

УДК 174

**Этика профессора и идея академического гражданства**

*Аннотация.* В статье подвергнуты анализу этическое значение и основы нормативного регулирования комплексной внутриуниверситетской практики академического гражданства. Традиционно академическое гражданство считается третьей составляющей деятельности профессора (преподавателя университета), наряду с преподаванием и научными исследованиями. Оно включает работу, связанную с сохранением сообщества исследователей, коллективно осуществляющих оценку и проверку результатов своих изысканий, поддержанием и развитием управленческой и организационной инфраструктуры университета, развивающим общением со студентами за пределами занятий и откликом университета на общественные нужды (потребности наций, регионов, территориальных сообществ). Автор реконструирует представления об академическом гражданстве известного американского социолога второй половины XX в. Эдварда Шилза и развитие его концепции в трудах британского специалиста по философии образования Брюса Макфарлейна. Последний предложил детальный анализ мотивационных факторов, обеспечивающих участие преподавателя в практике академического гражданства, и добродетелей, присущих хорошему академическому гражданину. Автор статьи критикует систему добродетелей академического гражданства Макфарлейна и считает, что главной заслугой британского ученого является то, что он обратил внимание на несколько обстоятельств, которые позволяют сформировать новый взгляд на академическую этику. Во-первых, академические граждане пытаются выполнить свои этические обязанности в условиях сложной и насыщенной университетской политики, что требует от них «политической грамотности». Во-вторых, академическое гражданство противостоит не только коммерциализации и менеджериализации университета, но и академической олигархии, которая часто манипулирует ценностями самого академического гражданства. В-третьих, академическое гражданство реализуется в условиях формирования «нового соглашения» между обществом и университетом, что превращает академических граждан в активных агентов трансформации своего учреждения.

*Ключевые слова:* мораль, этика, профессиональная этика, академическая этика, кризис университета, академическое гражданство.

***Кризис в университете и кризис университета  
(практический контекст академической этики)***

Редакция «Ведомостей прикладной этики» предложила в качестве темы очередного выпуска журнала формулировку «Кризис этики профессора в трансформируемом университете». Эта формулиро-

вка, на мой взгляд, несколько упрощает проблемы современной академической этики. Прежде всего, содержащееся в ней понимание проблемной ситуации предполагает, что университет *пассивно* подвергается трансформации со стороны каких-то внешних акторов или обстоятельств (является жертвой вторжения), именно это ставит под вопрос и заставляет пересматривать некое традиционное видение нормативных ориентиров деятельности университетского преподавателя (этику профессора). В тексте редакционного приглашения к исследованию речь идет даже не о кризисе этики профессора, а, по сути, о кризисе повседневной, рутинной ее реализации (можно сказать, о кризисе профессорского этоса): «ситуация профессорства в отечественном университете дает основания характеризовать ее как кризисную с точки зрения возможностей реализации профессором своей классической миссии». То есть ценностно-нормативная основа профессиональной деятельности университетского преподавателя оказывается для авторов приглашения вполне очевидной, заданной «классической миссией» профессора, а инициированные извне преобразования, протекающие со все возрастающей скоростью, создают многочисленные трудности для воплощения ценностей и норм.

При этом важны два момента. Во-первых, история возникновения кризиса этики профессора делится в приглашении на условные «до» и «после» (ностальгическое время, когда «классическая миссия» профессора выполнялась адекватно, и время негативных перемен, когда возникли непреодолимые или хотя бы требующие особого внимания и дополнительных усилий препятствия). В этом смысле характерна такая констатация: «Изначально, как известно, Университет представлял собой институцию, в рамках которой поддерживалось профессорство с присущими ему академической свободой и разнообразными обязанностями, которые брали на себя все его представители». Самый важный связанный с этой констатацией вопрос о локализации во времени идеальной точки отсчета – того самого известного всем «изначально». Боюсь, что с ответом на вопрос о том, где она находится, у любого исследователя, знакомого с историей российского и советского университетского образования, возникнут серьезные проблемы.

Во-вторых, сама миссия университетского преподавателя не является для авторов приглашения предметом критической рефлексии. Она определяется для них «триадой производства, воспроизводства, внедрения научного знания и моральным лидерством профессора как следствием авторитета научного знания». Соответственно, с точки зрения редакции «Ведомостей прикладной этики», содержание кризиса, обсуждать который она предлагает специалистам

по академической этике, задано трудностями на пути сохранения или возвращения подлинного профессорства как важной части сохранения или возвращения аутентичного университета. Я считаю такую постановку вопроса не то чтобы неприемлемой, но во многих отношениях проблематичной. Она может быть полемически выгодной и даже практически полезной. Я не раз пользовался ею при обсуждении некоторых вопросов академической этики. Более того, она неплохо высвечивает отдельные проблемы организации высшего образования и научных исследований в университете. Но она является слишком упрощенной. Достаточно вслушаться в разнонаправленные критические аргументы в дискуссии о судьбе университета, чтобы почувствовать сложность, многослойность, обращенную в будущее неопределенность практического контекста этики университетского преподавателя.

Университет сегодня попадает под огонь критики как неэффективная форма организации высшего уровня профессиональной подготовки (дорогая, избыточная, медленно реагирующая на социальные и технологические изменения); как неудобная для потребителя, но при этом безальтернативная форма предоставления некоторых образовательных услуг; как плохо организованное и дезориентированное в отношении целей и средств пространство поздней социализации; как неудачная система управления научными исследованиями и воспроизводства научного сообщества; как институциональная среда, в которой легко развивается нездоровый корпоративизм и устанавливается господство олигархических клик и клиентел.

