

*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 непрагматическими 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 множественных (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, неправматические 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) протежируемого 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 протеже 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 автономию, 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, используемая 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://ппо.рф/рпо/documentation/ethics.php](http://ппо.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.*