГМЕНТ СЦЕНАРНОЙ РАЗРАБОТКИ**

Слова профессора Н. Кеохейн скорее характеризуют устоявшееся в культуре понимание связи феномена профессорства и феномена университета.

Университетские профессора имели и пока еще, возможно, имеют только им присущую миссию в университете.

Классическую миссию профессорства можно обозначить как:

- (а) триада: производство – воспроизводство – внедрение научного знания;
- (б) моральное лидерство профессора как следствие авторитета научного знания;
- (в) умение профессора жить в культуре знания, а не просто в сфере профессиональных навыков.

Однако трудно не заметить, что эта миссия профессорства, сегодня вытесняемая из идеологии и практики университета, выглядит *утопичной*, теряя свой пафос, драйв, энергетику и статус.

Гипотеза семинара

В связи с установкой на тотальную капитализацию научного знания; технологизацию научно-образовательной деятельности; фактическую приоритетность ценностей корпоративной этики над профессиональной, классическая миссия профессорства вытесняется из идеологии и практики университета.

Бескомпромиссное служение истине уже не представляется достаточным основанием деятельности профессора: она должна быть полезной для общества и/или конвертироваться в деньги. Если этого не происходит - профессорство либо трансформируется в иную профессиональную группу, либо уходит из университета.

Университет без профессорства постепенно превратится в профессиональную школу.

8

**ВОПРОС ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ**

Действительно ли классическая миссия профессорства теряет свой статус, пафос, драйв? Или это паника неких отставших от современности профессоров?

### **ФРАГМЕНТ СТЕНОГРАММЫ СЕМИНАРА**

*Профессор А.А.ТАРАСЕНКО:* В российских университетах сегодня происходят интенсивные корпоративные трансформации, но профессорство со своей миссией как было, так и останется. Сегодня важен, пожалуй, другой вопрос: профессор для университета или университет для профессора? Я думаю, если бы Менделеев учился и преподавал не в Томском университете, а скажем где-нибудь в Ялуторовске, ничего бы не изменилось – мы бы запомнили Менделеева, а не Ялуторовский университет.

В целом, полагаю, что у нас сегодня наблюдается некоторое смещение понятий. Здесь приводилось суждение профессора из Принстонского университета. Как и в других американских университетах, штат профессуры в Принстонском формируется несколько иначе. Это всегда конкурс, выбор, другие профессора. Наблюдательные советы за этим смотрят.

Профессура – это один из путей развития университета. И в то же время, если профессор растет, выходит на международный уровень, то для университета всегда есть риск его потерять – успешным профессорам приходят приглашения в другие университеты на более привлекательных условиях. И здесь для нашего университета один путь – выстраивать внутреннюю жизнь университета так, чтобы в образовательном процессе все-таки главным был профессор. Можно многое эмоционально говорить о профессорстве, но профессора – это в первую очередь представители научной школы, они носители уникального знания, профессионалы прежде всего. И без этих профессионалов невозможно построить систему эффективного обучения. Все на этом строится. Однако, когда смещаются понятия, когда значимость профессора понижается (возможно, так сказывается болезнь роста, либо это искусственно создается), возникает опасность другого рода. Появятся молодые профессора, а они будут появляться в университете, и эти профессора уедут в более лучшие условия для работы, жизни.

*Профессор Н.С. ЗАХАРОВ:* На предлагаемом вниманию слайде только одно слово неверное – название «Гипотеза». На мой взгляд, то, что представлено на слайде, это не гипотеза, это уже подтвержденная теория.

Приведу несколько сюжетов в подтверждение этого.

Так, если сравнить, что такое профессор, допустим, в начале XX в., в середине века, в 70-80-х гг. и сейчас, то можно увидеть большие различия. Профессорское звание существенно девальвировалось, если, например, сравнить заработную плату профессора, допустим, в 70-х годах и сейчас. Тогда в нашей отрасли зарплата

профессора равнялась двум зарплатам руководителя среднего предприятия, а сейчас она соотносима с зарплатой слесаря третьего разряда. Таково сегодня отношение к профессорству. Это первое.

Второе. Я говорю не о нашем университете конкретно, а в целом о системе Российского образования. Раньше практически всех профессоров можно было отнести к одной категории – это, как правило, были крупные ученые. Сегодня ситуация иная: появились профессора-бизнесмены, профессора-менеджеры и остались еще ученые. Вряд ли следует объяснять, насколько эти категории профессоров различны. Приведу пример: недавно на одном профессиональном форуме меня попытались представить одному крупному чиновнику. Когда ему сказали, что вот профессор, доктор наук, он пожал плечами, мол, ну и что, он тоже профессор, доктор наук. Однако возникает вопрос: как крупный чиновник может стать профессором, доктором наук? На мой взгляд, нужно потратить тысяч десять часов на подготовку и написание диссертации и так далее.

Еще один сюжет. В университете одной из соседних областей недавно объединили три родственные кафедры. Уважаемого профессора, который долго возглавлял кафедру, имеющего еще не критичный возраст, владеющего уникальными знаниями, после объединения кафедр не поставили заведующим. Заведовать кафедрой была назначена молодая женщина, кандидат наук. У нас в профессиональной среде это вызывает, с одной стороны, некоторое недоумение, хотя, с другой – мы понимаем, что во многих случаях сейчас профессора неудобны для руководства университетов. Они еще не готовы выполнять беспрекословно любые поручения. У них есть опыт, знания, авторитет, свое мнение, чтобы его отстаивать. Возможно, молодые доценты более мотивированы к исполнительской работе, но куда придет университет?

Отмечу еще один момент. Действительно, жизнь постоянно ускоряется, нас торопят, заставляют бежать. Было бы хорошо бежать к какой-то определенной цели, но, поскольку цели постоянно меняются, у нас получается бег если не на месте, то по кругу.

Так что, к сожалению, в гипотезе перспективы зафиксированы точные.

*Профессор И.М.КОВЕНСКИЙ:* Печально знаменитый Ходорковский был в свое время выбран почетным профессором Томского университета. Он не получал мантию почетного профессора до той поры, пока не узнал, что за более чем столетнюю историю этого университета, почетных профессоров было всего 27, и один из них Менделеев. Я этот пример привел для того, чтобы отметить: когда мы хотим называться профессорами, может быть, стоит подумать и

вспомнить тех, кто были нашими предшественниками? Может быть, не стоит сразу отвечать на вопрос: «А можно ли ожидать такого же внимания к нынешним профессорам, какое оказали профессорам Менделееву и Флоринскому потомки?». Может быть, надо подождать немного?

*Профессор Л.Л.МЕХРИШВИЛЛИ:* В связи с сегодняшней темой и опираясь на наши разговоры о профессорстве на прежних ректорских семинарах, мне представляется, что сегодня имеет смысл говорить о субъективной компоненте трансформации профессора. Да, университет трансформируется, потому что профессора трансформируются, а профессора трансформируются, наверное, потому, что университеты меняются. Однако в этих процессах много противоречий: внешних и внутренних, между традицией и современностью. Современные профессора постоянно находятся в очень сложной ситуации выбора. И, пожалуй, одна из напряженных ситуаций выбора – либо стремиться существовать в традиционном формате, либо – соответствовать новым реалиям и требованиям, которые транслирует профессору окружающая образовательная среда. Как может сегодня профессор сочетать и то и другое? Может ли он сохранить традиционные ориентиры и одновременно развивать какие-то адапционные механизмы к трансформирующейся реальности? Иногда профессора вынуждены приспосабливаться, адаптироваться к ситуации для того, что бы остаться в университете. Но по большому счету профессор – поэтому я говорю о субъективной компоненте – сам выбирает для себя: согласен ли он и может ли он сохранить традиционный формат миссии, о которой идет сегодня речь. И здесь, конечно, у профессора возникает очень сложная и серьезная проблема выбора.

И для университета в целом – это проблема как сохранить университетские традиции и вписаться, адаптироваться к новой среде. Противостоять ей ни университет, ни профессор не смогут.

*Профессор О.Ф. ДАНИЛОВ:* Тематика сегодняшнего семинара, на мой взгляд, очень своевременна. И первые выступления подтвердили это. Было бы здорово, если бы в дискуссии принимали участие не только профессора. Наша, профессорская, точка зрения очевидна, ее можно даже не обсуждать, и мнения экспертов нам созвучны.

Но я хочу сказать о другом – о молодых и о времени. Время сейчас такое, что все чрезвычайно быстро меняется. И если не обращать внимания на эти изменения, смотреть на них со стороны – значит просто отстать и остаться вузом где-то на задворках истории. Поэтому нужно попытаться выработать некие компромиссные позиции, в том числе в отношении роли профессора сегодня. Давайте

спросим себя, все ли мы и всегда ли стремимся подражать Менделееву, или быть такими, как выдающиеся профессора, о которых мы говорим с придыханием, что это настоящий профессор? Наверное, нет. Да и позиция нашего вуза сегодня, наверное, не вполне соответствует тенденциям трансформирования системы образования в мировом масштабе.

Репутацию региональных профессоров подрывает не только одно дистанционное образование. Трансформации намного шире. Наверное, никто не осмелится сегодня выступать против дистанционного образования – это тренд мировой. Но то, что университет может существовать без профессора, а профессор без университета – это нонсенс. Такого быть не должно. Поэтому сегодня особенно актуален разговор о роли профессора в университете. Профессора имеют разные позиции: кто-то из профессоров сегодня не востребован – он, может быть, и хотел что-то делать, но не понимает, как вписаться в трансформации. Кто-то откровенно не хочет этого делать. А кто-то из профессоров хотел бы и старается что-то делать, чтобы это звание поддержать, чтобы репутация вуза была узнаваема достижениями профессора. Поэтому и актуален сегодня вопрос о роли профессора в трансформируемом университете, о роли университета в судьбе профессорства, о том, как сделать, чтобы репутация вуза, зависящая, безусловно, от репутации профессорского коллектива, росла.

*Профессор В.В.ПЛЕНКИНА:* Короткая реплика по очень интересной и актуальной проблематике, которую мы сегодня обсуждаем. На мой взгляд, положения, выдвинутые в формате гипотезы на самом деле являются не столько гипотезой, сколько характеристикой реальности. В той или степени они присутствовали на всех этапах развития образования. Смещаются акценты, что-то становится более значимым, а что-то менее, но проблема, которую мы сегодня обсуждаем, наверное, не решится до тех пор, пока университет является трансформируемым университетом, а не трансформирующимся. Вероника Васильевна Ефремова уже сказала в своем вступительном слове о роли учредителя в такого рода трансформациях университетов. Мы – профессора и университет в целом – являемся объектом регулирования извне.

Университеты во всем мире и во времена Гумбольдта, и позже, и в современных условиях являются трансформирующимися структурами – они делают свой осознанный выбор и в отношении развития образовательных технологий, и в отношении подбора кадров – и вообще всех процессов, связанных с существованием университета. А мы в России то переходим на трехуровневую систему образования,

не осознав наши потери; то частично возвращаемся к прежней системе; то, не успев прожить цикл с каким-то образовательным стандартом, заказанным государством, изменяем его или совсем вынуждены от него отказываться. И пока это существует, профессору, и не только профессору, а вообще, высококвалифицированному субъекту в нашем сообществе будет весьма сложно.

*Доцент В.И.БАУЭР:* Уважаемые коллеги, консультант семинара привел нам суждение известного профессора о пользе онлайн-образования для региональных университетов. Об эффективности трансляции лекций московских профессоров и сокращении профессоров в региональных университетах. У меня в этой связи возникла мысль о безопасности и стабильности российского государства в целом.

Я сегодня вернулся из командировки в Москву и вот о чем подумал в контексте нашего разговора. В России по последней переписи проживает 145 млн. человек, 15 млн. – в Москве и Московской области. То есть, больше 10 процентов населения России сегодня проживает в Москве, либо там работает, либо живет. Региональные территории становятся все более непривлекательными для проживания. По сути предложение известного профессора лежит в русле этой в широком смысле демографической тенденции. Если в региональных университетах будут транслироваться онлайн-лекции преимущественно столичных профессоров, то произойдет нечто подобное, что можно наблюдать на Дальнем Востоке. С одной стороны, мы видим, как президент раздает гектары земли на Дальнем Востоке. А с другой – например, когда прилетаем в Новосибирск, то замечаем, что там уже отчетливо почти повсеместно звучит китайская речь. В аэропорту вылеты рейсов прописаны уже не только на русском, но и на китайском языке. И, соответственно, русскоязычного населения там остается все меньше и меньше.

Как и чем можно удержать россиян в этих регионах? Наверное, не только выделением земель, но еще и развитием культуры, развитием нормального, качественного образования в этих землях.

К сожалению, сейчас все сосредоточивается в Москве, но если мы хотим все-таки сохранить целостность и независимость России, чтобы на всей этой огромной 1/6 части планеты все-таки была нормальная живая деятельность, воспроизводство населения, в том числе, то, конечно, нужно позаботиться на государственном уровне о качественном образовании и о профессорстве как главном движущем факторе образования.

Здесь приводилась характеристика профессора: высококлассный специалист, который может говорить от имени науки и образо-

вания. Это здорово. И стоит, наверное, задуматься, как достичь такого баланса, чтобы у нас все профессора стали достойными этого звания – не только в столице, но и в региональных университетах.

*Доцент М.В.БОГДАНОВА:* В связи с обсуждаемой сегодня темой мне вспоминается один из прежних ректорских семинаров, на который были приглашены молодые перспективные студенты, возможно, будущая элита нашего университета. Во время своего выступления я сказала что, наверное, среди молодых участников семинара есть те, кто хотел бы стать профессорами университетов. Молодые люди дружно кивали. Можно сказать, что это один из показателей привлекательности профессии Профессора и для нового поколения «людей университета». Конечно, трудно сходу понять, какой существует образ профессора у этих молодых людей, но, наверное, отчасти элементы этого образа и его привлекательность складывались и из коммуникации с теми профессорами, которые есть в нашем университете.

Мне представляется, что задача университетов региональных, как и центральных – сохранить институт профессуры. Без профессора университета не может быть. Но вопрос в том, как будет развиваться институт профессуры, как он должен развиваться? Складывается впечатление, что сегодня этот институт находится в какой-то поворотной точке. И вопрос в том, какую форму обретет этот институт для молодых людей, которые вознамерятся стать университетскими профессорами?

*Профессор А.А.СЕРЕБРЕННИКОВ:* В качестве полемики. Я не замечаю, что профессия Профессора является привлекательной. Если бы она была привлекательной, то это выразилось бы в количестве защищенных диссертаций. Например, разве много у нас защищено докторских диссертаций за прошедшие пять лет? Сомневаюсь. Поэтому, полагаю, что кивание головой – это не показатель привлекательности профессии. Мотивация должна показывать результат.

*ВЕДУЩАЯ:* На том семинаре кивали те, которые не были даже еще кандидатами.

*Профессор А.А.СЕРЕБРЕННИКОВ:* Я вообще не вижу, что профессорами кто-то хочет стать. Может быть, в этом уже нет сегодня смысла? Если, например, появляются руководители образовательных программ, даже не кандидаты наук, они становятся заведующими кафедрами? А что касается профессора, то сегодня вообще не понятно – кто он и зачем он в университете?

*Профессор Л.Н. РУДНЕВА:* Примерно об этом же и я хотела сказать. Можно согласиться с тем, что молодежь, кивая на предположение о том, что кто-то из них пожелает стать профессорами, пока-

зывала, что профессия Профессора кажется им привлекательной. Вопрос в том, делает ли сегодняшняя молодежь что-нибудь, для того чтобы это приблизить? Однако, представим, что молодежь желает попасть в профессорство, выражает такое намерение и готова действовать. А готовы ли нынешние профессора ее направить?

Я вижу проблему нашего регионального университета в том, чтобы профессорство было наполнено, действительно, профессорами. Приведу пример. Мы анализировали наличие в нашем университете возможностей открытия диссертационных советов. Мы не смогли набрать нужное количество профессоров ни на «нефтегазовом деле», ни на «механике», ни на «строительстве». Не достаёт профессоров, которые защитив докторские диссертации в предшествующую эпоху, в ту эпоху чего-то достигнув, продолжали бы и сегодня заниматься наукой, имели бы нужные для открытия диссертационного совета формальные признаки, такие, например, как число статей в Scopus по теме работы.

Возможно, переход в ближайшее время на систему грейдов как-то изменит ситуацию. Я заметила некоторую активность, пока, правда, слабую.

Каждый человек в состоянии дать себе оценку – ощущает ли он себя полноценным профессором. Поэтому, может быть, нам в университете следует как-то жестче мотивировать на развитие, если мы хотим сохранить профессорство как институт. Может быть, нам следует как-то разграничивать, дифференцировать профессорское сословие, ведь мы все работаем в одинаковых условиях, имеем одинаковые зарплаты?

**ВЕДУЩАЯ:** Вообще тема грейдирования не является нашей придумкой. Мы, обращаясь к этой системе, уже посмотрели, как работали наша промышленность с кадрами благодаря уровням грейдов. В этом есть очень много полезного. Как известно, все это можно извратить, а можно и пользу для организации извлечь. Естественный вопрос о том, кто устанавливает критерии грейдирования? Критерии устанавливала рабочая группа, и если они спорные, их можно поменять. Но речь сейчас идет не о критериях, а о подходах к профессиональной деятельности, о необходимости постоянного самосовершенствования. За профессорами тянутся остальные члены университетской корпорации, так должно быть в вузовской линейке должностей. И если не будет передового отряда, если передовой отряд скажет «мы не хотим быть таким отрядом», тогда мы и превратимся в «профессиональную школу».

**Доцент М.В.БОГДАНОВА:** Престижность профессорства обоснована, естественно, не только тем, что несколько молодых людей

кивнуло на предположение, что они, возможно, хотят быть в будущем профессорами. Социологические опросы стабильно фиксируют привлекательность этой профессии. Во время нашей небольшой дискуссии была проблематизирована готовность нового поколения практически выстраивать свою траекторию в ситуации, когда эта профессия является для них привлекательной. Иными словами, насколько абстрактная привлекательность профессии для молодых может быть стимулом к действиям в этом направлении. Пока результаты неутешительные – за последние годы лишь единицы защитили докторские диссертации. Вероятно, в силу того, что это тяжелый труд – стать профессором и быть профессором? И кто-то, вступив на этот путь, может легко и сойти с него. Это большая проблема, которая отягощается и другими проблемами.