Можно ли сказать, что все эти голоса принадлежат корыстным или некомпетентным инициаторам и симпатизантам внешнего «вторжения» (процесса разрушения «старого доброго университета»)? Вряд ли. Они отталкиваются от по-разному понятых экономических или социально-политических интересов общества в их региональном, национальном и даже космополитическом воплощениях. Они имеют в виду внешнюю по отношению к университету прагматику, но она, в конечном итоге, замыкается на понятие общественного блага и в силу этого перестает быть чистой прагматикой. Возникновение перспективы общественного блага всегда придает аргументации хотя бы частичную или потенциальную моральную значимость. Рассуждения о деньгах налогоплательщиков, которые следует эффективнее расходовать, о недостаточной развитости рынка образовательных услуг, об отсутствии смычки фундаментальной науки и сферы технологических новаций являются внешними по отношению к традиционным высшим ценностям (словами В.И.Бакштановского –

«метафизике») университета [2]. Но они вполне релевантны в дискуссии о том, каким должен быть университет.

Конечно, их использование может быть имитационным и даже лицемерным. Апелляции к комплексному общественному благу могут лишь маскировать интересы и идиосинкразии тех или иных элитных групп. В российском общественно-политическом контексте это происходит сплошь и рядом и требует крайне настороженного отношения к административно-менеджеральной и экономически рыночной риторике, используемой представителями власти и провластными экспертами. Однако возможность злоупотребления аргументом от несоответствия университета тем или иным аспектам общественного блага не исключает того, что университет в его нынешнем или даже «старом, добром» состоянии не удовлетворяет общественные потребности или делает это неэффективно. Я склонен считать, что такое предположение отчасти верно и его обоснованность указывает на потребность в существенных изменениях высшего образования, в возникновении множества параллельно сосуществующих, дополняющих друг друга и конкурирующих друг с другом его моделей. На этом пути многие остро переживаемые консервативным сознанием потери могут оказаться мнимыми, а угрозы – преувеличенными.

Еще одно направление, в котором, как мне кажется, предложенная диспозиция является упрощенной, касается того, каким образом в современном университете представлена его внутренняя аксиология, формирующая его миссию. В редакционном приглашении эта аксиология привязана к ценности научного знания, которое «производится», «воспроизводится» и «внедряется» в университете. Без этой триады университет немиссионерен, но, определенно, это не полная картина «метафизики университета». Последняя является более сложной, включающей ценности критического отношения к социально-политической реальности (традиция Дьюи) и комплексной личностной самореализации (традиция Ньюмэна и Милля), а также некоторые другие ценностные установки [6, 13–23; 5]. Упрощением было бы также считать, что эти установки изначально гармонизированы и могут с легкостью сформировать оценочную позицию университетского преподавателя по отношению к сегодняшнему состоянию университета, а тем более – приоритеты его профессиональной деятельности.

Одним из лейтмотивов концепции профессионализма, предложенной В.И.Бакштановским, является способность профессионала не только правильно исполнять некую работу, а определять, какая работа является правильной [1, 53]. Проецируя эту мысль в университетский контекст и учитывая отсутствие гармонии и иерархии выс-

ших ценностей этого учреждения, нельзя не заметить, что выбор правильной работы оказывается для университетского профессора проблематичным даже до того, как он столкнется с внешним навязыванием ему какого-то представления о том, как ему правильно работать (то есть с множеством регламентов, распоряжений и ожиданий, низводящих его до роли простого исполнителя). Возможно даже, что именно эти регламенты, распоряжения, ожидания станут для него спасительным кругом в море аксиологической неопределенности и хоть какой-то точкой отсчета для координации своей деятельности с деятельностью коллег. Несогласованность внутренней университетской аксиологии является еще одним распространенным основанием для критики университета. И эта критика вполне правомерна.

Мое беглое обращение к различным основаниям недовольства современным университетом связано с одним простым обстоятельством. Мне представляется, что разные критики этого учреждения во многом правы, а вскрытые ими слабости и уязвимые места при их соединении в единую картину позволяют вести речь о масштабном кризисе университета, который заключается не только и не столько в том, что университет отклонился от своего заранее известного и рационально обоснованного предназначения, а в том, что он, находясь на пересечении множества требующих реализации ценностей и заслуживающих внимания внешних запросов, не может найти даже временного их равновесия. Эта кризисная ситуация и является практическим контекстом современной академической этики. Она формирует исходные данные для работы над кодексами университетского сообщества, она требует осмысления со стороны отдельных самоопределяющихся профессионалов – профессоров и иных преподавателей, включая тех, чей формальный статус далек от профессорского.

Пытаясь найти какие-то приемлемые обобщающие формулировки, я бы сказал, что более точной и корректной постановкой проблемы – по сравнению с обращением редакции «Ведомостей прикладной этики» к потенциальным авторам с призывом исследовать этику профессора в условиях «кризиса в университете» (распада и деградации механизмов, которые обеспечивают реализацию известных целей) – был бы призыв исследовать этику профессора *в условиях «кризиса самого университета» (включая его цели и ценности)*. То, что университет является на данный момент пассивным реципиентом внешних манипуляций («трансформируемым университетом»), конечно важно, но это не значит, что, будучи свободным от внешнего трансформирующего давления, он не сталкивался бы с мучительным процессом самоопределения в условиях не-

ясности собственных целей и ценностей. Эта коррекция целеполагания не изменяет в целом направление предложенной редакцией работы, но будет влиять в некоторых ключевых отношениях на мое понимание центрального предмета моего исследования – феномена академического гражданства и его отражения в литературе по профессиональной этике.

### **У истоков концепции академического гражданства (Эдвард Шилз)**

Понятие академического гражданства вошло в широкий оборот в профессиональной этике и общественном обсуждении проблем современного университета, начиная с доклада 1982 г. «Академическая этика», подготовленного группой ученых под руководством выдающегося американского социолога, переводчика Макса Вебера и соавтора Толкотта Парсонса, Эдварда Шилза (исходное издание см.: [16], более позднее переиздание: [13, 3–128]). В тексте, обобщающем работу группы, написанном лично Шилзом, предпринята попытка обосновать и отстоять традиционные университетские ценности и практики перед лицом нескольких процессов-вызовов: 1) массовизации университетского образования; 2) включения университета в сферу предоставления услуг (образовательных и не только); 3) политизации университета (его превращение в «критический университет»); 4) роста государственного влияния и контроля над управлением университетами и внутриуниверситетской жизнью; 5) бюрократизации процесса принятия решений, определяющих функционирование университета; 6) сокращения финансовых возможностей учреждений науки и высшего образования; 7) превращения университета в предмет общественного внимания и коллективного ньюсмейкера; 8) роста общественных ожиданий в области научной и образовательной продуктивности университета; 9) дезинтеграции университетских сообществ под воздействием центробежных тенденций и потери их членами своего «морального духа» [16, 116–144].

Все многообразие университетских практик и сопровождающих их этических обязанностей университетского преподавателя определяются, по Шилзу, *триадой исследование–преподавание–академическое гражданство*. Хотя отношения внутри этой триады непросты и противоречивы, именно она создает динамическое единство университетской жизни. Доминирование любой из этих составляющих за счет остальных убивает идею университета, превращает слово «университет» в пустой звук в той же мере, в какой к этому ведет простое ослабление исследовательской, преподавательской, гражданской практик. Э. Шилз начинает и завершает свою работу, подчеркивая это

обстоятельство: «Фундаментальные обязанности университетского преподавателя в сфере преподавания, исследования и академического гражданства являются одними и теми же для всех членов академического сообщества. Все эти виды деятельности необходимы для того, чтобы университет исполнял свои незаменимые для современных обществ и современной интеллектуальной культуры функции, и каждый индивидуальный член университетского сообщества призван, используя все свои способности, содействовать исполнению этих функций. Не все в равной мере одарены в трех этих сферах, не все в равной мере проявляют интерес к этим видам деятельности. Кто-то имеет склонность и способности к исследованию, кто-то – к преподаванию, кто-то больше предрасположен к академическому гражданству. Но воздерживаться от участия в этих видах деятельности или проявлять к ним неуважение противоречит обязанностям, которые влечет за собой академическая карьера» (фрагмент из концовки доклада [16, 208]).

Академическое гражданство является в шилзовской триаде самым неопределенным и самым внутренне разнородным элементом. Оно восходит к необходимости институционализировать исследовательскую и преподавательскую деятельность, но сделать это так, чтобы не исказить их природу и обеспечить наиболее эффективное их взаимодействие. Обсуждение академического гражданства привязано у Шилза к некоторым конкретным обязанностям университетского преподавателя, а именно в отношении: своих коллег, к университету в целом, перед обществом (особенно касающейся политической активности и политической ангажированности профессоров). Отсюда, конечно, не следует, что академическое гражданство всего лишь механически дополняет обязанности, связанные с исследованием и преподаванием (обязанности перед знанием и перед студентами). Оно создает условия реализации и органичного совмещения последних: «Акцент на академическом гражданстве не нацелен на то, чтобы перевесить или подчинить преданность профессора учительству или совершению открытий. Но так как в современных условиях почти весь объем продвинутого преподавания и значительная часть фундаментальных исследований осуществляются в университетах, разрушение университетского порядка приносит вред и преподаванию, и исследованиям» [16, 167].

При этом на кону стоит, с одной стороны, не только сохранение упорядоченности учреждения, объединяющего под своей крышей работу лабораторий и научных семинаров, с другой – лекции с практическими занятиями. Университет, по Шилзу, представляет собой коллективное воплощение высоких стандартов интеллектуальной деяте-

льности, создающее условия для успешной реализации стремления к знанию. Он не является лишь собранием ярких интеллектуалов и совокупностью предоставляемых студентам (и другим заказчикам) интеллектуальных услуг. «Он – модель сопряжения установок и видов деятельности, задающая поведение индивидуальных членов университетского сообщества. Если такая модель распадётся, это будет иметь негативные последствия для отношений преподавателей со студентами и коллег с коллегами. Именно эту модель и поддерживает академическое гражданство» [16, 174]. Сохранение модельных для университета установок и практик опирается, по Шилзу, на способность преподавателей к самоограничению ради общей цели. Они сознательно ставят пределы своим спонтанным эмоциональным реакциям в отношении коллег, своему стремлению получить материальные выгоды, стремлению к популярности среди студентов, стремлению к славе и известности в качестве индивидуальных исследователей, стремлению к власти и влиянию на кафедре и факультете ради того, чтобы успешно функционировало коллективное целое университета.

В отношениях с коллегами академическое гражданство требует взаимной вежливости и уважения друг к другу, что имеет первостепенное значение в условиях, когда критика чужих исследовательских подходов и результатов вменена в обязанность каждому члену сообщества. Именно как гражданин университета, ответственный за сохранение продуктивной критической среды, профессор отказывается от персональных выпадов против коллег. Презумпция доверия к чистоте мотивации и исследовательской тщательности друг друга позволяет академическим гражданам сохранить конструктивный характер дискуссий. К сожалению, эти образцы поведения не воспроизводятся автоматически, их сохранение требует специальных усилий, особенно со стороны старших членов сообщества. Они способны предостеречь и предотвратить конфликты и оказать противодействие превращению научных дискуссий в столкновение партий, сражающихся между собой за доминирование на кафедре или факультете. Шилз предлагает в этой связи идеальный образ «невидимого сената», который, действуя поверх формальных комиссий и комитетов, проявляет озабоченность положением университетского целого. Его члены являются академическими гражданами *par excellence*, но не превращаются при этом в «университетских политиков» [16, 162–163].