Мы сейчас, действительно, живем в другом мире. Я вспоминаю профессора Юрия Иннокентьевича Некрасова, который в одном из интервью 2014 г., размышляя о том, как привлекать и удерживать молодых в поле научной деятельности в университете, говорил, что раньше для аспирантов само научное открытие было почетно. И это служило мотивацией к продолжению научной деятельности. Когда наступили трудные времена (1990-е – начало 2000-х гг.), чтобы как-то сохранить для науки молодых людей, профессора старались вовлекать молодежь в патентование своих пусть небольших, но открытий. И это был стимул к продолжению работы. Он говорил, что сейчас предлагают развивать студенческие стартапы, но на российской почве это вряд ли приживется.

Кстати, на Тюменском нефтегазовом форуме 2018 г. тоже говорили о преувеличенной роли стартапов для развития науки, мотивируя это тем, что промышленность в разных странах устроена по-разному.

Возможно, поиск современных действенных способов вовлекать, удерживать молодежь в поле исследовательской деятельности в университете – это одна из важных, новых забот, а возможно и элемент миссии профессорства? И никто в университете, кроме профессора, не в силах это выстроить?

*Профессор Ю.Д. ЗЕМЕНКОВ:* Мне показалось, что во всех наших выступлениях есть одна ошибка: мы как-то очень легко соединили понятия «профессор» и «ученый-исследователь». Чистый ученый далеко не всегда бывает хорошим наставником и хорошим профессором. Он сам по себе, как волк-одиночка, может работать и получать замечательные результаты. Как правило, выдающиеся люди, которые работают исключительно на себя, обычно и бывают лауреатами Нобелевской премии. И по большому счету к профессору как к

наставнику, как к высококласному специалисту университета они имеют весьма опосредованное отношение. И наоборот, профессор, не занимающийся исследованиями, уже не является в полной мере профессором. Поскольку профессор потому и является высококласным специалистом, что он – как здесь уже звучало – может говорить от имени науки и образования. Это один момент.

Второй момент. Мне кажется, что профессор – человек, работающий в вузе, занимающийся образованием и исследованиями – сам готовит для себя смерч. Прежде всего тем, что он постепенно становится все более толерантным, терпимым, относится с уважением ко всем, и в том числе к инакомыслию. И постепенно приуготовливает ситуацию, когда его слово становится невостребованным и незначимым в университете. Находятся люди, которые более напористы, более активны, а наработанные профессором профессиональные качества уходят на второй план.

Во времена, когда Илья Моисеевич Ковенский был проректором по науке, он отправлял в Чикагский университет группу наших преподавателей, в том числе и вашего покорного слугу. Профессора того университета читали нам лекции по нашей специализации или близкой к ней. Я был удивлен тому, что уровень подготовки профессоров, читавших нам лекции, был ниже, чем уровень подготовки наших аспирантов. Поначалу я вскакивал и говорил «error, error», потом со свойственной толерантностью успокоился. Там уровень подготовки профессоров намного ниже, но у них есть уважение к профессору, независимо от того, какой он. Профессор 25 лет отработал, он свободен, он активен, имеет доступ к университету, уволить его из университета уже не могут.

Третий момент. В основном есть смысл согласиться с тем, что обсуждаемая гипотеза должна рассматриваться и в узком, и в широком смыслах. В широком – без профессора в университете невозможно. А в узком – авторитет профессора в университете каким-то образом необходимо поднимать и поддерживать. Я вспоминаю работавших на нашей кафедре профессоров, к сожалению, уже ушедших от нас. Идет такой профессор по коридору университета, и студенты понимают, что идет профессор. И ему не надо как-то специально воздействовать на студентов – воспитывать, перевоспитывать. Профессор – он сам по себе, носитель культуры знания и образования, этим он и воспитывает. И это все, что требуется от профессора.

*Профессор Е.В. АРТАМОНОВ:* Профессор Земенков вспомнил профессора Шпилевого, а я вспоминаю, как читал лекции профессор Юрий Иннокентьевич Некрасов. Никакое дистанционное образование не заменит такую лекцию.

Да, есть разные категории профессоров. Есть академические профессора. Они, например, сыграли в свое время и в судьбе профессора Некрасова и в моей значимую роль. Ю.И.Некрасов защищал докторскую диссертацию в Институте сверхтвердых материалов в Киеве. Я защищал докторскую диссертацию в Томске, ведущей организацией был Московский институт стали и сплавов. Академические профессора этих институтов являлись ведущими специалистами в своей сфере, и я сейчас являюсь продолжателем традиций этого академического профессорства.

Конечно, жизнь у профессора и заведующего кафедрой сегодня непростая. С одной стороны, заведование кафедрой – это чисто административная деятельность со всеми вытекающими последствиями. А с другой стороны, профессор – это ученый, ему нужно постоянно развиваться и для того, чтобы за ним шла молодежь. У нас на кафедре более половины сотрудников имеют возраст до 39 лет, острепененность свыше 80%, и аспиранты есть уже на выходе на защиту. Когда я с ними общаюсь, работаю, у них огонь в глазах. Но нам удастся передавать, прививать им интерес к научным исследованиям только в личном контакте, дистанционно этого сделать нельзя.

Зачастую, когда говорят «региональный профессор», то можно понять эту характеристику как некую неполноценность. Но эта характеристика имеет и хороший смысл. Наш университет, например, расположен в нефтегазовом регионе, среди нас есть ведущие ученые в нефтегазовой сфере. Мы активно сотрудничали и сотрудничаем с предприятиями региона. Думаю, что дорогого стоит, когда приходишь на предприятие и генеральный директор идет навстречу со словами «Наш декан Артамонов пришел, открывайте двери и окна. Будем работать на любых условиях с опережением всех документов и бумаг». Я привел этот пример, чтобы показать, что у понятия «региональный профессор» есть хороший смысл.

**ВЕДУЩАЯ:** Уважаемые коллеги, мы с вами обсуждаем еще только первый вопрос нашей повестки дня – вынесенную на семинар гипотезу, а в рамках этой гипотезы наша дискуссия сосредоточилась на вопросах о множестве образов профессора, о качествах профессора, о престижности этой профессии, о ее роли в университете.

Но мы только приблизились к обсуждению вопроса о миссии профессора в трансформируемом университете. Какое будем принимать решение в отношении темы семинара – будем ли мы ее продолжать на следующем семинаре?

**КОНСУЛЬТАНТ:** Как показал наш сегодняшний разговор, тема о судьбе миссии профессорства не надуманная. Мы готовы на такой вариант: считать, что это была первая часть семинара?

В целом проблематизация темы сегодняшнего семинара не сводится к выступлению ректора «Вышки» про дистанционное образование. Хотя и по этому вопросу мы еще не все рассмотрели. Есть еще и другая тематика, связанная с судьбой профессорства. Сегодня мы говорили о том, что условия у нас трудные, нам приходится делать выбор, идти на компромисс, очень рискованный, между традиционным образом профессорства и тем, к которому подталкивают нас обстоятельства. И здесь возникает мировоззренческая проблема выбора: вообще-то человек-профессионал должен ориентироваться на обстоятельства или служение своей профессии? А если будем ориентироваться только на служение своей профессии, то долго ли мы проживем?

Вообще мы хотели обсуждать сегодня три варианта миссии профессорства. С идеей тотального дистанционного образования связана только одна версия судьбы профессорства. И, разумеется, закрывать дистанционное образование в университетах было бы смешно. Конечно, в ведущих московских вузах собраны лучшие специалисты, поэтому есть смысл их лекции слушать. Только не забывать при этом, что это лишь часть образования, и она не должна быть тотальной заменой всего образования.

Мы хотели обсудить еще один вариант судьбы профессорства: «профессорство – в заповедную зону, а то и, вообще, в резервацию». Ведущая семинара критически относится к самому слову «резервация». Но ведь некоторые из нас, действительно, в стороне от разработки стратегии трансформации нашего университета. И это про нас говорят: «Вас не спрашивали? Да вы сами загнали себя в резервацию».

Наконец, самая крупная тема: понимаем ли мы, что без нашего участия, без нашего исполнения миссии профессорства университет может превратиться лишь в профессиональную школу. Конечно, само по себе наименование «профессиональная школа» не является ругательным. Но речь идет о превращении *университета* в профессиональную школу.

*Профессор С.В.ТОЛМАЧЕВА:* Я полагаю, что нам нужно еще и первую часть программы завершить на следующем семинаре. Дело в том, что это лично касается всего профессорства в нашем университете. И может быть стоит эту тему перевести еще и в экспертное русло – нужны ли мы университету, и какую миссию мы выполняем.

*ВЕДУЩАЯ:* Вообще семинар в этой тематике мне представляется очень важным. Иногда в университетах наступают периоды, когда что-то нужно решить, понять, объединиться и сделать. Конечно, можно отказаться обсуждать вопрос о миссии профессора. Профес-

сора могут сказать, что они сами определяют себе миссию. Полезно ли это будет университету или нет? Здесь уже сказали, что есть ученые, которые могут и без университета работать. Но есть ли сегодня возможность ученому выжить профессионально без университета? И другой вопрос: а для чего нужны университету профессора?

Полагаю, что разговор о миссии профессора в университете следует продолжить. Есть ощущение, что профессура тревожится за свой статус, не чувствует должного отношения к себе в университете – для этого разговор и заводился. Целесообразно перенести продолжение этого разговора на следующий семинар.

\*\*\*

**PS:** Тема семинара оказалась актуальной для всех участников («нас это всех касается лично»). В процессе рефлексии внимание участников семинара было сосредоточено на вопросах о том, кто такой профессор вообще и сегодня; о разнообразии профессорского сословия сегодня, в том числе в сравнении с предшествующими поколениями. При этом в обсуждении проявилась одна важная тема, которая активно обсуждается и в международном дискурсе о профессорстве: «как стать профессором» – об этом многое сказано, а как мотивировать быть профессором, получив это звание? Скорее, это вопрос о сущности профессорства, о его классической миссии.

В процессе рефлексии возникали темы идентификации профессорства с научной школой, межпоколенческой преемственности внутри этого сообщества, вовлечении молодых (удержания профессоров в университете). Эти темы обнаружили дополнительные конкретизации ситуации профессорства в университете, «вывели» вопрос о судьбе профессорства в конкретном трансформируемом университете за рамки проблемы сохранения наличной когорты профессоров. Что, возможно, говорит о предпосылках проактивного освоения участниками семинара его темы.

#### Список литературы

1. Бакштановский В.И., Богданова М.В., Новоселов В.В. Рефлексирующий университет: Рабочая книга ректорского семинара. Монография. Тюмень: ТюмГНГУ, 2013.
2. Вопросы образования. № 4, 2018. Специальный выпуск по итогам Международной научной конференции «eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2017» (eSTARS).
3. Университет 3.0 – насущная потребность для развития технологий, индустрии и образования. // Сколковский институт науки и

технологий. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: <<https://www.skoltech.ru/2016/04/universitet-3-0-nasushhnaya-potrebnost-dlya-razvitiyatehnologij-industrii-i-obrazovaniya/>>(дата обращения 25.12. 2018).

4. *Шумпетер Й.* Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Йозеф Алоиз Шумпетер; пер. с нем. В.С. Автономов, М.С. Любский, А.Ю. Чепуренко; пер. с англ.: В.С. Автономов и др. – Москва: Эксмо, 2007.

5. *Ярослав Кузьминов:* Онлайн-курсы повысят качество заочного образования // Казанский федеральный университет. Официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <<https://kpfu.ru/womens-league/aktualno/obrazovanie/yaroslav-kuzminov-onlajn-kursy-povyssyat-kachestvo.html>> (дата обращения 20.12.2018).

*Е.Н. Викторук, В.В. Минеев*

УДК 17

### **Становление биоэтики в образовательном пространстве университета**

*Аннотация.* Статья посвящена проблематике границ, структуры и дисциплинарного статуса биоэтики, а также особенностям преподавания биоэтики в условиях реформирования образования. Обосновывается тезис о том, что биоэтика относится к числу именно тех дисциплин, преподавание которых оказывает существенное воздействие на состояние самой области научных исследований. Привлекается научно-методический опыт кафедры философии, социологии и религиоведения КГПУ им. В.П. Астафьева. Обозначаются контуры учебного предмета, ключевые проблемы, задачи курса. Авторы приходят к выводу, что именно интерактивные формы и методы обучения в наибольшей степени адекватны содержанию учебной дисциплины «Биоэтика».

*Ключевые слова:* биоэтика, преподавание биоэтики, прикладная этика, интерактивное обучение, кейс-метод, этические компетенции.

#### **Введение**

Предметная и проблемная области биоэтики в значительной степени совпадают с областями целого спектра смежных направлений, таких как медицинская деонтология, танатология, биополитика, биофилософия, философия биологии, философская антропология [5, 20–27]. В этой связи, складываются узкие трактовки биоэтики и широкие. Одни сближают ее с этикой медицинской. Другие, скорее, с экологической. Однако ни одно из существующих определений не позволяет почувствовать всю специфику биоэтики как многоуровневой системы, включающей элементы не только теории, но и морально-этической практики, социального института (этические комитеты), культурного феномена, технологической деятельности и даже формы социально распределенного производства знания [13].

Тенденция возвращения от узкодисциплинарного понимания наук к трансдисциплинарному видению соответствующих областей теории и практики усиливается. Всё чаще широкие трактовки применяются не только к науке в целом и ее отдельным областям, но и к морали, религии, искусству, философии... И речь идет, конечно, не о поиске неких «правильных» определений, а о том, как и почему на том или ином этапе истории конструируется тот или иной духовно-практический феномен. Биоэтика действительно *может* быть скон-

струирована (понята) по-разному: как набор предписаний, обоснованных с опорой на науку и мораль, или как проблемное поле. Как знание элитарно-профессиональное, преимущественно теоретико-нормативистское, или, напротив, знание массовое, динамичное, проектно-ориентированное, подобное самому нравственному сознанию эпохи.

В эпоху информатизации пространством, в котором осуществляется моделирование образа биоэтики, конечно, должен стать университет, а не только клиника, семья, хоспис, масс-медиа, кабинеты чиновников, трибуны политиков и высокопоставленных церковных деятелей. Университет – это всё же наиболее подходящая (хотя далеко не идеальная) платформа не только для производства знаний и умений, но и для сопротивления идеологическому или профессиональному монополизму (скажем, врачей). Под пространством мы подразумеваем и место, и некоторую совокупность упорядоченных взаимодействий в академическом сообществе. Образовательное пространство – это место встречи поколений, культур, профессий, иными словами, стэйкхолдеров, где у каждого есть шанс развить свою индивидуальность. Образовательное пространство всегда разомкнуто, открыто во внешнее социальное пространство, является его частью, но частью обособленной, во многих отношениях специфической. В этой связи, целесообразно обратиться к инновационной парадигме этико-прикладного знания, в рамках которой и магистранты, и профессора получают возможность включиться в творческое, следовательно, «реальное», социально-практическое, а не только учебное соавторство [2].

Иными словами, биоэтика не является лишь проекцией этики на биологию человека. Биологические и иные конкретно-научные знания, а также технологические инновации могут оказывать обратное воздействие на этику, изменять этические нормы и концепции. А формой встречи этики и науки и выступает биоэтическая практика в образовательном пространстве университета.

Биоэтика относится к числу тех дисциплин, преподавание которых оказывает существенное воздействие на состояние самой области научных исследований, именно потому, что предоставляет пространство для вовлечения моральных субъектов в глобальный научно-философский диалог. В исследовательский и, более того, политико-идеологический процесс.

Вот почему на нынешнем этапе очень важным представляется изучение не только теоретических трудов наших современников, но и практического опыта преподавания дисциплины. Да, отсутствие доминирующей (не говоря уже об общепринятой) точки зрения по тому

или иному вопросу (например, о допустимости аборта или эвтаназии) создает дополнительные трудности для конструирования учебного предмета, учебных программ. Однако благодаря инновационной парадигме этико-прикладного знания [2] слабая сторона биоэтики как учебной дисциплины превращается в преимущество.

В.И. Бакштановский поясняет: «В описании этико-прикладного знания как теоретической концептуализации каждой из нормативно-ценностных подсистем, в которых конкретизируется философский образ морали, и преобразовании результатов такой конкретизации в формате проектно-ориентированного знания и фронестических технологий приложения подчеркну: проектно-ориентированное знание в прикладной этике – не приложение-аппликация наличного, уже созданного, готового этического знания, но креация нового знания» [1, 113].

### **Структура биоэтики как этики прикладной**

Как пишет В.И. Бакштановский, научное сообщество привыкает к существованию разных (по меньшей мере, четырех) версий прикладной этики [1, 113]. Это такой своеобразный кластер прикладных этик.

Логично предположить, что именно биоэтика выступает в качестве особой формы прикладной этики, принципиально отличающейся от других прикладных этик: биоэтика знаменует генерацию новых этических и практических подходов к изучению морали, новый виток практической философии и выступает методологической, теоретической и ценностной матрицей, метаэтикой для профессиональных, практических и прикладных этик. Можно согласиться с С.В. Пустовит в том, что биоэтика имеет «кентавровый» характер: с одной стороны, взывает к канонизированным примерам нравственности и философским парадигмам, с другой – указывает на вполне конкретные принципы и механизмы согласования с действительностью, привлекает к обсуждению и моральному выбору «казусы», нарративы, истории. В таком понимании биоэтика – одна из самых активных точек роста этических знаний и накопления морального опыта. «Ноу-хау» биоэтики видится в том, что она, «будучи по своему происхождению прикладной, становится метаэтикой для различных видов человеческой деятельности» [9].

Биоэтика вырастает на основе медицинской (врачебной) этики, а точнее медицинской деонтологии. Это определяет один из дисциплинарных модусов биоэтики – этика профессии. Медицинская (врачебная) этика – это одна из сфер профессиональной этики, дисциплина, объектом которой являются нормы профессионального пове-

дения людей, работающих в системе здравоохранения. Цель профессиональной врачебной этики – углубление и обновление норм и правил поведения врача-профессионала. Биоэтика – совсем другое дело.