Важнейшей составляющей университетского гражданства, по Шилзу, является «тщательное изучение традиций своей дисциплины и отделение [в ней] обоснованного и важного от необоснованного и

малозначительного». Это отделение знаков от плевел, сопровождающееся улучшением знаков, осуществляется непосредственно в преподавании и исследовании. Но оно требует от университетского преподавателя усилий и за их пределами. Существует целый ряд видов деятельности, которые поддерживают «машинерию» исследований и обучения. Шилз обозначает их словом «рецензирование». Имеются в виду рецензирование уже опубликованных работ, рецензирование рукописей, монографий и журнальных статей, научное редактирование изданий и т.д. Эта изнурительная и не сулящая материальных и репутационных выгод работа является обязанностью каждого академического гражданина, озабоченного общим качеством двух главных видов деятельности, осуществляющихся в университете, а не только качеством своего участия в них. Естественно, что данная обязанность порождает встречную обязанность авторов текстов прислушиваться к результатам рецензирования [16, 163–164].

Как бы ни был важен «невидимый сенат», университет был и остается формальной организацией, нуждающейся в разработке и реализации локальных норм, принятии и проведении в жизнь управленческих решений. И чем масштабнее университет, тем более детально и формализованы такие процессы. Университет, ставший массовым, финансируемым государством и подотчетным этому источнику финансирования, оказывается под мощным внешним пресингом по поводу создания эффективной и прозрачной системы управления. Он становится университетом администраторов и комитетов (комиссий). Это создает еще одно направление академического гражданства и новые дилеммы академического гражданина. Работа в комиссиях и комитетах утомляет и раздражает любого, кто «не потерял интерес к интеллектуальному содержанию академической жизни» [16, 176]. Влияние комитетов и комиссий на принятие решений всегда стоит под вопросом, поскольку университетские администраторы пытаются перетянуть одеяло на себя. Это ведет к тому, что самые выдающиеся члены университетского сообщества, стараются уклониться от участия в органах коллективного управления, оставляя поле боя «профессиональным комитетчикам» [16, 176]. Но, тем не менее, они должны принять на себя ответственность за функционирование комиссий и комитетов и сделать это настолько эффективно, насколько позволяют сложившиеся условия.

Основной пафос Шилза, связанный с академическим гражданством, состоял в том, что это такая ценность, которая маргинализована в условиях современного университета, но не должна находиться в этом положении. Современный университет не поощряет преподавателей быть академическими гражданами. Не поощряет рас-

сма­три­вать ака­де­миче­ские сво­бо­ды и при­ви­ле­гии как об­рат­ную сто­ро­ну обя­зан­но­стей пе­ред зна­ни­ем, сту­ден­та­ми и уни­вер­си­тетом в це­лом. Не поощряет ответственного отношения к институциональным аспектам университетской жизни. В неформальных критериях академической репутации и академического успеха доминируют научные достижения, а вторую позицию прочно занимают некоторые стороны качественного преподавания. Таковы же и формальные критерии оценки работы преподавателя со стороны руководства. Однако Шилз полагал, что и в представлении об успехе и репутации, и в процедуры назначения преподавателей должна быть как-то интегрирована оценка того, насколько полно данный преподаватель исполняет «обязанности перед университетом и академическим миром в качестве преданного и ответственного академического гражданина» [16, 167].

***Современное развитие  
концепции академического гражданства  
(Брюс Макфарлейн)***

Непосредственным преемником шилзовской концепции академического гражданства в современной профессиональной этике стал британский исследователь Брюс Макфарлейн. Он соединил идею академического гражданства с используемым длительное время в лексиконе университетских сообществ понятием *service* (в разных контекстах академической этики оно соответствует русским словам «служба», «служение», и даже «некоммерческие услуги»). Исторически в разных национальных университетских традициях, а также в традициях отдельных типов университетов это понятие использовалось по-разному (где-то для выражения «внутренних» обязанностей преподавателя по отношению к познавательной дисциплине, научно-образовательной организации, университетскому сообществу; где-то для обозначения «внешних» обязанностей университета перед человечеством, нацией, населением территории, где он расположен и т.д.). Однако, как показывает Макфарлейн, для многих современных университетских преподавателей эти значения понятия «служба-служение» соединены между собой, отграничиваются от обязанностей, связанных непосредственно с исследованием и обучением студентов, а также ассоциируются с сочетанием слов «академическое гражданство» [11, 61–74]. Таким образом, словоупотребление Шилза в этом отношении следовало за возникшей в самом университете терминологической конвенцией, а Макфарлейн, отталкивающийся от концепции Шилза, считает эту, широко распространенную, хотя и не всеми соблюдаемую, конвенцию, очень удобной

точкой отсчета для анализа специфической сферы ценностей и требований этики университетского преподавателя. Чтобы контекстуализировать свои идеи в общем массиве исследований по академической этике и создать общее дискуссионное пространство, Макфарлейн рассматривает в качестве концепций академического гражданства все те реконструкции обязанности службы-служения, которые появились после доклада Шилза, и используют широкое понимание этой обязанности, хотя и не применяют при этом словосочетание «академическое гражданство» (по этим основаниям Макфарлейн причисляет к корифеям исследования академического гражданства Дональда Кеннеди [8] и Йона Никсона [12], более поздние исследователи добавляют к списку корифеев самого Макфарлейна [17; 9; 14]).