Биоэтика не только подтверждает (или не подтверждает) известные принципы медицинской этики (не навреди, делай благо) в новой технологической ситуации, но демонстрирует неэффективность традиционных методов решения этих проблем и становится механизмом вовлечения масс в процесс принятия решений в ситуациях для корпоративной медицинской этики тупиковых. Как подчеркивает П.Д. Тищенко, основная задача биоэтики – способствовать выявлению различных позиций по моральным проблемам, которые порождает прогресс биомедицинской науки и практики [14].

Медицинская этика носит корпоративный характер, рассматривает врача в качестве единственного морального субъекта, выполняющего долг перед пациентом, который пассивен и не принимает участия в выработке жизненно важного решения, пребывает в роли страдающего индивида. Биоэтика же исходит из идеи «активного пациента», который, будучи моральным субъектом, вступает в сложные диалогические (а подчас и конкурентные) отношения с другими субъектами – врачами и учеными [14]. По мнению А.А. Сычева, именно этика сыграла решающую роль в оформлении самой профессии врача [12, 93]. На наш взгляд, рождающаяся сегодня биоэтика станет одним из главных факторов, который традиционному пониманию врачебной профессии положит конец или, во всяком случае, существенно ее трансформирует. И дело не в частностях (скажем, легализация эвтаназии), а в радикальном переосмыслении сущности отношения «врач – пациент».

Биоэтика направлена на выработку этических ориентиров, имеющих практическую направленность, которая может наложить печать не только на поведение личности, но и на сопутствующее ему право, на нынешние и будущие кодексы профессиональной этики. Биоэтика может включать различные уровни: общий, специальный, биополитический, клинический.

Иногда забывают, что одной из предпосылок формирования биоэтики, наряду с научно-техническим прогрессом и экологическим движением, стало формирование культурного и ценностного плюрализма. В этой связи обратим внимание на роль и локализацию этических комитетов. Этические комитеты – социальный институт, сеть общественных, государственных и международных организаций. Эта сеть формируется при различных исследовательских учреждениях и больницах; профессиональных объединениях (врачебных, фармацев-

втических); государственных и международных органах (парламентах, президентских администрациях, ЮНЕСКО, ВОЗ), но ее институциональная база может быть эффективно выстроена именно в стенах университета, обладающего академическими (а не только политическими) свободами.

Если говорить об образовательном пространстве университета, то здесь важнейшим механизмом вовлечения студентов и преподавателей в креативные процессы становится, безусловно, моделирование принятия решений. «Один из уровней проблематизации морального выбора как способа концептуализации прикладных этик можно увидеть в таком способе работы предпринимаемых инновационной парадигмой гуманитарных экспертиз, как проектирование ситуаций выбора» [1, 111].

Базовые этические программы в биомедицинской этике подробно рассматриваются, в частности, А.В. Разиным, который также придает особое значение отработке процедуры принятия решения [10]. В этой связи, программы по изучению биоэтики, разработанные ЮНЕСКО, представляются нам не достаточно полными, а в методическом плане – не вполне отвечающими современному уровню задач. На некоторые недостатки этих программ обращает внимание и Т.В. Мишаткина [8].

Казалось бы, биоэтика составляет лишь малый фрагмент философии биологии, однако она неразрывно связана со всеми остальными ее проблемами, представляет собой этико-практический срез философско-биологического знания в целом. Так, нельзя дать морально-этическую оценку трансгуманизму, абстрагировавшись от темы биологической эволюции как таковой. Трудно оценить последствия вторжения в геном, плохо разбираясь в механизмах биологической детерминации, старения, заболевания (а они изучены далеко не в полной мере). Непродуктивно рассуждать о правах животных, не имея ясного представления о формах и уровнях организации живого на планете, о соотношении индивидуальных и коллективных форм жизни. И это еще одна причина того, почему биоэтика должна конструироваться, прежде всего, на платформе университета, являющегося специальным социальным институтом, призванным генерировать не только прикладное, но непременно фундаментальное знание.

### ***Из опыта преподавания биоэтики***

Биоэтика по праву претендует на статус практической философии в ее современном выражении. Поэтому адекватным способом преподавания данной дисциплины могут быть только разнообразные интерактивные технологии: работа в малых группах или парах [6],

кейс-метод [3], социальный проект [4], творческие задания, дискуссия, использование общественных ресурсов [4]. Это позволяет говорить о системном применении технологии индивидуального обучения и, в то же самое время, о коллективном способе обучения. Так обстоит дело со стороны методики обучения, организации учебного процесса. В качестве же методологической основы при этом могут выступать различные платформы: аналитическая философия, феноменология, неоструктурализм, широко трактуемая диалектика. Особо хотелось бы подчеркнуть плодотворность феноменологического и фукодианского подходов, способных выступать теоретико-методологической основой сопротивления медиализаторским тенденциям в современном обществе [7].

Специалисты характеризуют интерактивные этико-образовательные технологии как фронеэтические (*phronesis* – греч. благоразумие или практическая мудрость). Фронеэсис, в данном случае, определяется как этическая компетенция [11, 134], которая приобретается через общение в виде накопления личностного опыта. Важнейшим результатом полученного фронеэтического знания становится способность оценки общественной жизни.

Преподаватели кафедры философии, социологии и религиоведения КГПУ им. В.П. Астафьева давно и успешно осваивают и совершенствуют интерактивные технологии. Так, курс «Биоэтика», преподававшийся в 2016–2018 гг. будущим социальным работникам в институте социально-гуманитарных технологий (КГПУ им. В.П. Астафьева) продемонстрировал перспективность использования интерактивных форм обучения и элементов феноменологического подхода в качестве методической и методологической основы практического философствования.

В процессе освоения курса решается несколько учебных задач. В частности, формируется представление о проблемах биоэтики, о подходах к их решению, о современных парадигмах в предметной области науки. Но, кроме того, формируется умение анализировать тенденции развития биоэтики, определять перспективные направления научных исследований. И наконец, главное – развиваются навыки разрешения этических проблем, возникающих в процессе профессиональной деятельности.

В учебный материал включаются три блока [5]. Во-первых, философские, методологические, естественнонаучные и иные основания биоэтики: оппозиция сохранения и отнятия жизни, определение смерти, понимание биоэтики в широком и в узком смысле слова. Во-вторых, биоэтические проблемы, окружающие начало жизни: аборт, репродуктивные технологии. В-третьих, биоэтические проблемы, ок-

ружающие завершение жизни: эвтаназия, трансплантация. Особое внимание уделяется таким достаточно новым для отечественного вуза темам, как биополитика, биофилософия, а также боль и страдание.

В завершение курса проводится семинар-практикум с использованием кейс-технологии. Подготовка к семинару начинается с первых занятий. Соответственно, учебный материал осваивается каждым студентом индивидуально, с учетом собственной работы над кейсом. Преподаватели используют имеющиеся банки кейсов по биоэтической проблематике, а также разрабатывают собственные. Особенность семинара-практикума заключается в том, что при решении кейсов обучающиеся постепенно переходят с репродуктивного уровня на продуктивный. Заключительное занятие проводилось дублерами, аспирантами кафедры. При этом ведущие профессора оценивают компетентность как студентов, так и преподавателей-дублеров. Семинар-практикум с использованием кейсов нацелен на формирование навыков решения этических дилемм, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Кейс-метод дополняет традиционную лекционно-семинарскую модель преподавания и способствует переходу к индивидуально-ориентированному обучению и самостоятельной работе. Ведь кейс-метод помогает оказывать педагогическое содействие учащимся в их профессиональном самоопределении, проектировании индивидуального образовательного маршрута.

На базе описанного семинара-практикума успешно проводятся совместные мастер-классы «Биоэтика: перспективы кейс-метода», целью которых является определение эффективности применения кейс-метода в преподавании биоэтики. Таким образом, мастер-класс служит пространством для самообследования, для научно-методической рефлексии. «Испытуемыми» становятся студенты. Экспертами, оценивающими работу студентов под руководством преподавателей-дублеров, выступают не только профессора и преподаватели кафедры, но также гости (в 2016 году, например, участники V Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», в программу которого официально вошло данное научно-методическое мероприятие). Студенты объединяются в три группы. Все требования, предполагаемые избранной интерактивной технологией, должны соблюдаться строго: от предварительного ознакомления группы с материалом кейса до обсуждения итогов решения. В качестве методики «распаковывания» кейсов применяется стейкхолдеранализ – метод анализа заинтересованных сторон, позволяющий находить этические управленческие

решения в сложных условиях меняющейся морали современного общества.

В ходе мастер-класса удастся продемонстрировать сильные стороны применения метода ситуационного анализа для решения этических дилемм. Удастся убедительно подтвердить тот факт, что кейс-метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, что в полной мере отвечает открытым дилеммам биоэтики. Акцент обучения переносится на продуцирование (изготовление, выработку) нового знания, в том числе профессионально ориентированного, а не только на освоение готового знания. Вариативность оценки ситуации – одна из особенностей кейс-метода, отношение педагогов к которой неоднозначно. Более того, полученное знание может стать исходной точкой формирования определенного социального проекта и оказания воздействия на протекающий в обществе глобальный идеологический (и научно-исследовательский) процесс формирования этических и политических позиций, касающихся решения биоэтических проблем.

Кроме того, университетское сообщество, студенческая аудитория часто становятся базой для проведения опросов и иных социологических исследований [15], обеспечивающих весьма качественные результаты.

### **Заключение**

Очевидно, актуальность интерактивных методов обучения возрастает по мере внедрения и совершенствования компетентностного подхода: определяются сущность, содержание и структура профессиональной компетентности, разрабатываются технологические основы ее формирования.

Вместе с тем, учебная аудитория или пространство научной дискуссии – это еще далеко не вся социальная реальность. Есть здравоохранение, государственная политика, правоприменительная практика, общественное мнение, на поле которого университет стремится играть ключевую роль, но не всегда ему это удается. Этико-философские принципы, получающие выражение в политических и правовых документах, отвечают интересам, ценностным установкам определенных общественных групп, которые лишь отчасти воспроизводятся в структуре университетского сообщества. Одна из задач ученого, преподавателя и студента, заключается в том, чтобы на основе знания отыскать путь к согласованию личных, групповых и общественных интересов. Успешна в долгосрочной перспективе только политика, которая строится на знании объективных законов функ-

ционирования природных и социальных систем. В конечном счете, не может противоречить научной истине и нравственная добродетель.

#### Список литературы

1. *Бакштановский В.И.* Прикладная этика как проектно-ориентированное знание (теория и опыт нового освоения ойкумены прикладной этики) // *Этическая мысль*. 2015. Т. 15. № 2. С. 108–122.
2. *Бакштановский В.И.* Университетская этика: прикладная этика; Инновационный курс для магистрантов и профессоров. Ч. 3.: Учебное пособие. – Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2014. – 242 с.
3. *Викторук Е.Н., Ардюкова О.С., Довыденко Л.В.* Философия образования и науки. Кейс-метод в этическом образовании. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. – 100 с.
4. *Викторук Е.Н., Викторук Е.А.* Инновационные технологии этического образования. Красноярск: КГПУ, 2014. – 234 с.
5. *Викторук Е.Н., Минеев В.В.* Биоэтика. Лекции и материалы к практическим занятиям. – Красноярск: КГПУ, 2017. – 140 с.
6. *Минеев В.В.* Парная работа на семинарах по философии: Учебное пособие для студентов вузов. Красноярск: КГПУ, 2013. – 132 с.
7. *Минеев В.В.* Феноменология как стратегия сопротивления медиализаторским установкам // *Научно-исследовательские разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии*. 2017. № 3 (20). С. 54–60.
8. *Мишаткина Т.В.* Биоэтика в контексте прав человека: методология и технология изучения курса «Биоэтика» (на основе программы ЮНЕСКО) // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 38. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2011. С. 189–200.
9. *Пустовит С.В.* Биоэтика как современная прикладная этика // *Практичность морали, действенность кодекса*. *Ведомости*. Вып. 36. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2010. С. 38–51.
10. *Разин А.В.* Базовые этические программы и принятие решений в биомедицинской этике // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 50. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2017. С. 51–66.
11. *Скирбек С., Гилье Н.* История философии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. – 785 с.
12. *Сычев А.А.* Трансформация профессиональной этики врача // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 46. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2015. С. 93–104.

13. *Тищенко П.Д.* Биоэтика как форма социально распределенного производства знания // Гуманитарные науки: Теория и методология. 2010. № 2. С.71–78.

14. *Тищенко П.Д.* Что такое биоэтика? //Биоэтика: вопросы и ответы. М.: ЮНЕСКО, 2005. [https://iphras.ru/uplfile/ethics/biblio/tish\\_bio-eth.html](https://iphras.ru/uplfile/ethics/biblio/tish_bio-eth.html)

15. *Mineev V.V., Viktoruk E.N., Rakhinsky D.V., Shtumpf S.P., Chernyaeva A.S.* Pharmaceutical Ethics in the Frame of Bioethical Knowledge: Challenges for Development, and a Potential of Foucault's Key Ideas // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2018. Vol 10(11). P. 2948–2951.

В.А.Абилькенова

УДК 179.1

**Профессиональная этика журналиста  
и корпоративная этика СМИ:  
от дуализма к когнитивному диссонансу?**

Аннотация. Современная ситуация морального выбора, перед которой оказался журналист (следовать ценностям профессии либо противоречащим им правилам корпорации-организации, в которой он работает), обрела новые характеристики, значительно осложняющие давний кризис самоидентификации профессионала.

*Ключевые слова:* профессиональная этика журналиста, дуализм, корпоративная этика СМИ, профессиональные ценности.

Исследователи уже назвали результаты этого проекта «когнитивным диссонансом», единством противоположностей [7], а также противоречием между «сущим» и «должным». Определенный смысл эти оценки вносят и в исследование ситуации дуализма в журналистике [1] – когда журналист постоянно находится в острой ситуации выбора между необходимостью следовать нормативно-ценностным ориентирам профессии и одновременно требованиям корпорации-организации СМИ, в которой он работает.

Речь идет о проекте, посвященном социологическому изучению представлений журналистов о профессии и профессиональном сообществе, выполненном Исследовательской группой ЦИРКОН по заказу Фонда медиаисследований и развития стандартов журналистики «Медиастандарт» в 2016 году [9]. Он позволяет выявить профессиональную идентичность, базовые ценности журналистов, их социальное, финансовое и профессиональное самочувствие, включая отношение к общественным и государственным институтам. И хотя в вопросах анкеты и в аналитическом отчете этого исследования употребляется термин «внутрикорпоративная этика», а не «дуализм» и «корпоративная этика СМИ», его основные выводы вполне соотносятся, на наш взгляд, с исследованием ситуации дуализма в отечественной журналистике. Сложный нравственный конфликт, в котором оказались журналисты, по данным социологического исследования, является в современной ситуации тупиковым для профессионалов. Это доказывают ответы респондентов (руководителей, корреспондентов, внештатных сотрудников федеральных и региональных СМИ, а также блогеров). Как отмечено в исследовании, «наиболее

активные и респонсивные представители профессионального сообщества журналистов, более склонные к рефлексии по поводу своей профессиональной деятельности, а также имеющие более явную профессиональную идентичность (т.е. определяющие себя как журналистов») на ряд основополагающих вопросов анкеты.

Один из них касался такой ценности журналистской профессии, как ответственность – «перед кем, прежде всего, журналист несет ответственность?» Ответы разделились на две группы: перед кем журналист *должен* нести ответственность с точки зрения норм профессии и перед кем – *в реальной практике*. О должном: перед собой (79%), перед обществом (79%), перед аудиторией (71%), перед профессиональным журналистским сообществом (19%). Ответы на вопрос о реальной ответственности: перед владельцем СМИ (72%), перед властью (67%), перед главным редактором (53%), перед аудиторией СМИ (25%). Несложно обнаружить определенный разрыв между «теорией» и «практикой», между «должным» и «сущим». С одной стороны, журналисты понимают и демонстрируют значимость такой ценности, как «ответственность», но, с другой стороны, как становится ясно, в практической деятельности эта ценность обретает иной смысл, то есть фактически обесценивается.

Еще более парадоксальной эта ситуация выглядит, если проанализировать ответы на ключевой вопрос исследования: респондентам предложили назвать «ограничители свободы, которые могут повлиять на деятельность журналиста, его профессиональную самостоятельность». Оказалось, что на первом месте (очень влиятельные – 63%) – «вышестоящая структура, к которой принадлежит владелец СМИ». Под «вышестоящей структурой» подразумевается «крупный бизнес, включая госкомпании, для которых СМИ — непрофильный актив». На втором месте (60%) – «владелец СМИ». На третьем – (38%) – законодательная база, регулирующая работу СМИ, на четвертом (36%) – «внутренний редактор», внутренние этические уставы. Давление «органов власти, курирующих медиасферу», отмечают 32% опрошенных журналистов. О давлении со стороны «руководителей редакций» говорят 21% опрошенных журналистов. К этому еще подключается «самоцензура», на силу которой указали 23%.

Соотнесение ответов на приведенные выше два вопроса собственно и порождает парадокс, который заключается в том, что в реальной практике журналисты несут ответственность перед теми, кто фактически ограничивает свободу их профессиональной деятельности, лишая их профессиональной самостоятельности. Вряд ли такую ситуацию можно считать здоровой. Особенно если вспомнить, что важным условием профессиональной деятельности журналиста

является свобода слова, ограниченная лишь ответственностью перед обществом и перед профессией. Кстати, эта целевая группа – аудитория и ее общественное мнение – по оценкам журналистов, практически никак не влияет на их деятельность (только 5% оценили ее как «очень влиятельную», в то время как баллы 1 и 2 поставили в сумме 50% респондентов). Различия встречаются только в ответах самостоятельных авторов, но и они в большинстве своем (74%) оценивают влияние аудитории на 1 и 2 балла, и лишь в 5% случаев дают 4-балльную оценку (оценки в 5 баллов отсутствуют). То есть даже для относительно самостоятельных и свободных от владельцев СМИ значимость ее аудитории не слишком велика.