Макфарлейн определяет академическое гражданство как глубокую вовлеченность преподавателя в ряд параллельных исследований и преподаванию видов деятельности на основе признания ценностей, реализация которых необходима для создания «комплексной коллегиальной инфраструктуры» процессов исследования и преподавания. «Быть преданным службе-служению, – пишет Макфарлейн, – и значит быть академическим гражданином, то есть тем, кто готов вносить свой положительный вклад в качестве члена нескольких пересекающихся между собой сообществ, существующих вовне и внутри университета; тем, кто готов взять на себя ответственность за благополучие и развитие студентов, коллег, представителей своей профессии; тем, кто готов содействовать жизни своей институции, участвуя в процессе принятия решений. Таким образом, со статусом академического гражданина связаны не только права, позволяющие пользоваться академической свободой в области исследования и преподавания, но и обязанности» [11, 3]. На основе списка сообществ, упомянутых в этом нестрогом определении, Макфарлейн выстраивает пирамиду элементов службы-служения. Университетский преподаватель содействует а) благополучию и развитию студентов; б) благополучию и развитию коллег; в) устойчивости и развитию своей академической институции; г) развитию своей академической дисциплины; д) благополучию и развитию общества в целом. При этом он участвует в серии видов деятельности от привлечения внимания общественности к результатам исследований своей научной дисциплины до наставничества и тьюторства [11, 70–73, 170–171]. Пирамидальный характер этому перечислению сообществ придали опрашиваемые Макфарлейном преподаватели, однако сам он не уверен, что элементы академического гражданства обладают разной этической значимостью. Их иерархизация является,

скорее, итогом общего процесса ослабления и вырождения академического гражданства в современном университете, чем какого-то объективного анализа ценностей академического сообщества.

Характеристику академического гражданства, предложенную Макфарлейном, продолжают два связанных между собой блока: психологический и ценностно-нормативный. Первый призван раскрыть «приводные ремни» службы-служения в университете на уровне индивидуальной мотивации. Мотивы выполнения работы, содействующей жизни базовых сообществ, Макфарлейн подразделяет на прогрессивные «мотиваторы» и консервативные «гигиенические факторы». В первом случае имеются в виду 1) собственное развитие в качестве личности и профессионала; 2) универсально альтруистическое или связанное с преданностью исследовательской дисциплине и университету удовольствие от участия в развитии других людей; 3) продвижение собственной формальной карьеры. Во втором случае подразумеваются 1) сохранение профессиональной идентичности и формального права на участие в профессиональной деятельности; 2) сохранение нормальных отношений с коллегами; 3) карьерное выживание [11, 76–79].

Эта классификация очень уязвима и условна. Во всяком случае, вовлеченность в коммуникацию с коллегами по поводу общих дел (участие в «разговорах на профессиональные темы») не может рассматриваться только в качестве «гигиенической» защиты от возможного отчуждения от коллектива. Это важнейшая составляющая полноценной жизни в профессии и даже самой осмысленной профессиональной работы. Однако очевидным достоинством этой классификации является то, что она акцентирует связь между академическим гражданством и качеством жизни университетского преподавателя. На ее фоне очень хорошо видно, что некоторые мотивы службы-служения, хотя и эффективны в функциональном отношении, это качество не увеличивают. Я имею в виду защитно-консервативные гигиенические факторы, а среди них – карьерное выживание. Этот мотив легко использовать администратору для активизации работы преподавателей за пределами обучения студентов и исследований. Но дело в том, что человек, лихорадочно обеспечивающий себе карьерное выживание, находится в состоянии бесконечного стресса, теряет интерес к профессии и всегда будет склонен к формальному и даже имитационному отношению к своим гражданским функциям.

Ценностно-нормативный блок академического гражданства, по мнению Макфарлейна, вернее задавать в категориях этики добродетели, а не этики принципов или обязанностей. Он объясняет свой

выбор тем, что в данной сфере выработка личных мотивов преподавателя и создание благоприятной коммуникативной обстановки в коллективе важнее поиска формулировок, которые фиксируют, какие конкретные действия требуются от академического гражданина. Классификационным принципом добродетелей академического гражданства у Макфарлейна является пирамида видов службы-служения. На каждом ее ярусе он обнаруживает специфическую центральную добродетель и два противостоящих ей порока. Он уверен при этом, что теоретический аппарат аристотелевского учения о мере позволяет без особенных трудностей и противоречий сформировать подобные триады.

Для отношения университетского преподавателя к интересам общества характерна добродетель вовлеченности, которая ориентирует исследователей на использование получаемого знания для улучшения жизни членов общества, для расширения их познавательных горизонтов и т.д. Ей противостоят пороки академизма и упрощенчества [11, 115–118]. Для отношения преподавателя к потребностям своей академической дисциплины характерна добродетель попечения, состоящая в способности компетентно судить о качестве чужих исследований и в готовности поддерживать коммуникативную инфраструктуру своего исследовательского сообщества. Ей противостоят пороки сектантства и индивидуалистического эгоизма [11, 118–120]. Для отношения преподавателя к судьбе своего университета характерна добродетель верности, которая состоит в активном участии преподавателя в управлении университетом, в его организационных процессах и процедурах на основе озабоченности устойчивостью и развитием своей институции. Ей противостоят пороки местечковости и факультетского (кафедрального) шовинизма [11, 120–122]. Для отношения преподавателя к коллегам характерна добродетель «коллегиальности», предполагающая готовность к разносторонней поддержке других преподавателей и щедрость в вопросах передачи знаний и опыта. Ей противостоят тенденция к созданию клик и патрон-клиентских отношений и тенденция к отстраненному, безразличному восприятию интересов и потребностей своих коллег [11, 122–124]. Наконец, для отношения преподавателя к студентам характерна добродетель благожелательности. Ей противостоят пороки пренебрежения (сведение своей озабоченности состоянием учеников к формальному выполнению пунктов трудового договора) и угодничества (выстраивание взаимодействия с ними в духе известной бизнес-максимы «клиент всегда прав») [11, 124–126].

Схема добродетелей академического гражданства Макфарлейна улавливает некоторые важные разграничения в сфере ценностей

и требований академической этики, но имеет множество слабых мест в силу попыток ее автора сохранить наивно-догматическую верность аристотелианству. Пытаясь быть верным аристотелианцем, Макфарлейн оказывается жертвой своих симметричных формализаций. Для Аристотеля критерием выделения какой-то добродетели являлось не только наличие отдельной сферы практической деятельности, но и присутствие какого-то центрального мотива (центральной «страсти»), характерной для нее. У Макфарлейна этот мотив не обозначен. Соответственно, возникает разрыв между описанием мотивов, которые определяют участие университетского преподавателя в ряде видов деятельности, выражающих идею службы-служения, и набором добродетелей академического гражданина. С другой стороны, в отсутствии центральной «страсти», которая могла выражаться избыточно или недостаточно в пороках и оптимально – в добродетели, теряет свой смысл поиск содержания аристотелевских триад. К примеру, сектантство и эгоизм вряд ли являются двумя крайностями в проявлении какого-то одного психологического явления. Ставить интересы научной школы выше интересов научной дисциплины при рецензировании или организации научных мероприятий недопустимо, столь же недопустимо проявлять эгоизм, пренебрегая той, не приносящей известности работой, которая нужна для развития науки. Однако это не части единого нормативного явления. Перед нами нарушения двух разных обязанностей академического гражданства, причем этими обязанностями долг университетского преподавателя перед своей научной дисциплиной явно не исчерпывается. Академическая этика как часть этической теории призвана конкретизировать такие обязанности, а стремление Макфарлейна ограничиться теоретическим аппаратом этики добродетели, и в особенности его стремление сохранить в неприкосновенности аристотелевский образец, препятствует решению этой задачи.

В оценке факторов, которые не дают реализоваться добродетелям академического гражданства, Макфарлейн не слишком оригинален, хотя и видит некоторые из них более точно и объемно, чем Шилз и другие, более ранние авторы. Процессы, маргинализирующие академическое гражданство, в первом десятилетии XXI в. зашли глубже и поэтому их социологическое описание дается легче и требует меньших усилий. Вовлеченность преподавателей в жизнь университетского сообщества падает под воздействием массовизации, коммерциализации и бюрократизации высшего образования. Особую роль в этом процессе играют оптимизационные начинания правительств и попечительских советов, которые нацелены на увеличение гибкости кадровой политики университетов. Краткосрочные конт-

ракты, частичная занятость, академический аутсорсинг делают ответственное отношение к университету, коллегам и студентам менее распространенным. В том же направлении работает закрепление в университетах индивидуалистической культуры исследовательского успеха. Если университет в целом оценивается по публикационной активности его преподавателей, то даже введение в число индивидуальных аттестационных критериев участия в деятельности, связанной с академическим гражданством, не улучшает существенно ситуацию [11, 3].

Важным наблюдением Макфарлейна является указание на то, что в современном университете имеет место все более и более глубокое разделение труда, размывающее комплексный характер службы-служения. Узурпация функций управления университетом профессиональными менеджерами, имеющими бизнес-образование и соответствующий ему предшествующий трудовой опыт за пределами академической сферы, или менеджерами, которые имеют академический бэкграунд, но очень быстро теряют чувство причастности к академическому сообществу, является частным выражением более общей тенденции. На каждом из ярусов пирамиды академического гражданства университетский преподаватель может столкнуться с тем, что там уже действует назначенный руководством университета специалист, имеющий узкие функции (психолог-консультант по работе со студентами, социальный работник, клерк и т.д.), а не коллега по академическому цеху [11, 139].

Наконец, полноценной реализации добродетелей академического гражданства мешает то, что в тех видах деятельности, которые связаны с ним, часто господствует статусное и гендерное неравенство. За исключением некоторых престижных представительских или управленческих функций, служба-служение оказывается уделом тех, кто особенно уязвим в отношении «карьерного выживания»: молодые сотрудники, женщины, преподаватели, у которых возникли временные трудности с исследовательской работой и т.д. Это превращает некоторые проявления академического гражданства в раздражающую «общественную нагрузку», исполнение которой само по себе является стигмой [11, 123, 149].

### ***И снова о двух кризисах***

Существуют важные аспекты, в которых концепция академического гражданства Макфарлейна является не только более проработанной, но и более глубокой, чем предыдущие описания этого феномена. На них я хотел бы обратить внимание в заключительной части своей статьи. И именно их обсуждение позволит мне вернуться к

обсуждению различий между кризисом академической этики в университете и кризисом самого университета, который создает проблемы для академической этики. Представления Шилза об академическом гражданстве вполне уместаются в ту проблемную рамку, которая была предложена редакцией «Ведомостей прикладной этики». Шилз ставит задачу спасти академическое гражданство как важный аспект «традиционной» миссии университета и «традиционной» миссии профессора. По сути, он задается вопросами о том, какие «ценности этики профессора более других страдают»; какие «ценности особенно актуальны для поддержания института профессорства, но подвергаются «распылению»»; как «удержать этику профессора в ситуации трансформирования университета» (формулировки из приглашения к исследованию от «Ведомостей прикладной этики»)? Макфарлейн же, хотя его представление об академическом гражданстве близко к шилзовскому, чего нельзя не заметить по проведенному мной в предыдущем разделе статьи разбору, чувствует недостаточность проблемной рамки, возникшей в 1980-е гг. Он понимает, что задачи членов академического сообщества, университетских профессоров не ограничиваются спасением ценностных оснований института профессорства, а средства достижения задач не ограничиваются декларированием ценностей, принципов и работой каждого профессора над собой. Я бы выделил три пункта различий. Они в разной степени акцентированы самим Макфарлейном, но мне кажутся равными по своей значимости.