Не менее интересны и другие детали ответов на вопрос об «ограничителях свобод». Например, владельцев СМИ как важных «ограничителей» чаще называли сотрудники государственных СМИ (69%), для фрилансеров они менее значимы (46%). Вышестоящие структуры реже оцениваются как важные представителями интернет-ресурсов (55% при среднем значении 63%) [9]. Из чего можно сделать вывод о том, что именно в государственных СМИ владельцы более всего влияют (или, скорее, формируют) редакционную политику. Именно журналисты федеральных СМИ чаще всего оценивают важными такие ограничители, как «формальные и неформальные правила СМИ». В целом же влиятельными их считают 47% респондентов (как очень влиятельный этот параметр оценили только 17% респондентов, еще 30% дали ему оценку в 4 балла).

При этом справедливости ради необходимо отметить, что «внутренние», «личные ограничители» (в том числе и этические установки – «внутренний редактор») являются для журналистов более жесткими, чем заданные извне правила СМИ, в которых они работают. Однако к этим «ограничителям» относятся и характеристики с отрицательной модальностью – такие как самоцензура, вызванная опасениями внешнего давления, а также риски судебного разбирательства, преследования, – которые отмечаются довольно значительной долей респондентов.

Ценностный разрыв обнаруживается и в ответах на другие вопросы. Например, говоря о предназначении журналистской профессии, респонденты склоняются к «миссии», а не «прагматике». При этом на вопрос о том, к какой сфере относятся СМИ – к деятельности, важной с социальной точки зрения, или бизнесу – однозначно придерживаются мнения о коммерческой основе деятельности СМИ почти половина участников опроса (47%).

Приверженность к профессиональной этике и адекватную самоидентификацию респонденты демонстрируют, обозначая и задачи

журналистики: информирование и просвещение, а не пропаганда. Как наиболее важные роли журналиста они называют обобщение фактов и формирование картины дня (66%), комментирование и анализ событий (65%), а также содействие обмену мнениями в обществе (58%). Формирование у людей определенных взглядов назвали ролью журналистики только 9% респондентов, побуждение к действиям для достижения общих (полезных для общества) целей – 23%. Такая же позиция и при перечислении основных характеристик журналиста: не формальный статус или образование, а знание и соблюдение этических норм, ценностей и правил поведения в сообществе (79% респондентов уверены, что нельзя назвать журналистом человека, пренебрегающего профессиональной этикой).

Знание этических норм – наиболее важная обязательная характеристика журналиста (так считает 71% респондентов), на втором месте – их соблюдение, наличие таланта и грамотное владение языком (66%). Наименее важные характеристики для идентификации журналиста – профильное образование (5%) и членство в профессиональных объединениях (3%). Однако эту идеальную картину разрушает тот факт, что две трети респондентов считают допустимым совмещать профессиональную журналистику с работой в PR, рекламе или на госслужбе.

Приведем примеры высказываний из экспертных интервью этого исследования [9]:

- «мой вывод очень простой – отечественная журналистика потеряла этический и общественный смысл, она стала профессиональной деятельностью по производству некоего контента, который заказан. Точка. В связи с этим надо разговаривать. О чем мы говорим? О том, что журналистика ушла и заместилась некой технологической работой... через дорогу у нас департамент медиакоммуникаций, там совершенно спокойно говорят, что произошло слияние рекламы, пиар и журналистики, что скрытая реклама это правильно и хорошо» (Э1);

- «речь идет о возрождении или реинкарнации смысла профессии. Но об этом сейчас никто не задумывается. Журналистика рассматривается как часть медиаиндустрии, есть медиаиндустрия, индустрия заточена на получение прибыли, следовательно журналист должен прибыль приносить» (Э1);

- «умение писать тексты – это то, что считается сегодня журналистикой» (Э4);

- «сегодня понимание журналистики связано с владением некими компетенциями, технологиями, а не смыслами. Я умею делать грамотный текст, лонгрид, сюжет – и все, и человек искренне полага-

ет, что он журналист, сдвиг в технологическую парадигму. Чего, конечно, не хотелось бы. Нормальные пролетарии умственного труда, продающие свои умственные услуги тому, кто больше заплатит» (Э1);

- «я сказал своим студентам, когда набирал их: “вы не будете журналистами, вы будете заниматься интересными проектами, которые, может быть, монетизируете и заработаете деньги, а может прогорите, но вы журналистикой заниматься не будете”» (Э1);

- «Алексей Волин – все время повторяет: журналистика – это бизнес... СМИ – это бизнес. Они живут продавая рекламу, они не торгуют чем-то, они живут по законам бизнеса, хотя тоже не совсем. А журналистика – это совсем не бизнес, это совсем другое. И часто настоящая журналистика – это убыточное дело, это затратное дело, это не продается широко. Поэтому, конечно, это миссия. А СМИ это бизнес, но чтобы это было бизнесом, туда надо добавлять развлекухи, вот оно противоречие, и оно фундаментально абсолютно» (Э3).

И еще один показательный пример когнитивного диссонанса – оценки собственной работы и ситуации в сообществе. Респонденты – 81% считают, что работа журналистов в России скорее несвободна и несамостоятельна; 77% отмечают, что в современной России профессия журналиста дискредитирована и недооценена, а журналисты не пользуются доверием общества. Но, говоря о своей работе (а не в целом о профессии), журналисты отмечают, что «в ней много самостоятельности и свободы» (73%), престижной (могут гордиться) свою работу уверенно называет 79% журналистов, для каждого из 87% журналистов его работа — так или иначе остается «очень интересной и творческой». Стыдятся говорить о своей работе» лишь 10%.

Сами авторы исследования находят несколько объяснений этому парадоксу [9]. Они предполагают, что «журналисты, в целом имея более критическую ориентацию, создают определенные «мифы» и о собственной профессии, которые затем сами же и транслируют в общественное пространство». Возможно, что «понятия свободы и самостоятельности, в случае журналистики «вообще» и деятельности респондентов в частности, могут пониматься по-разному – как некоторая гуманистическая ценность, «благо», или как ощущение защищенности персонального пространства – и эти два смысла могут оцениваться по-разному». И еще одно объяснение связано с особенностями выборки исследования: «смещением в сторону социально-активной части журналистского сообщества, представители которой могут быть более успешными и в связи с этим могут транслировать более позитивную точку зрения о состоянии дел “на личном

уровне”, тогда как их общая оценка всей сферы может и не быть столь позитивной».

А если рассматривать выявленные в результате исследования противоречия между «сущим» и «должным» в контексте дуализма профессиональной этики и корпоративной этики СМИ?

Итог вполне закономерен. Авторы исследования описывают эти противоречия необходимостью журналистам «позиционировать себя в пространстве между “свободной и независимой работой” и “службой для удовлетворения конкретных интересов”, “работой на благо общества” и “работой, направленной на экономическую окупаемость”, – по сути, между двумя полюсами – “миссией” и “прагматической значимостью”».

Сложный нравственный конфликт, перед которым оказались современные журналисты, имеет несколько вариантов разрешения:

- сохранить приверженность профессиональным ценностям журналистики и уйти из корпорации-предприятия, требующей подчинения своим ценностям, противоречащим этике журналистской профессии;

- сохранить рабочее место, зарплату и прочие социальные блага, но при этом отдать предпочтение ценностям корпорации-предприятия;

- поиск компромиссов, когда журналист пытается «усидеть на двух стульях»: называться журналистом и пытаться следовать принципам и нормам профессии, но время от времени сдавать эти позиции, подчиняясь «правилам игры» корпорации-организации.

И эту ситуацию выбора сложно назвать новой. Отечественным журналистам она известна, по крайней мере, с конца 90-х – начало 2000-х годов. Когда только зарождались медиакорпорации и развивались частные формы СМИ, журналисты, оказавшиеся в роли наемных работников и вынужденные исполнять волю владельцев СМИ, в которых они работали, тоже оказались в ситуации морального выбора: служить профессии или работать на хозяина? И возможно ли совместить эти две ипостаси? Об этом, в частности, рассуждали эксперты, участники проектирования Тюменской этической медиаконвенции и экспертного опроса на тему «Журналист в ситуации морального выбора» в Тетрадах гуманитарной экспертизы [10]. Напомним выводы контент-анализа этих материалов.

Суждения участников опроса можно разделить на несколько позиций.

1. Большинство экспертов убеждены, что журналист, выбирающий роль наемного работника, делают осознанный шаг, понимая последствия своего решения. Так, например, В. Познер говорит: «Когда

ты работаешь у частного владельца и принимаешь его правила игры, это твой выбор. Люди, которые говорят, что у них нет выбора, либо не понимают ситуации, либо просто ищут для себя оправдание. И чаще всего – второе» [8,41].

Участники экспертного опроса фиксируют два исключения из этого тезиса.

По мнению М. Асламазян, «выбор зависит от того, насколько то, что журналисту предлагает хозяин СМИ, противоречит его убеждениям. Зачастую у многих просто нет убеждений, в этом большая проблема» [2, 12].

С точки зрения Р.С. Гольдберга, на отсутствие выбора ссылаются непрофессионалы: «Широко распространенные ссылки на необходимость исполнять волю владельца СМИ» относятся прежде всего к непрофессионалам. Ибо профессионал, понимая, что комфорт журналистского труда заключен вовсе не в компьютере, мобильном телефоне и престижном автомобиле, а в согласии с самим собой, выбирает такое СМИ и такого владельца, с которым у него существует (увы! какой архаический термин) идеологическое взаимопонимание. ...Каждый может себе выбрать СМИ не только в соответствии с политическими взглядами либо с отсутствием таковых, но и в соответствии с более сложной ориентацией. Поэтому я лично воспринимаю «федоркины отговорки» как неуверенность в себе, как подчиненность может быть даже житейским обстоятельствам, как равнодушие, наконец. И самое главное – как недостаточный профессионализм» [3,21].

Связь свободы выбора с уровнем профессионализма отмечал и В.Н. Дымарский: «У журналиста – наемного работника – выбор есть. Получая приказ и чувствуя моральный дискомфорт, понимая, что так работать нельзя, он в идеале не должен сбрасывать с себя ответственность. Ему надо кормить семью? Но тогда можно и сменить профессию. Ничего больше делать не умеет? Значит, и в своей профессии слаб! Высокий профессионал не боится потерять работу, он знает, что будет востребован» [4,23].

2. В этой позиции один из экспертов предлагает взглянуть на проблему в ином ключе, исключив из сложной ситуации журналиста. В.Г. Лошак считает, что не все зависит от журналиста: «Я считаю, что сегодня гораздо моральнее обслуживать хозяина (когда это профессиональный человек, понимающий кодекс правильного владения бизнесом), чем государство. А уже внутри этой ситуации основное зависит не от журналиста, а от принципов хозяина, от того, определился ли он со своим кодексом при поступлении журналиста на службу, ощущает ли журналист давление хозяина» [5,26].

3. Данную позицию можно назвать «понимающей». Подтверждая в общем, что в сложной профессионально-нравственной ситуации за журналистом остается право выбора, эксперты актуализируют сложность этого выбора. И в отличие от своих коллег, позиции которых представлены выше, они считают заботу журналиста о благополучии семьи вполне актуальной и совместимой с требованиями профессии.

С.В.Новопрудский, например, считает, что в такой ситуации вполне уместен компромисс, нужно «отвоевывать сантиметры». Он говорит: «Что делать, если журналист чувствует моральный дискомфорт от исполнения воли владельца СМИ? Это дело индивидуально-го выбора. Наша профессия плющит журналиста, очень часто испытывает личность на прочность. Но прочные личности тем и отличаются, что даже в том случае, когда есть объективная предпосылка держаться за эту работу, но нет возможности договориться с хозяином полностью, по всем моментам, они пытаются «отвоевывать сантиметры».

«Хлопать дверью» тоже можно, не исключает эксперт еще одного варианта выбора: «И то, и другое – дело выбора каждого человека. ...Но при этом очень важно не покоряться безропотно. Если есть какой-то откровенно отвратительный заказ, покоряться ему – не достойно. Но вовсе не обязательно при этом тут же «хлопать дверью» и уходить в никуда, обрекая семью на голод» [6, 30].

Ради профессиональной и человеческой репутации можно хлопнуть дверью, считает Ю.И. Пахотин, но «такие поступки будут все реже и реже, поскольку и цена контракта высока, и хорошую работу найти человеку, особенно строптивому, громко хлопнувшему дверью именно по моральным соображениям, не так-то просто».

Можно предположить, что прогноз эксперта подтвердился. Именно позиция журналиста, когда он постоянно находится в поисках компромисса, пытаясь «усидеть на двух стульях», на наш взгляд, и приводит профессионала к когнитивному диссонансу. Кризис его самоидентификации, невозможность самоопределения ни к этике своей профессии, ни к требованиям организации, в которой он работает, в итоге приводит в тупик, серьезно осложняясь еще и глубоким противоречием между «сущим» и «должным». Но, оставляя профессиональные ценности «в уме», вспоминая о них лишь как о нормативно установленных, о нормативно должных, но не сущих, журналист, в конце концов, демонстрирует приверженность к ценностям совсем другой профессии: пропагандиста, пиарщика или сотрудника коммерческой службы (копирайтера, например, которому достаточно знать

правила ремесла журналистской профессии и не обременять себя мировоззренческими вопросами и трудностями морального выбора).

Более того, результаты данного социологического исследования подтвердили именно конфликтность ситуации дуализма в отечественной журналистике. И этот конфликт не только внешний – между общественным интересом и редакционной политикой, которую зачастую диктуют владельцы СМИ, между профессиональной этикой журналиста и корпоративной этикой СМИ, в котором работает журналист. Но и внутренний, личностный конфликт, когда журналист знает об этических требованиях профессии, он понимает их значимость и смысл, но в повседневной рабочей практике вынужден поступать в соответствии с правилами организации, в которой он работает. Именно тогда возникают противоречия между «самооценкой собственного поведения и положения во всей сфере в целом». И это противоречие доказывает наш тезис о том, что конфликтный дуализм – не просто параллельное и одновременное существование двух нормативно-ценностных систем (журналистики и корпорации-организации). Доминирование в СМИ-индустрии требований корпоративной этики существенно трансформирует профессиональные ценности журналистики (например, когда респонденты говорят о первоочередной ответственности перед владельцами СМИ и т.п.).

Конфликтный дуализм и даже «когнитивный диссонанс» требуют не «согласования» ценностей, а разрешения сложившейся ситуации.

#### Список литературы

1. *Абилькенова В.А.* Самоопределение журналиста: профессиональная этика *versus* корпоративная этика: монография / Под ред. В.И. Бакштановского. – Тюмень: ТИУ. 2018.

2. *Асламазян М.* Степень свободы журналиста определяется степенью его экономической зависимости, уровнем профессионализма и мерой внутренней свободы // Тетради гуманитарной экспертизы (5). Медиа этос. Журналист в ситуации морального выбора / Отв. ред. В. И. Бакштановский. Тюмень: Центр прикладной этики: XXI век». 2001.

3. *Гольдберг Р.С.* Чтобы добиться права писать, что хочу и как хочу, мне пришлось основать новую газету. Теперь у меня нет разногласий с редакторами и владельцами газеты // Там же. С. 18-21.

4. *Дымарский В.Н.* Нет ни абсолютного добра, ни абсолютного зла, иначе бы выбор был очень прост // Там же. С. 22-24.

5. Лошак В.Г. «Эта тема даже более многогранна, чем пока вам представляется» // Там же. С. 25-27.

6. Новопрудский С.В. Самый первый моральный выбор начинается с того, стремиться ли к успеху или не стремиться к нему // Там же. С. 28-32.

7. Панкеев И.А. Журналист и журналистика: единство противоположностей? <http://vestnik.journ.msu.ru/books/2017/5/zhurnalistizhurnalistsikaedinstvo-protivopolozhnostey/>; (дата обращения 7.09.2018).

8. Познер В.В. Без нахождения абсолютно морального баланса между принципами и умением идти на компромисс журналистика превращается либо в проституцию, либо в экстремизм // Тетради гуманитарной экспертизы (5). МЕДИА ЭТОС. Журналист в ситуации морального выбора / Отв. ред. В.И. Бакштановский. Тюмень: Центр прикладной этики: XXI век. 2001. С. 39-41.

9. Представление журналистов о профессии и профессиональном сообществе. Общий аналитический отчет по результатам научно-исследовательских работ. Комитет гражданских инициатив, 2017 // [http://www.msindex.ru/wpcontent/uploads/2017/01/ZHurnalisty\\_Analiticheskiy-otchet\\_dlya-SMI.pdf](http://www.msindex.ru/wpcontent/uploads/2017/01/ZHurnalisty_Analiticheskiy-otchet_dlya-SMI.pdf); (дата обращения 10.09.2018).

10. Тетради гуманитарной экспертизы (5). Медиа этос. Журналист в ситуации морального выбора / Отв. ред. В. И. Бакштановский. Тюмень: Центр прикладной этики: XXI век. 2001.

**Север: поисковое поле этико-прикладных исследований**

В рубрике «Из истории инновационной парадигмы прикладной этики» в этом выпуске журнала предпринимается републикация статьи 1992 года из сборника научных трудов «Этика Севера», изданного институцией – предшественником НИИ ПЭ – Центром прикладной этики совместно с Институтом проблем освоения Севера Сибирского отделения РАН<sup>1</sup>.

Выбор статьи обусловлен не только тем, что ее авторы – В.И. Бакштановский и Ю.В. Согомонов<sup>2</sup> – разработали концепцию инновационной парадигмы прикладной этики. Но прежде всего тем, что в ней уже были обозначены проблематизации, составляющие основной тематизм 53-го выпуска журнала «Ведомости прикладной этики» – «что (не)может прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практики...».

В 1992-м году, на этапе институционализации этико-прикладного знания, вопрос о концептуальном и методологическом потенциале прикладной этики был одновременно и вопросом об ойкумене прикладной этики. И проблемы этики Севера, не принадлежавшие четверть века назад к числу традиционных рубрик научных исследований, рассматривались авторами проекта как предмет междисциплинарного научного поиска. Не являвшиеся привычными для этических исследований, они нуждались в то время в обосновании (и это было заявлено в предисловии редакторов сборника) возможности и необходимости их этической проблематизации – «уяснении этическим знанием фундаментальных интенций общего умонастроения в отношении к Северу, делающих подвижными устоявшиеся границы познавательных стратегий»<sup>3</sup>.

Этико-прикладной подход к этическим проблемам развития Севера проявлялся выведением на передний план из двух основных ипостасей прикладной этики проблемы приложения ценностей и норм общественной нравственности к различным сферам жизни общества (оставляя на заднем плане «технологизацию» результатов фундаментальных исследований в целях проектировочной функции

---

<sup>1</sup> Этика Севера. Сборник научных трудов. Под ред. В.И.Бакштановского, Т.С.Караченцевой. Издание Института проблем освоения Севера и Центра прикладной этики. Сибирское отделение РАН. – Томск, 1992. – 180 с.

<sup>2</sup> Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Правила игры на Полюсе: Этика Севера в структуре общественной нравственности // Этика Севера. Сборник научных трудов... С. 5-29.

<sup>3</sup> См.: Этика Севера. Сборник научных трудов... С. 3.

научного знания). Уже тогда под «этикой Севера» понималась не аппликация и даже не детализация, но развитие общественной нравственности в процессе конкретизации ее ценностей и норм.

Авторы публикуемой здесь статьи анализируют материалы экспертного опроса, предпринятого в рамках проекта «Арктическая политика: человеческое измерение»<sup>1</sup>. Некоторые экспертные тексты были опубликованы в одноименной рубрике 51-го выпуска «Ведомостей прикладной этики»<sup>2</sup>. Представляется, что их публикация, а теперь и этико-прикладной их анализ, в целом позволяют реконструировать абрис приложения новой научной дисциплины – прикладной этики, к новой в то время ситуации – новому освоению Севера. Анализируя суждения экспертов различных дисциплинарных направлений в отношении предмета этики Севера, образов Севера, авторы статьи извлекают «заделы», раскрывающие феномен Севера как поисковое поле этических исследований и, тем самым, демонстрируют потенциал приложения этико-прикладного знания к исследованию этики Севера. При этом в фокусе приложения этико-прикладного знания – базовый (как четверть века назад, так и сегодня) конфликт между различными системами моральных ценностей.

Обращение к теме «Этика Севера» в тот период – познавательная ситуация для самой этики: поиск выхода из монодисциплинарной методологии и возможность наметить «что может прикладная этика».

Для современности, в которой этико-прикладное знание переживает ситуацию, казалось бы, не столько расширения своей ойкумены, сколько, наоборот, ее сужения из-за «закрытия» уже ставших традиционными для нее некоторых сфер приложения, эта публикация может быть полезна в качестве еще одного стимула для осмысления потенциала работы прикладной этики в концентрированно полидисциплинарном поле исследований.

---

<sup>1</sup> См.: Арктическая политика: человеческое измерение. Материалы экспертного опроса к международной конференции / Под редакцией В.И.Бакштановского / АН СССР. Сибирское отделение. Ин-т проблем освоения Севера. – Тюмень, 1990.

<sup>2</sup> См.: Императивы Этики Севера //Этика профессии как ценностный ориентир проектирования миссии университета. Ведомости прикладной этики. Вып. 51 / Под ред. В.И.Бакштановского. Тюмень: НИИ ПЭ, 2018. С. 166-212.

В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов

ПРАВИЛА ИГРЫ НА ПОЛЮСЕ:  
ЭТИКА СЕВЕРА В СТРУКТУРЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ  
НРАВСТВЕННОСТИ

Север. Воля, Надежда. Страна без границ.  
Снег без грязи – как долгая жизнь без вранья,  
Воронье нам не выключает глаз из глазниц.  
Потому что не водится здесь воронья.  
*В. Высоцкий. Белое безмолвие.*

И ожила земля, и помню ночью я  
На той земле танцующих людей!...  
Я счастлив, что превысив полномочия,  
Мы взяли риск – и вскрыли вены ей!  
*В. Высоцкий. Тюменская нефть.*

Две песни одного автора, две системы моральных ценностей, приложенные к одному и тому же объекту, – таков емкий образ социально-нравственного конфликта, в котором ситуация (но не просто «обстоятельства») сталкивает между собой не разные заповеди общечеловеческой морали, но их конкретизации, расположенные между двумя полюсами шкалы ценностей этики Севера, ставшей, в определенном смысле, полюсом, моральным пределом, фиксирующим не только топографический срез этоса, но и не менее (более?) существенную координату – «историческую долготу».

Беспокоящее своей странностью словосочетание «этика Севера» возникает на пересечении «географической широты» и «исторической долготы», в котором фокусируется актуальная проблематика прикладного этического знания, неведомая для традиционной дисциплинарной каталогизации этой древней науки. Уже только поэтому мотивация актуальностью требует дополнения (может быть – «прежде всего») другой мотивацией – предметной основательностью.

В первых известных нам попытках отразить «этику Севера» выдвинуто несколько подходов. Заявленные в ряде публикаций коллектива лаборатории прикладной этики Института проблем освоения Севера СО РАН, а затем Центра прикладной этики ТНЦ СО РАН,<sup>3</sup> они явно или кос-

---

<sup>3</sup> См., напр.: Арктическая политика: человеческое измерение. – Тюмень, 1990; Ямальский конфликт: гуманитарная экспертиза. – Тюмень, 1991; Этика Севера: экспертный потенциал. – Тюмень. 1991.

венно пересекаются с подходом, представляемым в данной статье: нередко они внутренне полемичны с ним – прежде всего потому, что сам этот подход еще только начинает претендовать на известную оформленность. Преодоление такого состояния – одна из задач нашей работы.

Что же касается актуальности, то начавшееся сегодня новое «новое освоение» нефтегазовых ресурсов Тюменского Севера в условиях глубокого кризиса всей страны не может не спровоцировать вольное или невольное ослабление едва лишь наметившихся гуманистических критериев «освоения», что с большей степенью вероятности грозит обернуться не простым усилением аморальных мотивов в отношении к Северу, но и изощренной эксплуатацией именно моральной мотивации: ради выживания страны на время принять критерий об оправдании благой целью любых сиюминутно эффективных средств. Выделение «предмета» этики Севера в этой ситуации могло бы вселить робкие надежды как-то уменьшить степень указанной вероятности, ибо конкретизация ценностей и норм общечеловеческой морали способствует, на наш взгляд, укреплению потенциала категорического императива, золотого правила и т.п. инвариантов моральных абсолютов.

Казалось бы, можно ограничить представление сущности этико-прикладного подхода к исследованию этоса Севера такими предварительными характеристиками, как, например, концентрация оформленных сегодня в нашем исследовательском опыте направлений приложения этики (этико-политических, этико-экологических, этико-этнических, этики гражданского общества, этики воспитания) вокруг системообразующей темы развития Севера. Однако непроблематична ли сама «системообразующая»? Представляющаяся очевидной в этой роли этноэкологическая проблематика настолько видоизменяется при сопряжении ее с проблематикой становления гражданского общества, с политической и воспитательной этикой, что, вероятно, сегодня еще невозможно отождествить этику Севера с этноэкологической. Однако в качестве гипотезы хотелось бы сейчас опробовать именно эту возможность в ключе проблемы «Освоение без отчуждения».

Столь же кажущейся становится «очевидность» трактовки прикладного подхода к этике Севера как элементарной кооперации прикладных результатов социологических, культурологических, конфликтологических, этнологических и прочих исследований. «Размещение» всех этих результатов (и их оснований) «в одной лодке» – условие лишь необходимое. Достаточные условия – в поиске гуманитарных ориентиров, способных комментировать и сбалансировать конфликт интересов всех субъектов (в том числе и тех, кого сегодня считают лишь «объектами») решения судьбы Севера.

#### 1. Что дозволено прикладной этике?

Возможен ли безусловный моральный императив для определенных

условий (в нашем случае – освоение Севера)? Остается ли он при положительном ответе именно категорическим, устоявшим перед рефлексивным скепсисом-прогнозом, сформулированным самим Кантом: «Нужно еще считаться с возможностью, не гипотетические ли в скрытом виде все те императивы, которые кажутся категорическими».<sup>4</sup>

Проще всего сказать, что даже прикладная этика остается этикой и: потому не претендует на выработку решения собственно утилитарных проблем общества и личности (например, на спасение от кислотных дождей). Но этим не ответишь на более напряженное сомнение: может ли этика вчерашнего дня заниматься днем завтрашним?!

Время поставить вопрос более точно: в каком смысле речь идет об этико-прикладном подходе к развитию Севера? Из двух основных ипостасей прикладной этики мы сейчас выводим на первый план (оставляя на втором «технологизацию» результатов фундаментальных исследований в целях проектировочной функции научного знания) проблему приложения ценностей и норм общественной нравственности к различным сферам жизни общества. Под «этикой Севера» мы имеем в виду не элементарную аппликацию и даже не детализацию или «комплект подробностей», но и развитие общественной нравственности в процессе конкретизации ее ценностей и норм.

Опираясь на сформулированную в наших работах позицию в понимании природы приложения<sup>5</sup>, мы полагаем, что преобразование, переакцентировка, переосмысление представлений, оценок, суждений, норм; новые «сцепления» моральных норм с иными регулятивами (политическими, правовыми, эколого-этническими и т.д.), изменения в иерархии составляющих морального кодекса; возникновение новых установок, стимулов, запретов – признаки, позволяющие выявить различие между основаниями морали, ее

<sup>4</sup> Кант И. Соч. в 6 томах. Т. 4. Ч. 1. С. 258.

<sup>5</sup> Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В.. Введение в политическую этику. – Москва-Тюмень, 1990; они же: Социально-политический процесс и гражданский этос: феномен коэволюции. – Социологические исследования, 1991, N 7; Бахитановский В.И., Потапова Е.П., Согомонов Ю.В.. Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. – Томск, 1991. Напомним: речь не идет о том, что нравственный субъект постоянно апплицирует всеобщее нравственное знание к конкретной ситуации, так как знание это фронестического типа (знание – умение), а не эпистемологического и потому строится на понимании, которое всегда уже является свершением, применением (см.: Гадамер Х.Р. Истина и метод. – М., 1988, с.366). Вопрос, однако, стоит не об отдельном действующем субъекте, а о применении всей системы нравственного знания к той или иной сфере деятельности, и оно, следовательно, оказывается как бы промежуточным, специфицированным знанием, которое в видоизмененном состоянии подлежит применению действующим субъектом в этой сфере.

базовыми ценностями и ее приложениями (возможными и неизбежными применительно к разным эпохам, культурам, общественным устройствам), различие, выражающееся в способе практикования базовых ценностей общественной морали.

Если не ставить себе задачи исследования своеобразия этики Севера, придется навсегда распрощаться с надеждой раскрыть природу северного этоса – достаточно будет провозглашать и провозглашать всеобщий характер моральных требований, обязательств, ответственности, велений совести и т.д. В то же время нельзя поддаваться соблазну просто «наложить» друг на друга понятие «этика» и «Север».

Стоит, однако, только задуматься относительно трудностей и многоплановости определения каждого из понятий – «этика» и «Север», как станет самоочевидной бесплодность операций по их механическому соединению. Никакие конструктивистские ухищрения, любые поиски более простых и податливых к симбиозу определений этих понятий не смогут дать подлинного категориального синтеза без анализа методологии самой процедуры «приложения» как «конкретизации».

Процессы конкретизации в морали в известной степени давно знакомы этической науке: когда она исследовала различные виды профессиональной морали, всевозможные этосы (труда, науки, воспитания, административного дела и т.п.). Анализ процессов конкретизации был опробован как с точки зрения выделения особых социoproфессиональных групп, структур деятельности, так и с точки зрения выделения специфических сфер деятельности, в которые вовлечены и профессиональные, и непрофессиональные группы, межгрупповые, неинституционализованные общности, различные ассоциации.

Иногда полагают, что конкретизация общественной нравственности применительно к определенной деятельности заключается в обнаружении таких особенностей и ситуаций, в которых требуется наложить мораторий на общие моральные повеления, а задача этики не только оправдать такие отступления, но и предельно минимизировать их до единичных случаев, квалифицировав как неизбежное зло.

С подобным пониманием полностью согласиться нельзя. Важно не допустить такого искажения процесса приложения как конкретизации, когда моление одним богам (всеобщие моральные требования и оценки) сменяется истовым поклонением другим (частные требования и оценки). Задача заключается в том, чтобы совершался процесс настоящего развития содержания и формы морали в связи с ее применением в какой-то особой сфере человеческой деятельности. А так как результаты такого развития не могут быть прямо «извлечены» из всеобщих представлений, важно исследовать роль и механизм уже названных ранее четырех факторов приложения. Во-первых, это известное преобразование, переакцентировка, а в ряде слу-

чаев даже переосмысление содержания моральных представлений, норм, оценок, а также соответствующих нравственных чувств (так как осуществление Абсолюта не проходит бесследно для его содержания). Во-вторых, это новые артикулирования в способах «сцепления» норм, ценностей, поведенческих правил между собой и со всеми другими регулятивными и ориентационными средствами, с требованиями и правилами всевластного обычая. В-третьих, структурная перестройка, исключительно важные изменения в иерархии предписаний и оценок. И в-четвертых, развитие общественной нравственности проявляется в создании новых ценностей и норм, не имеющих приложения нигде больше, кроме как в данной ветви прикладной этики.

Разумеется, и к этике Севера прямо относятся указанные факторы приложения, и в этой сфере конкретизации – на пересечении «географической широты» и «исторической долготы» существуют опасности как для процесса конкретизации «сверху», со стороны проектировочной функции науки, так и «снизу», в форме «этических рационализаций» в сфере этоса. На полюсах этой опасности – абсурдная «деабсолютизация» морали и, с другой стороны, утеря в процессе приложения уже не абсолюта, но «особенного», получение в итоге конкретизации того же самого результата, который уже был на старте. Мы полагаем, что известная профилактика этих опасностей заложена уже в самой идее развития экспертной функции прикладной этики, предполагающей диалог этики и морали, в такой экспертизе этоса Севера, к которой причастны все субъекты морального творчества. Экспертная функция этики обращена в этом случае как к задаче «экспертизы экспертиз», т.е. этическому, этико-прикладному «освоению» итогов гуманитарных исследований Севера, так и к освоению «данных» собственно экспертных акций (в режиме «меритократических» и «демократических» экспертиз).

Но прежде чем обратиться к тем и другим результатам для анализа самого понятия «этика Севера», подчеркнем принципиальную значимость осознания гуманистического потенциала этико-прикладного подхода вообще, а к его «северному» направлению – в особенности. К какой из гуманистических парадигм (сегодня трудно не заметить своеобразного плюрализма в понимании природы гуманитарности знания) тяготеет наш подход? На первый взгляд – это «рационально-гуманитарная» парадигма, свойственная прикладному научному знанию. Однако, как мы уже подчеркивали в предшествующих публикациях о специфике теоретизирования в сфере приложений этики, речь должна идти о «понимающей этике», о «мягкой» версии теоретизирования, об установке на диалогичность знания обыденного и теоретического в процессе морального творчества. Именно с этой позиции можно хотя бы осознать – и по мере сил стараться исключить – угрозу дегуманизации научного мышления в отношении Севера, закрепляющего, в

свою очередь, варварские тенденции в мышлении обыденном (технократизм, редуционизм и т.д.), противостоять – в том числе и внутри самого этико-прикладного подхода! – вольным или невольным тенденциям вынесения ценности человека за пределы структуры знания, претендующего на гуманитарность. Это противостояние тем более важно для коллективных исследований, в которые вовлекаются носители различных научно-культурных парадигм, школ, традиций, что, собственно, неизбежно (и даже эвристически необходимо) в отношении такого «предмета» как Север. Этика столкновения различных прикладных этик – атрибут теории и практики освоения Севера, особая забота периода становления «Этики Севера».

## 2. Образы Севера и его этики: эксперты начинают и ...

Характеристики Севера и его этоса – первое, что привлекает внимание этико-прикладного знания. В этом смысле значимы и куплеты песен В.Высоцкого, вынесенные в эпиграф данной статьи. Вероятно, первый из них можно трактовать как моральную Утопию, а второй – как антиутопическую метафору.

Почти тождественный понятию «Север» образ границы также нагружен нравственными смыслами. Этнолог А.И. Пика фиксирует эти смыслы следующим образом. «Особая ”этика Севера”, на наш взгляд, существует. В основе лежит понятие ”граница”, и смысл здесь в том, что люди, приезжающие на Север, как в прошлом, так и сейчас, попадают из жестких тисков общественных законов и правил, установлений в мир относительной свободы и бесконтрольности. ”Закон – тайга” – говорили раньше, и это значит, что человек может и должен сам делать свой этический выбор на основании внутренних качеств и побуждений, менее, чем на Юге, сообразуясь с общественными установками. Граница и Север – это динамичное, маргинальное пространство, где особенно много злодеев и много защитников, много правдоискателей и меньше заурядных людей, обывателей. Это создает особую, активно тревожную эмоциональную атмосферу жизни на Севере, которая затрагивает какие-то особые струны мужской психологии. Отсюда известное притяжение Севера. Оно более характерно для мужчин, что-то заставляет их вновь и вновь возвращаться на Север. Там мало государства и много свободы, там настоящая жизнь...».<sup>6</sup>

Синтез образности и рационально-рефлексивного содержания принадлежит участнику экспертного опроса, включающего и вопрос о понятии «этика Севера». Итак, мы переходим к иной, не альтернативной в отношении к образной, но дополняющей информации, к потенциалу экспертных

---

<sup>6</sup> А.И.Пика. «Мы за ценой не постоим...» – антипод человеческого измерения // Арктическая политика: человеческое измерение. – Тюмень, 1990. С.70.

оценок.<sup>7</sup>

Тем экспертам, которые отвечали на вопрос «Допустимо ли говорить об особом направлении приложения этики – ”этика Севера”?» утвердительно, предлагался вопрос уточняющий: «Чем может отличаться это направление этики, каковы ее ценности и нормы?». Представляется возможным сгруппировать предложенные ответы по следующим основаниям.