Первое различие касается разного отношения к политике в университете и политизации университета. Для Шилза одной из важнейших задач академического гражданства являлось сохранение политической нейтральности университета. Он находился под впечатлением вторжения в университет левой политической повестки и опасался разрушения идеалов объективного исследования политической ангажированностью профессоров. Он даже предлагал превратить в тест на сохранение преподавателем духа университетского гражданства вопрос о том, верит ли он в возможность незаинтересованного стремления к истине и не ставит ли он свои политические цели выше интеллектуальных целей университета [16, 167]. Страшила Шилза и так называемая «университетская политика», то есть процесс агонистического предъявления взаимных претензий и притязаний разными группами университетского сообщества, обладающими разными интересами и потребностями. Он опасался распада единства и исчезновения солидарности сотрудников университета и видел в университетской политике не способ решения проблем высшего образования, а источник их возникновения. Образу уважа-

емого и ответственного члена «незримого сената» университета он противопоставляет именно образ «университетского политика», который озабочен увеличением собственного влияния и продвижением частных интересов [16, 161–163].

Макфарлейн смотрит на проблему «университет и политика» иначе. В своей внутренней жизни университет не может обойтись без политики, ее отсутствие означает статичное доминирование тех или иных сил, выдаваемое за единство и предустановленную гармонию интересов. Проблема лишь в том, чтобы университетская политика была открытой политикой равного участия. Макфарлейн связывает упадок академического гражданства с общим упадком гражданских практик и гражданского самосознания в конце XX века [11, 11–26]. Десять лет назад, обращаясь к этой тематике, я был вполне солидарен с ним в оценке целостного процесса упадка национальной и академической гражданственности. Даже сугубо электоральное гражданство требует больших потерь времени и усилий на мониторинг политической ситуации и обеспечение ответственного голосования. Гражданский активизм «стоит» тем, кто в него вовлечен, намного больше, в особенности, если он оппозиционный. В большинстве своем обитатели современных обществ были неспособны вырваться из круга трудовой и потребительской рутины и принять на себя все эти потери. Однако в настоящий момент ситуация существенно изменилась – общеполитические проявления гражданской активности имеют тенденцию к росту (арабская весна, российское протестное движение 2011 г., украинские события 2013–2014 гг., антиглобалистское движение, турецкие выступления в связи с конфликтом вокруг площади Таксим и т.д., вплоть до экологических и политических протестов в России 2019 г.). Интересный анализ некоторых из этих процессов в связи с проблемами политической и административной этики см.: [4]. Если раньше пустота общеполитической агоры (терминология З.Баумана [3, 137]) симметрично воспроизводилась в пустоте агоры университетской, то сейчас университетская агора явно отстает в своем заполнении от общеполитической.

Но если говорить не о печальных реалиях, а об идеале, то тезис Макфарлейна состоит в том, что академическое гражданство в университете начинается с «политической грамотности» его обитателей [11, 17–21]. Речь идет не только о том, чтобы они верно служили воспроизводству инфраструктуры своего университета, но чтобы участвовали в создании в нем условий своей службы-служения (а равно условий исследования и преподавания). Недостаточно быть добросовестным и ответственным членом университетского сообщества, работающим не за страх, а за совесть. Недостаточно отстаивать свое

право на свободное исследование и свободный выбор содержания программ. Необходимо понимать цели, структуру и возможности процедур принятия решения в университете и использовать их в целях реализации своих идеальных представлений об академической жизни. Нужно понимать при этом, что ты вовлечен в процесс согласования между собой разных интересов и разных идеалов, и обладать психологическими и коммуникативными навыками участия в этом процессе. Только в этом случае университетское сообщество сможет преодолеть бюрократический прессинг и обретет собственный голос при решении затрагивающих его проблем. В ином свете предстает у Макфарлейна и вовлеченность преподавателей в «макрополитику» (политику в пределах общества в целом). Она не угроза академическому гражданству. Участие в ней заставляет профессора задумываться не только о том, в чем состоит общественное благо применительно к разным областям социальной практики, но и о смысле существования самого университета в перспективе общественного блага.

Второе отличие касается того образа коллегиально управляемого университета, в котором общая принадлежность преподавателей к числу людей, которые занимаются производством, воспроизводством и внедрением знания, обеспечивает фундаментальное равенство всех членов университетского сообщества. Бэкграундом концепции Шилза является следующее идеальное представление. В познавательной сфере не важно, кто осуществил исследовательский прорыв или предложил критический аргумент. Если имеет место вклад в получение нового знания или в критику того, что незаконно претендовало на статус знания, то и сам интеллектуальный продукт, и его разработчик заслуживают всеобщего признания. Институциональный статус, пол, возраст исследователя не играют при этом никакой роли. Когда принцип выстраивания отношений между членами организации накладывается на существующие в ней управленческие иерархии, то они теряют или существенно ослабляют свою значимость. Равенство исследователей сквозит через цепочки соподчинения, пирамиды университетских званий и должностей, даже через базовое различие тех, кто учит, и тех, кто учится. Это и делает университет уникальной организацией, не похожей на бизнес-корпорации или учреждения государственного управления. Именно такой традиционный университет мы теряем под напором массовизации, коммерциализации и бюрократизации науки и высшего образования.