Прежде всего, экспертные суждения, считающие выделение какой-то особой «этики Севера» безосновательным. Здесь выражается позиция, отрицающая существование «арктической аксиологии». Аргументы этого «отказа» таковы: «Я не являюсь сторонником выделения особой этики Севера. Это словосочетание используется сейчас (и должно использоваться еще некоторое время) в чисто тактических целях – для привлечения внимания к этому наиболее уязвимому и в то же время все еще относительно нетронутому району СССР (речь идет о Ямале – *ред.*). В целом же везде – и на Севере и на Юге – отношение к природе, к территории требует опоры на определенные, во многом единые этические ценности. Поэтому ни до какой экологической этики ”своей деревни” доходить не должно», – пишет Е.Ш. Гонтмахер (II, 53)<sup>8</sup>.

Опасаясь исказить контекст экспертных суждений, мы минимизируем их обработку даже за счет возможного злоупотребления цитированием. И поэтому представим логику данной позиции еще одним рассуждением автора из ответа на аналогичный вопрос в анкете об арктической политике. Мы полагаем, что тем самым покажем и себе и читателю основания позиции эксперта, которые далеко не исчерпываются очевидной опасностью довести «приложение» до предельно детализированной «этики своей деревни». Считая нецелесообразным говорить об особой «арктической аксиологии», автор приводит следующие аргументы.

«Если исходить из всеобщности ”человеческого измерения”, то основные этические ценности (нормы поведения между людьми и отношения с окружающей средой) в принципе везде одинаковы – на Севере, Юге, Западе и Востоке. Другое дело, что в разных ”частях света” эти нормы нарушаются в самой различной степени. К примеру, в развитых странах Запады образ жизни и взаимоотношения людей в наибольшей степени приближены к желательному, с точки зрения этики, состоянию. На Востоке ситуация намного хуже. Неблагополучно и положение Севера, где многие всеобщие

---

<sup>7</sup> Кроме материалов цитированного выше опроса см. сб.: Ямальский конфликт: гуманитарная экспертиза. – Тюмень, 1991.

<sup>8</sup> Здесь и далее цитаты из сборников материалов экспертных опросов будут оформляться в самом тексте, где в скобках первая – римская – цифра означает соответственно сборник «Арктическая политика...» (I) и сборник «Ямальский конфликт...» (II), а вторая – номер страницы сборника.

человеческие ценности утрачены. Таким образом, нет "арктической этики", а есть "арктическое состояние общечеловеческой этики", которое столь всех нас и беспокоит» (I, 43).

Не пропустим здесь невольной «уступки» идее приложения – она, кажется, содержится в характеристике «арктическое состояние общечеловеческой этики». Не пропустим этого и в суждении еще одного эксперта, О.А. Донских, полагающего, что «любая традиционная этика – вариант общечеловеческой, и здесь нет "регионализации": ведь общечеловеческая этика не существует как абстрактное учение, а реализуется в моральных и религиозных системах разных народов» (II, 59). В данном случае уступочные слова – «вариант», «реализуется». Возможно, здесь точки встречного движения от двух крайностей: гиперабсолютизма и гиперрегионализма.

Среди иных позиций, аргументов, которые могут быть выставлены против идеи «Этики Севера» как направления приложения, представляется важным предупреждение-напоминание об «идеологической нагруженности» понятия, о возможной подмене собственно этического содержания внеэтическим, идеологическим. Так, по мнению Л.С. Березина, «понятие "этика Севера" так же, как, допустим, "этика Востока", не имеет собственного содержания, точнее, вкладываемое в него содержание ему самому не принадлежит, будучи "делегировано" либо идеологическими (нравственные нормы, отождествляемые с той или иной политико-экономической системой), либо этносоциальными (традиции и нормы поведения определенных этнических групп, неотъемлемым элементом которых данная территория является) факторами. Этическое измерение здесь отражает столкновение культур, общностей, различие которых идеологически или этнически обусловлено, т.е. ситуацию универсальную, индифферентную к ее географическим координатам. Использование термина "этика Севера" здесь, на наш взгляд, выступает, с одной стороны, уступкой, а с другой – развитием мифологии Севера, имеющей давние традиции и приобретающей сегодня, очевидно, новых adeptов» (I, 22).

Не пропустим (и не упустим) и здесь момент «обусловленности» этического измерения как возможную точку для «встречного движения».

А теперь сосредоточимся на суждениях экспертов, включившихся в позитивную разработку «этики Севера». Ряд авторов трактует такую этику как этику полюса, предела, границы, фронта, к которым подошла экспансия евроамериканской индустриализации. Проявляя толерантность в отношении тех инициативных исследователей, которые хотели бы услышать положительный ответ на вопрос о допустимости говорить об «арктической аксиологии» и «этике Севера», И.И. Крупник «не возражает»: «... допустимо, особенно если очень хочется так говорить», полагая при этом, что если задача инициаторов состоит в том, чтобы найти особую этику Севера, то ее «нужно искать». Где и в чем? «Думаю, что в условиях Севера, в условиях

Арктики в конце XX века впервые поставлен предел экспансии европейской индустриальной цивилизации не столько на основе прагматического расчета или силового давления, как это было на Юге или на Востоке (где проходила деколонизация), сколько на основе экологических или гуманитарных ценностей. Прежде всего – охрана природы, сохранение природы, национальных меньшинств. В этом смысле существует этика Севера и существует гигантский нравственный смысл и нравственный опыт, не скажу – для человечества, но для индустриального мира, индустриальной цивилизации. Впервые в условиях Севера пришлось сделать этот выбор и сделать его именно в таком направлении» (I, 58).

Отметим, что «предельность» как фактор этики Севера может трактоваться и как обратное приложение: как универсализация этноэкологических ценностей Севера, их распространение в глобальном масштабе. Так, например, А.К. Омельчук, отмечая, что этика Севера уникальна, полагает, что «она должна распространяться на всю планету, потому что это – норма отношения человека к природе, та норма, которую мы видим в ”первобытной” этике малых народностей Севера по отношению к природе. Думающее человечество внимательно присматривается к опыту северянина. Северная этика становится универсальной, распространяется на все другие территории, где, казалось бы, конфликт человека с природой пока не так ярко выражен» (II, 84-85). «Модель северной этики становится глобальной» (I, 65).

В русле «предельной» трактовки этики Севера – постиндустриалистические и постматериальные экспертные суждения Г.С. Батыгина, выраженные уже в экспрессивном названии его текста: «Шаббат – этика Севера?» (I, 14). Прежде всего, автор отклоняет привычное отождествление Севера с «районом нового освоения», трактуемым при этом как «то, чем можно пользоваться безнаказанно». По глубокому убеждению Г.С. Батыгина, Этика Севера (оба слова с большой буквы) – это не «северная этика» или «человеческое измерение арктической политики», или концепция «сбалансированного развития». Вот его ключевые слова и предложения: «граница человеческого пространства, где происходит столкновение с предельными вопросами бытия», «Этика Севера – этика Покоя», «Шаббат – не просто безделье. Это философия и ритуал отрешения от греха ”полезного” вмешательства в мир...».

Отметим прямую связь авторской версии Этики Севера и его представлений о смежных понятиях, составляющих контекст опроса экспертов. В понятии «человеческое измерение» он видит: как порождение нашего стремления противостоять «технологической интервенции в мир», так и, одновременно, следствие «безъязыкости, цивилизации, утраты имени». Считая такое понятие элементом новояза, Г.С. Батыгин пишет: «Север как ”район нового освоения” или полигон ядерных испытаний – тоже результат человеческого ”измерения”, можно сказать ”человеческого, слишком чело-

веческого” измерения. Если уж продолжить эту парафразу, этика Севера, по большому счету, это – мост к сверхчеловеку, выход за пределы инструментального, полезного существования в свободу. Этика Севера в этом плане не северная этика, а шанс для человечества» (I, 16-17).

Наиболее «очевидное» и потому чаще других проявляемое в ответах экспертов представление об этике Севера связано с выделением этики миноритетов, а также этики коренных жителей и в дополнение к ним еще и этики «покорителей», «освоителей» и т.п.

Выделим здесь суждения об этосе последних. Так, по мнению Б.Б. Прохорова, «на Севере, как и в других экстремальных районах или при часто повторяющихся экстремальных ситуациях, сформировалась этика малых групп (не уверен, что здесь в полной мере применимо понятие ”этика”, возможно, следует говорить о кодексе выживания). Этот свод правил ориентирован на самосохранение, самовывживание, самообогащение. Нормы поведения каждой такой группы сводятся к простым (хотя и очень важным для выживания в экстремальных условиях) законам: ”Не бросай товарища в беде!” (самосохранительный подтекст – иначе и тебя могут бросить в трудной ситуации). ”Не выдавай товарища из своей группы, если он совершил преступление против другой группы, начальства, общества”. «Покарай ”чужого” и особенно ”своего”, если затронуты интересы своей группы, чтобы другим впредь было неповадно...». Перечисленные заповеди освоителя Севера, которые можно и расширять, чем-то даже привлекают... Этаким песенный сюжет: ”Мы верим мужеству отчаянных парней”. Но в ”этике” таких групп есть и другие неписанные нормы поведения: ”Все пьют, и ты пей”. ”Постреляли оленей у коренных жителей – молчи” и т.д. ”Что же это за люди?” – спросят меня. Ответу: нормальные наши люди, большинство из которых способны на самопожертвование, добрые дела, яркую любовь, сочинение стихов и песен. Но это люди группы, находящейся в экстремальных условиях, которые диктуют свои законы» (II, 96-97),

Как видим, «предел» здесь – как предмет «приложения» – между нравственностью общественной и групповым эгоизмом. Трезвое осознание такого конфликта – актуальная задача этики Севера, даже если автор цитированных суждений, анализируя северный этос применительно к ситуации ямальского конфликта, вместе с очевидно скептическим настроением («Может ли этика спасти Ямал?» – название текста) и не стремился обосновать географическую специфику северного этоса.

Тем более важно выделить «страноведческий подход» к этике Севера. Как полагает В.Т. Ганжин в тексте с характерным заголовком «Страноведческий рефлекс в этике конца XX века», в мысли Паскаля «вопрос нравов – это вопрос географической широты» для современности есть рациональное зерно. «Оно, – пишет В.Т. Ганжин, – состоит в том, чтобы с помощью выработанных полярными и приполярными народностями культурных образ-

цов экологизировать хозяйственное мышление в ареалах умеренных широт, используя их так же как урок для смятения нравов (хотя бы как аргумент против концепции врожденной агрессивности человека, а так же как реальный аргумент в профилактике самоубийств в умеренных широтах, в воспитательной практике, когда этос жизнелюбия падает до самой низкой отметки, а дух морально разоружается и впадает в нигилизм). Следует подумать об ответной реколонизации духовной жизни населения умеренных широт, обогащении ее арктическими ценностями ("коммунитарность", жизнестойкость, простота и доверительность в межличностном общении, воспитании и социальном управлении, "аксиологическая прозрачность" арктической картины мира) как условия, которое необходимо выполнить для того, чтобы современное мировое сообщество могло перейти от состояния демографического конгломерата к состоянию общепланетарной нравственной общности» (I, 34). Зафиксируем и здесь переключку с идеей «обратного приложения» и перекинем мостик к этической регионалистике, сопряженной с этическим страноведением.

Пытаясь понять, «что такое этика Севера», М.Г. Ганопольский стремится сохранить проблематику географии морали «в контексте локальных феноменов нравственности, условием обособления которых является четко выраженная организационная структура» (I, 37). Районы интенсивного промышленного освоения, находящиеся в арктической и субарктической зоне, предстают в авторской концепции как определенным способом организованные социоприродные комплексы. «Способ организации формирует и соответствующую сетку ценностей. Именно эти ценности, возникающие на стыке взаимодействия человека и суровой, но достаточно хрупкой и ранимой северной природы, можно считать содержанием Арктической аксиологии. Однако эти ценности (их иногда называют "ценностями покорения") не исчерпывают всего ценностно-нормативного комплекса, тем более, когда широко распространенным является не десантный, вахтовый и подобные им методы организации трудового процесса, а освоение-обживание. Поэтому, чтобы говорить об этике Севера, нужно иметь в виду складывающиеся здесь специфические нравственные отношения, особый стиль жизни людей, для которых Север не только место приложения труда, но и часть их самих» (I, 37).

Оставляя за пределами первоначального анализа богатейших материалов экспертных опросов по проекту «Этика Севера» такие моменты, как, например, гуманитарный потенциал арктической политики, принципы и методы арктической конфликтологии, экспертиза конкретных конфликтных ситуаций освоения и т.п., попытаемся далее извлечь из суждений экспертов те «заделы», которые полнее раскрывают тему, вынесенную в заголовок данного раздела, и определить более строго место заявленного нами подхода к исследованию этики Севера как одного из направлений этических при-

ложений.

Прежде всего, зафиксируем поддержку тезиса о том, что задача этической конкретизации – и в ее проектировочной форме (со стороны науки), и в форме этических рационализаций – действительно не может быть решена, если прикладная этика не сможет пройти между Сциллой «деабсолютизации» и Харибдой банального тождества с исходными моральными ценностями. Дополнительные аргументы для нашего подхода находим в ответах участников экспертного опроса. Как справедливо полагает В.С. Дмитриев, введение понятия «этика Севера» сопряжено с разграничением общегуманитарных закономерностей и региональных особенностей, а «дифференциация общезначимых ценностей в попытке привязать их к региональным условиям может в конечном счете привести к их утере» (I, 46).

Другой автор, О.Г. Донских, отмечает, что различая этические нормы разных социальных общностей на Севере и исключая преобразование как этических установок коренного населения, так и тех, кто пришел завоевать Север, «необходимо обсуждать возможность выработки принципов некоей метаэтической системы, принимаемой всеми жителями Севера». Представив такую метаэтику гипотетически уже созданной, он фиксирует, что «основные ценности и принципы будут тривиальны» (I, 47-48). Казалось бы, патовая ситуация? Не совсем так, ибо участниками опросов предлагается и критерий выхода из нее.

По мнению В.Т. Ганжина (авторы данной статьи имеют совместный с В.Т. Ганжиным опыт исследования и разработки идей этического проектирования), «ясна неадекватность спора абсолютизма и релятивизма в этике применительно к "этике Севера". Абсолютизм ставит вопрос о пределах делимости предмета этического исследования в абстрактно-доктринальной форме. И потому он не прав. Но он окажется победившим в "ямальском конфликте", как раньше побеждал в тюменском, нижневартовском и иных методологических спорах, если релятивизм останется на позициях того же абстрактного доктринерства, не доведет дело до программ, проектов и реального жизненного согласия конфликтующих сторон, до, так сказать, новой ямальской межкультурной общности людей» (II, 39-40).

Второй «задел» не менее противоречив. Сама идея этической конкретизации не вызывает прямого возражения даже у тех наших коллег, которые тяготеют скорее к абсолютистскому подходу. По мнению Н.Д. Зотова, этика Севера «призвана исследовать особенности моральных проявлений человека... в обстоятельствах жизни на Севере вообще, а также в условиях его экономического освоения. Особенности эти обусловлены не только общей экстремальностью ситуации, своеобразием северного быта, характером целей и ценностей северян-пришельцев, но и в немалой степени не передаваемым на языке понятий загадочным воздействием на человека самого полярного ландшафта. Знаменитый Роберт Пири называл метафорически это

воздействие "типнозом севера"» (I, 51). Все было бы хорошо, если б далее не пришлось искать единства в представлениях, о методах практического воздействия на специфическую моральную ситуацию: готов ли этический абсолютизм на это и в какой степени? Не случаен ведь весьма плодотворный скептицизм вопроса О.А. Донских: «Я не уверен, что этика может создаваться целевым назначением» (I, 47).

Мы полагаем, что все выявленные и еще не освоенные «заделы», содержащиеся в специально организованных экспертных опросах и связанных с ними акциях игрового моделирования (им посвящен следующий раздел статьи), ставят прикладной подход к этике Севера перед таким «веером» альтернатив, в котором стержнем является не противостояние «технократического» и «человеческого измерения», но конфликт внутри доктрин гуманитарности, между самими этическими системами.

Так, по мнению С.В. Соколовского, наряду с развитием экологической этики и этики межнациональных отношений на Севере актуальная «задача этики видится в определении границ универсума, за пределами которого объективистски-манипулятивная парадигма европейского исследователя становится несостоятельной» (I, 83-84). В жесткой форме необходимость выявления гуманистических оснований различных этических подходов зафиксирована в названии текста Т.С. Караченцевой «О неуместности гуманитарности в гуманитарной экспертизе» (II, 64). Что ж, именно поэтому соединены в одной анкете вопросы о трактовке понятия «человеческого измерения» с собственно вопросами об этике и этосе Севера. Еще предстоит исследование их корреляции в экспертных суждениях.

Однако уже здесь необходимо подчеркнуть, что прикладной подход стремится выявить свой гуманистический потенциал прежде всего в самом отношении к конфликту между различными системами моральных ценностей, в которых представлено приложение общечеловеческих ценностей к образу жизни различных субъектов северного, этоса. Это прежде всего снятие искусственной (но только искусственной) поляризации конфликта, драматизации, характерной для гиперклассового представления о природе и морали советского общества, активация ценностей гражданского общества (пусть в их особом «северном исполнении»), сама природа которых пронизана идеей договора, согласия, компромисса, нормами и правилами «скромной этики контракта». Такая установка позволит более эффективно и более гуманно решать или хотя бы оптимизировать реальные конфликты арктической политики. В этом плане представляется плодотворной позиция И.И. Крупника, который очень точно откорректировал версию «ямальского конфликта» посредством критики его искусственно упрощенной схемы («выживут ли коренные народности, если "покорители" полностью уйдут с Ямала?» и, наоборот, «какова судьба "покорителей", если в случае их победы Ямал обезлюдет, его природа будет покалечена навеки, и вся планета по-

чувствует это на себе?»). Его вариант вопроса анкеты о выживании сторон конфликта следующий: «Каковы могут быть альтернативные источники доходов общин коренного населения, если они откажутся от отчислений за добычу газа на их территориях? Или: как будут соотноситься доходы от продажи ямальского газа с необходимостью более высоких расходов на охрану территории, экологический мониторинг (что, безусловно, в общенациональных интересах) и на отчисления коренному населению? Или: какова долгосрочная правительственная программа сбережения национальных энергетических ресурсов для будущих поколений?» (II, 69). Очевидно, в таком освещении схема конфликта «выживем – не выживем» меняется существенным образом.

Подчеркнем еще раз: этика Севера как направление прикладных этических исследований, предмет конкретизации общечеловеческих ценностей – не просто этическая регионалистика. За «исторической долготой» стоит взаимодействие этноэкологической этики, этики гражданского общества, политической этики в их пересечении с региональной ситуацией нравственной жизни. Эта гипотеза потребует, разумеется, специальных исследований. Некоторые шаги в этом направлении мы предпримем.

### 3. Категорический императив этики Севера

Из имеющихся на сегодняшний день результатов этико-прикладных исследований по проблемам этики Севера – здесь материалы и экспертного опроса, и игрового моделирования на его основе по проблеме справедливого политического решения задачи выживания, убережения и содействия развитию коренных народов Тюменского Севера<sup>9</sup>, и материалы годичной научной сессии Центра прикладной этики по теме «Этика Севера – экспертный потенциал»<sup>10</sup> – сосредоточим внимание на анализе итогов гуманитарной экспертизы идеи сбалансированного развития Севера.

Избранная для анализа идея лежит на пересечении двух направлений прикладной этики – политической и региональной. Отметим сразу, что в исследовании нравственной жизни нашего общества локальный момент чаще всего представляется неизбежным, но досадным ограничением для методов социологии морали. Даст о себе знать неукротимое стремление к генерализации выводов, их экстраполяции на более широкие общности, чем на те, с которых была «снята» первичная информация (нет ли такого момента в идее «обратного приложения?»). При этом сформировалось отношение к материалу, который плохо поддается генерализации, как не имеющему свойства самооценности, подобно игле одноразового пользования или

<sup>9</sup> См.: Освоение без отчуждения, ч. 1, 2. – Тюмень, 1989; Бюллетень «Диалог». – Тюмень, 1989, N8; сб.: Гуманитарные проблемы освоения. – Москва-Тюмень, 1990.

<sup>10</sup> Этика Севера: экспертный потенциал. – Тюмень, 1991.

же бумажной салфетке. Такой подход (на наш взгляд, он был продиктован не столько рядом собственно эпистемологических трудностей социологического познания в его приложении к нравственной жизни, сколько долгим ослаблением интереса к поиску того особенного в этой жизни, что наиболее полно выражало бы сущность всеобщего) объясняется торжеством бюрократическо-технологической идеологии, которая проявляет равнодушие ко всему органическому, естественному, что характеризует социальную и духовно-практическую стороны жизни общества. Управленческие звенья, вдохновляемые такой идеологией, испытывают неприязнь ко всему, что не подлежит нивелированию (кроме того, разумеется, за чем признается «инкрустирующая» ценность).

В такой ситуации духовно-нравственные аспекты жизни региона пренебрегаются, их стремятся выдать лишь за незначительные модификации «целого», за бытовые подробности, малосущественные для понимания «целого». Не нужно быть пророком, чтобы понять: становление новых разнообразных моделей интегрального развития, ориентированного на различия, на использование особых условий, традиций, подходов, окажет огромное влияние на процесс накопления специфических черт в нравственной жизни регионов страны. Этика в целом, этика Севера, политическая этика и этика гражданского общества должны быть готовы к такому повороту. Развитие глобальной, планетарной этики должно сопровождаться, быть уравновешенным и дополненным развитием регионалистского этического мышления.

Ограниченный на сегодня экспериментальный материал развития комплекса направлений прикладной этики представлен, в частности, экспертным опросом по проблемам арктической политики в целом, по концепции сбалансированного развития в том числе. Переходя к гуманитарной экспертизе этой концепции, а точнее – идеи, которой еще предстоит развернуться в концептуальную систему, зададим сразу верхнюю планку экспертизы: рассмотрим возможность для этой идеи стать своеобразным категорическим императивом этики Севера. Точнее, попытаемся выявить в «банке императивов», стоящих за этой идеей и даже оппонировавших ей, различные смыслы. Версиям сбалансированного развития, особенно о приоритете этой идеи в освоении Севера, предстоит в процессе экспертизы, во-первых, отстоять себя средствами морального обоснования и оправдания не только перед альтернативными императивами типа «закон-тайга» или «человек человеку и природе – Друг», но и перед результатами реконструирования стоящих за идеей нравственных идеалов, ценностей, норм и, во-вторых, испытать себя на толерантность к иным моральным ценностям, на сотрудничество с ними.

В анкете для эксперта по теме «Арктическая политика: человеческое измерение» был специальный вопрос об этическом содержании понятия

«сбалансированное развитие»: «В последнее время все чаще говорят о необходимости "сбалансированного развития" Севера (советского, американского, канадского). Как Вы считаете, каково этическое содержание этого понятия, вернее, возможна ли "Этика Сбалансированного Развития?". Мы были бы признательны Вам также и за критические замечания по поводу этой популярной в наши дни идеи развития (например, о соотношении этой идеи и идеи приоритетного развития традиционного для народов Севера образа и стиля жизни)» (I, 3-4).

Насколько актуален этот вопрос для экспертной оценки? По мнению А. Аграната, концепция сбалансированного развития Севера в последнее время действительно «гуляет по свету» и начинает усиленно пропагандироваться. «Считают, что ее истоки в трудах так называемой "Комиссии по окружающей среде и развитию", возглавляемой известным деятелем мировых экологических движений, госпожой Брундтланд, бывшим премьер-министром Норвегии. Основной идеей Комиссии была эта самая концепция, по которой "развитие общества должно идти не в ущерб природе, будущим поколениям и местному населению". Многие видят более ранние истоки в идеях Махатмы Ганди, а также в других восточных философских и теологических принципах гуманизации отношений человека и природы. На Севере эта концепция делает ставку на минимизацию эксплуатации невозобновляемых ресурсов, повышение приоритетности местного хозяйства, основанного на возобновляемых ресурсах, а также на максимальном учете охраны природы и интересов коренного населения. Кстати, эта концепция в общем не нова, в Канаде о ней говорилось еще в 70-х годах, а в СССР на 15 – 20 лет раньше. Впервые она выдвинута была нынешним академиком ВАСХНИЛ Е.Е. Сыроечковским» (I, II-12). С точки зрения И.И. Крупника, этическая экспертиза данной концепции актуальна, ибо «здесь мы сталкиваемся с поставленной еще в начале 70-х годов проблемой "пределов роста" – движение, построенное на расчетах, математических моделях развития цивилизаций, использования ресурсов. Сейчас мы имеем дело с "пределами роста" в чистом виде, но, прежде всего, на основе экологических и гражданских критериев. Речь идет не только и не столько о том, что мы сталкиваемся с исчерпаемостью северных ресурсов, сколько о том, что поставлены экологические и гражданские критерии освоения» (I, 58-59).

Актуальность именно этической экспертизы идеи сбалансированного развития<sup>11</sup> подтвердим еще и организацией международного исследовательского проекта «Этика северного развития», инициированного Центром Северных исследований Университета Мак-Джилл (Канада) и лабораторией

---

<sup>11</sup> За рамками нашего анализа остаются иные дисциплинарные интересы в этой теме. См., например: Уильям Д. Рукельсхаус. Сбалансированность как глобальная стратегия. – В мире науки, 1989, N11.

прикладной этики ИПОС. В числе основных мотивов Проекта – острые этические проблемы «поддерживающего (сбалансированного) развития», прежде всего – взаимоотношения меньшинств с другими группами населения и проблемы экологии в условиях индустриального развития. Общее и особенное в этих проблемах на советском и канадском Севере – предмет исследовательского внимания, конечной целью которого с обеих Сторон является стремление определенным образом повлиять на арктическую политику.

Возвращаясь к нашему экспертному опросу, отметим широкий диапазон суждений его участников – от оценки идеи сбалансированного развития как скрытого или явного оправдания «конкисты» до нескрываемых надежд на возможность новой Арктической Утопии. Рассмотрим суждения экспертов более обстоятельно.

Как полагает Г.С. Батыгин, идея сбалансированного развития «скрывает в себе словесный маневр для продолжения конкисты. Настоящий ”баланс” – эквilibrium экологической системы Севера – возможен только при невмешательстве в его жизнь. Иначе получится диалектика: с одной стороны ... с другой стороны ... – тоже разновидность войны» (I, 17).

Ряд экспертов принимает идею, предложенную для экспертизы, но оговаривает ее этические параметры. «Идея сбалансированного развития общества весьма привлекательна, – говорит В.С. Дмитриев. – В основе этики такого развития может быть положена идея о равноправии интересов этноса, отдельных социальных групп и отдельных личностей. Однако условия, в которых проживает коренное население Севера, действительно требуют определенных приоритетных начал, прежде всего связанных с владением земельными угодиями и возможностью сохранения привычного образа жизни. По мере соблюдения этих условий необходимо переходить от приоритетной политики к политике паритета, т.е. к регулированию таких отношений, когда любые действия должны быть выгодны не только самому коренному населению, но и всему населению, проживающему с ним на одной территории. Это и будет залогом конструктивного разрешения конфликтных ситуаций и шагом к формированию сбалансированного общества» (I, 46-47).

От приоритета к паритету? Так ли уж очевиден шаг? С точки зрения И.В. Бестужева-Лады, против идеи и «этики» сбалансированного развития «нет принципиальных возражений, если понимать под этим противостояние как концепции ”покорения Севера”, так и концепции ”консервации Севера” насильственно-утопической попыткой возврата к далекому прошлому, т.е. стремление сохранить основополагающие цивилизованные балансы – топливно-энергетический, материально-сырьевой, экологический, демографический и др., не допуская нарастания дисбалансов, что имеет место в настоящее время. Всякое другое значение опять-таки будет двусмысленным, а

”этика” оказывается тут притянутой за уши, поскольку логически больше подходит ”политика” (и уж затем моральное отношение людей к той или иной политике)». И чтобы еще раз уточнить смысл «приоритетности», автор подчеркивает, что словосочетание «приоритетное развитие традиционного образа и стиля жизни» напоминает лозунг «назад, к XIX веку». «Но ведь это же утопия, а мы уже реализовали одну такую (”казарменный социализм”). Наверное, опять-таки имеется в виду ограниченное (сбалансированное) развитие, ориентированное на подлинно человеческие ценности, с учетом всего конструктивного в образе жизни коренных народностей (но было много и неконструктивного, обреченного)» – (I, 25).

Эксперты отвечали на анкеты, не зная мнения коллег (первый тур опроса обусловлен такой методикой). Потому можно лишь предположить косвенную связь между последней фразой И.В. Бестужева-Лады о конструктивном-неконструктивном развитии и настойчивым акцентированием рядом экспертов своего скепсиса по поводу понятия «развитие» применительно к идее сбалансированности. Так, О.А. Донских, показав уязвимость уверенности «покорителей» в своей исторической правоте и даже в том, что они несут благо коренным жителям Севера, обосновывает тезис о несовместимости прогресса и ценностей человека с его уникальной культурой и первоизданной природой. «Сбалансированное развитие в любом случае подразумевает развитие, т.е. приоритет идеи прогресса... Думаю, следует говорить не о развитии, а о соблюдении баланса наличных интересов с поправкой на приоритетные ценности, это – основная цель. Ведь развитие (неважно, обоснованное научно или нет) предполагает движение в пространстве со множеством неизвестных. Дай нам Бог разобраться с известными! Так, традиционный образ жизни нужно не развивать – он складывался сотнями и тысячами лет! – а сохранять и восстанавливать, создавая соответствующие условия и не принося интересы одних групп населения в жертву другим» (I, 48-49).

Еще один автор, Е.Ш. Гонтмахер, в тексте с заголовком «Заповеди сбалансированного развития» особо выделил необходимость отказа от традиционных понятий «прогрессивности» и «выгоды»: «Третья этическая заповедь сбалансированного развития – отказ от традиционных понятий ”прогрессивности” и ”выгоды”. То, что кажется выгодным с точки зрения, допустим, производства, может оказаться губительным для природы и людей» (I, 45).

Акцентируя вопрос о критерии «выгоды», Е.Ш. Гонтмахер дает импульс к поиску более точной постановки проблемы. А ориентир такого поиска, возможно, содержится в мысли И.И. Крупника о том, что этика сбалансированного развития в условиях Арктики возможна «не на основании прагматического расчета как своего рода ареальной модели Западной цивилизации. Магистральный путь – не за счет баланса между наличием и при-

менением ресурсов, а за счет высшей формы эффективности используемых ресурсов и минимизации затрат» (I, 59).

Итак, столкновение позиций экспертов может быть воспринято как требование альтернативного выбора: паритет или приоритет. Однако верность диагноза и прогноза ситуации выбора требует осознания места и роли нравственных критериев и оснований как версии «паритетности», так и версии «приоритетности». Статус нравственных критериев – на уровне их конкретной включенности в идею сбалансированности развития Севера – один из необходимых результатов анализа экспертного опроса<sup>12</sup>.

Не позволяя себе выступить с претензией на «экспертизу экспертизы», предложим далее нашу тезисную версию категорического императива арктической политики, в которой, как и планировалось ранее, проявляется взаимосвязь политической этики и этики Севера. Мы полагаем, что в этой версии важны не «выводы» и «заклучения», а постановка вопросов к дальнейшей работе над проектом «Этика Севера».

1. Смутное время, тотальная переоценка не только ценностей, но и понятий, «загруженность» большинства из них негативными значениями требуют постоянного уточнения и прояснения смыслов ключевых понятий. На самом пике актуальности идеи гуманитарной экспертизы политических решений, призванной своими результатами консультировать практику политического выбора, вдруг взорвалась новой актуальностью важнейшая в эпоху застоя проблема морального квиетизма, нейтралитета, неучастия в политике, уклонения от нее. Становится все более насущной заботой эпохи тотальной политизации моральная защита от политического выбора.

Наша сегодняшняя свобода оказалась настолько обремененной отчуждением – неподлинным выбором, политическим аморализмом, – что приходится ставить специальную научно-практическую задачу по развитию культуры неучастия в мнимом выборе, предлагаемом наличными политическими альтернативами. Как разрешить парадокс этапа зарождения свободы, когда эйфория от тотальной политизации и общественной и приватной жизни заглушает инстинкт морального самосохранения, затянула в водоворот свободы выбора те моменты моральной регуляции субъекта, которые призваны уберечь его от отчужденных альтернатив, самосохраняться уклонением от неумеренной политизации?

Не разумнее ли обусловить употребление понятия «арктическая поли-

---

<sup>12</sup> Сам экспертный опрос «Арктическая политика: человеческое измерение» был лишь первым этапом гуманитарной экспертизы. Вторым – была экспертиза в режиме игрового моделирования, в числе участников которого – и участники опроса. Одним из результатов этого этапа явился проект декларации «Базовые ценности и основные принципы арктической политики» (ее текст предпослан ответам экспертов в уже цитированном сборнике). Первая попытка анализа названной игровой экспертизы предпринята нами в кн. «Введение в политическую этику» (С. 155-171).

тика» обязательной дозой скепсиса уже относительно масштаба его применения в поиске средств «освоение без отчуждения»? Разве политика – единственная надежда спасения Севера, даже если речь идет о политике, цели и средства которой контролируются моральными ценностями? Может быть, Спасение Севера в Этике Севера?

2. Исследование экспертного потенциала этики Севера предполагает беспрестанный процесс рефлексии по поводу названных уже Сцилл и Харибд гуманитарной экспертизы. Вероятно, наиболее напряженное поле создается вокруг идеи сбалансированного развития. Освоив весь спектр этических оправданий и этической же критики этой идеи, вернемся к образному Принципу «освоение без отчуждения» как ориентиру экспертизы идеи сбалансированного развития и стоящего за ней многообразия парадигм.

Вскрывая возможность маскировки тенденций прогрессорства, скрытой «конкисты», высокомерия индустриальной цивилизации и т.п. в этически оправдывающих подходах, возможность морального догматизма, ригидности в критических оценках, нежелание-неумение принять как правомерное все разнообразие моральных систем в этосе Севера, поставим вопрос о сбалансированной аксиологии Севера. Именно в этом смысле мы полагаем продвинутой еще на один шаг нашу прежнюю гипотезу, согласно которой «сбалансированное развитие» – не просто сбалансированная экономика или сбалансированная политика, но аксиология, императивом которой является плюрализм моральных систем – прежде всего традиционной культуры и культуры индустриальной, выражающийся в моральной реабилитации соответствующих им стратегий освоения. Не равнодушие к добру и злу, не «умывание рук» в отношении к борьбе явно неравных сил, но признание равноправия обеих форм образа жизни и природопользования. Этическое обоснование этой этноэкологической парадигмы<sup>13</sup> – назначение этики сбалансированного развития как взаимодействия политической этики и этики Севера. Известно, что у стран задержавшегося «трансенса» в индустриально-урбанистическую цивилизацию был благотворный культурно-нравственный фон развития. Дело в том, что в аграрно-традиционных цивилизациях о некоей единой, свойственной всем ее культурно-региональным типам, нравственности мы вынуждены говорить не просто с большой осторожностью, но и в значительной мере условно.

Нет слов, синкретизм общественной жизни и общественного сознания, слабая выделенность отдельных их сфер и форм обеспечивают известное однообразие нормативно-ценностной регуляции поведения «традиционного человека». Но в то же время пестрота структуры сословно-статусных социумов, мозаика из различных и замкнутых каст, общин, корпораций, этноконфессиональных общностей сегментируют их нравствен-

<sup>13</sup> См.: Крупник И.И. Арктическая этноэкология. – М., 1989.

ную жизнь, дробят ее за счет детализации, подробностей местных обычаев, нравов, церемоний, традиций. И все это – при высокой степени включенности каждого индивида в органические локальные коллективы и при низкой автономности всех этих индивидов.

Но при «исходе» из застойных традиционных форм социальной жизни и расшатывании коллективистского диктата начинает доминировать тенденция к универсализму. И тогда повышается удельный вес значений «современности», а затем и «постмодернистских» ценностей во всем огромном резервуаре всех наличных культурных значений и норм. Мы далеки от мысли, будто под тяжким герметическим «саркофагом» этой самой современности оказались навеки погребенными полные своеобразия, а подчас и нравственной силы, традиционные структуры потребностей, древних инстинктов, чувственности и способы их регуляции. В них содержится социально-организующая сила, и этот пласт сознания, собственно говоря, и не может быть вытеснен, разрушен до основания<sup>14</sup>. Но вместе с тем он и не может остаться незатронутым: пришлось ему потесниться, отступить в партикулярные сферы человеческого мировосприятия и поведения, сместиться на периферию сознания. В индустриально-урбанистической, рыночной, товарной цивилизации определенное сходство в технологическом базисе и образе жизни, в целевых установках, социальных структурах и мотивации активности неминуемо приводит к доминированию тенденции к универсализации норм и ценностей, к известному смягчению цивилизационного плюрализма в культуре. Все чаще «малые» нормативно-ценностные системы оказываются всего лишь итогом последующей конкретизации норм, оценок, моральных идей «большой» системы и функционируют в качестве множества ее определенным образом связанных подсистем. Они удерживаются в ее орбите, препятствуя раздроблению общественной нравственности, превращению ее в конгломерат разномастных «приватных этик».

Несомненно при этом, что как развитие предложенного нами императива, так и его практическая реализация – это предмет экспертного творчества (имея в виду оба вида экспертизы – демократическую и меритократическую), этического мониторинга, конструктивной моральной критики на каждом этапе принятия политических и иных решений.

---

<sup>14</sup> См.: Савчук В.В. Новации и архаические элементы сознания. – Философские науки, 1991, N 10.

## SUMMARY

### Section: THEORETICAL SEARCH

**Sychev, Andrey A. Professor as a moral character:  
history and modernity ..... 8**

The article is devoted to the problem of moral character, which is understood as a social role, imposing moral obligations on a person. Moral characters represent stable and easily recognizable patterns of behavior with which others associate their actions. The Doctor, the Scientist, the Teacher are the most recognizable and vivid examples of such "global" characters. In the system of moral images special place is occupied by the character of the Professor, who synthesizes the images of the Scientist and the Teacher. Additional moral requirements are imposed on the Professor, since he is supposed to fulfill an important social mission. Today this mission is becoming less and less popular. The massization, commercialization and bureaucratization of higher education make the work of the faculty less meaningful and worthless, and the pursuit of truth no longer seems a sufficient justification for its activities. Under these conditions, the professorship seems to survive, but no longer as a moral character, because without clear value bases it loses the ability to formulate the goals of its activities and is forced to concentrate only on effective means and techniques to achieve the goals set by the state and the market. The revival of the moral authority of the professorship is possible only under the condition of preserving the space of academic freedom, which implies the possibility of the professors to independently formulate the goals of their own activities.

*Keywords:* moral character, moral authority, the Doctor, the Scientist, the Teacher, the Professor

**Tulchinskii Grigorii L. Digital Media Education  
and University Transformation:  
Social Audit and Humanitarian Expertise ..... 17**

Universities are undergoing intensive transformation. This transformation is due to changes in the technological format of modern civilization, and most importantly – the speed of these changes. The university must learn not only and not so much professional standardized activity as the development and implementation of innovations, or even start-ups directly. In this connection, it is important and necessary to talk about socio-cultural engineering, as the systematization of knowledge, development practices, expertise and implementation of projects related to the transformation of social reality, the socialization of the individual. Such expertise is neces-

sary not only in relation to the results of the implementation of technological projects, but also in relation to the development goals and the process of implementing such innovations. It can be assumed that, thereby, a new request is being drawn up for the humanities, including specialists in applied ethics.

*Keywords:* applied ethics, digitalization, humanitarian examination, medialization, university

**Prokofiev, Andrey V. Academic Supervising and Academic Mentoring: Ethical Aspects ..... 25**

The article deals with the ethics of academic supervising and mentoring. These are the central activities of a professor. They constitute the so called 'supervising-mentoring continuum'. The ethics of this continuum reflects some important facts pertaining professorship and university: 1) teaching in a university is a profession proper, or 'high profession', 2) the ethics of professor has a strong aspirational aspect, 3) many duties of a professor are shaped by non-pragmatic values of university, 4) university combines features of an educational organization and a community of scholars. The functions of an academic mentor include not only advancing protégée's scholarship, but also providing him/her with psychological support, developing his/her professional identity, promoting his/her academic career. Though professor gets some individual benefits from mentoring, the choice to become a mentor can not be completely pragmatic. It is inspired by some ethical values of the profession. Moral guidelines of academic mentoring are influenced by the fact that mentor-protégée relations are based on a remarkable asymmetry of power. An academic mentor has to project basic principles of the ethics of mentoring on his/her diverse functions and deal with many situational conflicts of these principles. He/she should be especially concerned with problems created by multiple relations with a protégée. The efficiency of mentoring is a joint product of mentor's efforts and general educational environment. The environment most conducive to successful development of young scholars allows forming wide networks including students and mentoring professors.

*Keywords:* ethics of professor, academic supervising, academic mentoring, duties of academic mentoring, multiple (dual) relations, networks of mentoring

**Skvortsov, Alexey A. Transformation of the University's mission and ethics opportunities ..... 45**

The article is devoted to the analysis of the transformation processes of the university's mission from its classical understanding to the current condition. The author argues that the essence of this transformation lies in the trend towards the commercialization of higher education. The universi-

ty as a subject of scientific, educational and enlightenment activities is imposed on historically uncharacteristic profit-making aims. The enforced introduction of business management and marketing technologies into a university live lead to multiple conflicts of dramatic and sometimes even ironic nature. In this regard, significant damage was caused to the status of a university professor, whose position is reduced from leadership in science and education to the role of a faceless employee. The author believes that universities face a serious threat to lose their identity, and this will lead them to alienation from society. Academic ethics, which have already accepted the processes of university commercialization, are still capable of upholding traditional aims and values of university activities. University needs to focus on the educational mission of higher education, insisting on its participation in educational, cultural and socially significant projects.

*Key words:* ethics, academic ethics, university, science, education, reform of education, community, scientometrics, business

**Apressyan, Ruben G. Ethics, Emotional Intelligence, and the University Potential ..... 55**

An article Considers Possible Role of social and emotional learning (SEL) in transformation of university environment facing the challenges of the 21st century. Widely used in preschool and school education, SEL programs have not yet been sufficiently implemented in the universities, although the debate on these prospects is intensifying. Among the various tasks of SEL improving academic performance, motivating students for education and strengthening their resilience are of the highest priority. The introduction of SEL programs in universities will require changes in the composition and nature of the teachers' competencies and more of that, an increase in their own emotional quotient. This poses entirely new professional and ethical challenges for teachers.

*Keywords:* Professor's mission, transformation of the university, social and emotional learning, professional ethics.

Column of academician A.A.Guseynov

**The golden rule in ancient culture ..... 66**

The proposed article is a continuation of a series of articles devoted to the general historical sketch of the Golden Rule. (The first article, "The Golden Rule for Confucius," was published in the previous issue of the journal "Journal of Applied Ethics.") The article gives a general idea of the Golden Rule in the culture and philosophy of the antiquity of the pre-Christian period. The main sources and contexts in which it occurs are

given. It is shown that in general, in this era, the Golden Rule remained at the level of one of the maxims of practical prudence.

*Keywords:* Golden Rule. Antique manners. Aristotle. Sophists. Isocrates.

#### Section: UNIVERSITY MISSION

**Sogomonov, Alexander Yu. “Sustainable University” (higher education transit and the fate of university professorship) ..... 73**  
 Current Transformation Of Higher Education and universities is under the consideration. Digital technologies change the university learning. It's A Worldwide Trend. But at the same time they create serious institutional risks. University professors are the first to be real victims of digitalization, being substituted by online-courses. The latter, on the one hand, make education more comfortable and economically rational. But, on the other, give up the long tradition of the in-university tete-a-tete communication between professors and students. Digitalization s inevitably turn university didactics into anonymous and depersonalized process of higher learning. Modern sustainable university could operate with digital educational products, but only when they are subordinated to the renewed philosophy of higher education and understanding of the university as a public common good.

*Keywords:* sustainable university, professorship, online-courses, digital education

**Bogdanova, Marina V. Domestic University in the spotlight of applied ethics (Some lessons from the application of ethical and applied knowledge) ..... 92**  
 What are the possibilities of ethical and applied knowledge in understanding the identity of the university in the context of transformation? The article discusses the features of the application of ethical and applied knowledge in situations of the national university of the 1990s. XX century - the second decade of the XXI century. The experience of ethical and applied projects implemented in Tyumen Industrial University is analyzed. It is shown that in the situation of transforming a technical university into a university (≈1995-2002), the cognitive and educational components of applied ethics were mainly in demand. In the situation of self-determination of the university (≈2003-2010), a predominantly project-oriented component of applied ethics was in demand. Ethical and applied knowledge served as a kind of productive force in the design of the normative value system. In the situation of the university integration in the differentiation of domestic universities (≈2010-2017) Actualized critical function of applied ethics. A preliminary conclusion is made about the influence on the

demand for ethical potential of the characteristics of a request for ethical-applied knowledge.

*Keywords:* university, applied ethics, transformation, self-determination; moral choice.

***Bakshantovsky, Vladimir I., Bogdanova, Marina V. Transformable University: the fate of the professorship* ..... 112**

Does the professor's classical mission remain - production, reproduction of scientific knowledge, the professor's moral leadership, his ability to live in a culture of knowledge - the basic value of a transformable university?

The article is devoted to the experience of collective reflection on the question of the performance of professors of their classical mission in the context of university transformation. Become a professor and be a professor; (not) the possibility of reproduction and development of the institution of professorship; the modern roles of the professor; the status of a professor at a domestic university - the directions of the discourse of professors, participants in the rector's seminar. His analysis combines fragments of the program, script elements and stenographic recording of the workshop's work.

*Keywords:* university transformation; professor status; professors mission, knowledge, education.

Section: ECUMENE OF APPLIED ETHICS

***Viktoruk Elena N., Mineev Valerii V. Building bioethics in the educational space of university* ..... 134**

The article is devoted to the problems of the boundaries, structure and disciplinary status of bioethics, as well as to the peculiarities of teaching bioethics in the context of the education reform. The claim that bioethics is among those disciplines whose teaching has a significant impact on the state of the field of scientific research itself is substantiated. The research and training experience of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies (the KSPU named V.P. Astafiev) is involved. The academic subject, key problems, course objectives are outlined. The authors conclude that it is interactive forms and teaching methods that are most relevant to the content of the discipline *Bioethics*.

*Keywords:* bioethics; teaching bioethics; applied ethics; interactive educational technologies; case-study; ethical skills.

***Abilkenova, Valeria. A. Professional ethics journalism and corporate media ethics: from dualism to cognitive dissonance?...*144**

The current situation of moral choice that a journalist faced (to follow the values of the profession or the rules of the corporation-organization in

which he works) has acquire new characteristics. These characteristics of the moral choice situation greatly complicate the long-standing crisis of journalistic identity.

*Keywords:* professional ethics of a journalist, dualism, corporate ethics of the media, professional values.

Section: FROM THE HISTORY OF INNOVATIVE PARADIGM

Sever: search field of ethical research

***Bakshantovsky, Vladimir I., Sogomonov Yury V. Rules of the game at the Pole: Ethics of the North in the structure of public morality.....156***

The article of V.I. Bakshantovsky and Yu.V. Sogomonov «Rules of the game at Polyus: Ethics of the North in the structure of public morality» is republished in the rubric. It was first published in 1992. in the collection of scientific works «Ethics of the North», published by the Institute for Problems of Northern Development of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences. Its authors, more than a quarter of a century ago, turned to problematization, «what applied ethics can (not) in a situation of examination of the ideology and practice of developing the North». The problems of ethics of the North, which did not belong to the number of traditional headings of scientific research, were already considered as a subject of interdisciplinary scientific research.

*Keywords:* Ethics of the North, applied ethics.

**Авторы выпуска**

*Абилькенова* Валерия Анатольевна, к.с.н., ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; доцент каф. истории и теории журналистики ТюмГУ; Kabvalerya@mail.ru

*Апресян* Рубен Грантович, д.ф.н., проф., главный научный сотрудник, руководитель сектора этики Института философии РАН; ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; apresyan@mail.ru

*Бакштановский* Владимир Иосифович, д.ф.н., проф., директор НИИ ПЭ ТИУ; priclet@tsogu.ru

*Богданова* Марина Владимировна, д.с.н., главный научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; etika2@tsogu.ru

*Викторук* Елена Николаевна, д.ф.н., проф., зав. кафедрой философии, социологии и религиоведения ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева»; eviktoruk@yandex.ru

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

*Минеев* Валерий Валерьевич, д.ф.н., проф., кафедры философии, социологии и религиоведения ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»; vvmineyev@mail.ru

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

*Сворцов* Алексей Алексеевич, к.ф.н., доцент кафедры этики философского факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; lambis@mail.ru

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

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

*Тульчинский* Григорий Львович, д.ф.н., проф., профессор Санкт-Петербургского государственного университета, кафедра междисциплинарного синтеза в области социальных и гуманитарных наук; профессор НИУ «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург; заслуженный деятель науки РФ; gtul@mail.ru.

### List of authors

*Abilkenova*, Valeriya Anatolievna, Ph.D. in Sociology; Leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); Kabvalerya@mail.ru

*Apressyan*, Ruben Grantovich, Dr., Professor, Chief Research Fellow, Head, Department of Ethics, Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences; Leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); apressyan@mail.ru

*Bakshtanovsky*, Vladimir Iosifovich D.Sc., Professor, Director of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); priclet@tsogu.ru

*Bogdanova*, Marina Vladimirovna, D.Sc. in Sociology; Leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); etika2@tsogu.ru

*Viktoruk*, Elena Nikolayevna, D.Sc., Professor, Head of the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, the city of Krasnoyarsk, Russia; eviktoruk@yandex.ru

*Guseynov*, Abdusalam Abdulkerimovich, D. Sc., Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, RAS Institute of Philosophy; Chief Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); guseynov@iph.ras.ru

*Mineev* Valerii Valerievich, D.Sc., Professor; Professor at the Department of Philosophy, Sociology and Religious Studies; Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, the city of Krasnoyarsk; vvmineyev@mail.ru

*Prokofiev*, Andrey Vyacheslavovich, D.Sc., Professor, Leading Research Fellow, Department of Ethics, Institute of Philosophy RAS; Leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); avprok2006@mail.ru

*Skvortsov*, Alexey Alexeyevich, Phd, associate professor, ethics chair, faculty of philosophy, Lomonosow Moscow State University; lam-bis@mail.ru

*Sogomonov*, Aleksander Yuriyevich, Ph.D. in Historical Sciences, senior researcher of the Institute of sociology, Russian Academy of science; leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); sogi@mail.ru

*Sychev*, Andrey Anatolievich, D.Sc., Professor, Department of Philosophy at National Research Mordovia State University; sychevaa@mail.ru

*Tulchinskii*, Grigorii Lvovich, Doctor of Philosophy, Professor, St.Peterburgian State University, department of interdisciplinary synthesis; National Research University «Higher School of Economics» – St.Petersburg; Hohored Scientist of Russia; gtul@mail.ru

## О журнале

Журнал «Ведомости прикладной этики» учрежден Тюменским государственным нефтегазовым университетом (переименованным в 2016 г. в Тюменский индустриальный университет). С 1995 года журнал выходил под названием «Ведомости».

С 2012 года журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций под названием «Ведомости прикладной этики». Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52155 от 11 декабря 2012 г. Зарегистрирован Международным центром регистрации мировой периодики: ISSN 2413-0451 (Online), ISSN 2307-518X (Печатная версия). Подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 70872.

Цель журнала – дисциплинарное закрепление и развитие этико-прикладного знания, продвижение научных результатов в практику. Его задачи: поддержание публичного пространства профессиональной рефлексии о природе прикладной этики, современных тенденциях ее развития; освоение инновационной парадигмы этико-прикладного знания.

В журнале публикуются результаты теоретических и проектных исследований в многообразных отраслях прикладной этики, прежде всего – университетской (академической), инженерной, журналистской, этики воспитания. Обсуждаются отечественный и зарубежный опыт этико-прикладных инноваций, в том числе в развитии этических инфраструктур, в создании учебных пособий; актуальные проблемы университетского образования в сфере прикладной этики. Журнал издается в печатной форме с периодичностью 2 номера в год. Рукописи статей для публикации в журнале оформляются в соответствии с Правилами для авторов, разработанными редколлегией журнала. Журнал «Ведомости прикладной этики» рецензируемый (поступающие в журнал тексты статей представляются на рецензирование специалистам). Журнал ориентирован на научных работников, преподавателей, соискателей ученых степеней по прикладной этике, магистрантов, сотрудников этических инфраструктур организаций, предприятий и фирм.

Адрес редакции:

625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38.

Тел. (3452)28-30-54; e-mail: [priclet@tsogu.ru](mailto:priclet@tsogu.ru)

Электронные версии:

на сайте ТИУ: <http://www.tsogu.ru/nii/ethics/zhurnal-vedomosti/>

в системе РИНЦ: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=38819>

*Научное издание*

**ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА  
В СИТУАЦИИ ЭКСПЕРТИЗЫ ИДЕОЛОГИИ  
И ПРАКТИКИ ТРАНСФОРМИРОВАНИЯ  
УНИВЕРСИТЕТА**

Ведомости прикладной этики

Выпуск 53

Под ред. В. И. Бакштановского

Ответственный секретарь журнала М. В. Богданова  
Редактор выпуска И. А. Иванова

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52155 от 11.12.2012.

Подписано в печать 18.02.2019. Формат 70x100/16.  
Усл. печ. л. 11,62. Тираж 500 экз. Заказ № 1500.

НИИ прикладной этики ТИУ  
625000, г.Тюмень, ул.Володарского, 38.  
Контактный телефон (3452) 28-30-54.  
E-mail: [priclet@tsogu.ru](mailto:priclet@tsogu.ru)

Библиотечно-издательский комплекс  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Тюменский индустриальный университет».  
625000, Тюмень, ул. Володарского, 38.

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