Макфарлейн призывает не принимать эту интерпретацию современного кризиса университета за чистую монету. В университетах

прошлого влияние инклюзивного равенства исследователей на процессы принятия решений и даже на организацию исследований и преподавания было не самым существенным. В лучшем случае это равенство играло ту же самую роль, что и в современных кризисных университетах: оно служило идеалом, который коренится в идее университета и служит для некоторых членов университетского сообщества точкой опоры в их критике окружающей микросоциальной реальности. «Понятие старого коллегияльного университета как места критического открытого обмена является устойчивым мифом... и здесь очень важно не путать академическую олигархию с полноценно функционирующей академической демократией» [11, 148].

Для российских условий это особенно верно. Когда идет речь о деградации российского университета, мы часто забываем о том, какой университет деградирует в условиях трансформаций последних 20–25 лет, сопровождающихся коммерциализацией и бюрократизацией. Может быть, менее пронизанный экономической прагматикой, но явно не более демократический, не более свободный, не более похожий на идеальное сообщество исследователей, чем университет сегодняшнего дня. Современная бюрократизация университета и внедрение менеджериального подхода к управлению им теснят не полнокровную жизнь демократического сообщества, а академическую олигархию. И в большинстве случаев не теснят даже, а сливаются с ней. Мы видим, как в российских университетах под маской эффективного, оптимизирующего расходы управления процветают кланы, клики и клиентелы, обеспечивающие себе контроль над коллективами и финансовое благополучие. Особенностью российских университетов является и то, что некоторые стороны академического гражданства, связанные с управлением университетом в целом и его подразделениями, оказываются монополизированы такими группами и дают возможность их членам получать нечестные преимущества, в том числе, в области преподавания (распределение нагрузки, получение академических званий) и исследовательской деятельности (получение степеней, публикационных возможностей, надбавок за исследовательскую работу). Конечно, в этой сфере имеет место не безразличие к деятельности внутри инфраструктуры университета, а борьба за административную карьеру и связанные с ней перспективы. Это борьба за возможность эксплуатировать ресурсы университета, а не борьба за возможность реализовать ту или иную программу его развития. Соответственно в задачи российского академического гражданина входит не возвращение каких-то старых добрых времен, а противостояние академической олигархии, неуместным проявлениям менеджериализма, негативным эффектам ком-

мерциализации, сопровождающееся полным пониманием того, что он делает это «с чистого листа», что он пытается реализовать коллективную утопию, а не продолжает глубоко укорененную традицию.

Наконец, третий пункт своеобразия позиции Макфарлейна состоит в том, что в отличие от Шилза, для которого университет давно нашел себя и знает, что он такое и для чего существует, Макфарлейн понимает, что сложности современного академического гражданства связаны во многом с тем, что университет находится в активном поиске самого себя, который сопровождается формированием целого веера новых типов университетов, а также целого веера новых типов преподавателей внутри них. Это создает объективную неопределенность обязанностей, поскольку академическое гражданство требует не только поддержания инфраструктуры университета, но и активного участия в его самоопределении, а версий такого самоопределения (программ развития университета) много. В этой точке идеал академического гражданства требует от каждого академического гражданина самостоятельного размышления о назначении университета, о соотношении его целей с общественным благом, об обоснованности коммерциализации его жизни и внедрения в нее предпринимательских практик, в конце концов, даже об обоснованности различных оптимизационных мероприятий. Ведь рефлексивное сопротивление всем этим, навязанным извне, трансформациям может оказаться проявлением группового эгоизма или корпоративной косности.

Для того, чтобы выразить эту сторону академического гражданства, Макфарлейн пользуется терминологией, содержащейся в докладе «Высшее образование в обществе, которое учится», подготовленном в 1997 г. британским Национальным комитетом исследования высшего образования под руководством Рона Диринага. Его авторы инициировали обсуждение «молчаливого соглашения» между университетом и обществом в целом. «Мы рассуждаем, – говорится в докладе, – в терминах соглашения между высшим образованием и обществом, которое отражает узы их взаимной зависимости, соглашения, которое в некоторых своих аспектах с большой выгодой должно быть сделано явным». Это соглашение фиксирует общественные запросы в отношении университета («нация и отдельные граждане вкладывают значительное количество времени и ресурсов в высшее образование, и они имеют право ожидать минимально гарантированного качества его работы... и полной информации о ней»), а также – законные притязания университета на общественную поддержку. Соглашение университета и общества предполагает взаимное доверие, основанное на выполнении обязательств обеими сторонами. Но при этом оно постоянно меняется и требует от его

участников изменения привычных форм деятельности и дискурсивного взаимодействия. Последние десятилетия являются периодом обновления соглашения и поэтому неудивительно, что в это время формируется глубокий кризис идентичности университета (текст доклада Диринга см.: [7], онлайн-версию – [15]).

Макфарлейн принимает риторику «нового соглашения», но, в отличие от авторов доклада Диринга, предостерегает стейкхолдеров университета (правительства, корпорации, граждан, обращающихся за образовательными услугами) от тенденции рассматривать это соглашение исключительно в перспективе экономического благополучия общества [11, 50]. Функции университета определяются его содействием разным сторонам качества жизни граждан, одной из которых, без сомнения, является сама по себе возможность иметь доступ к знанию о мире, удостоверенному всеми доступными на настоящий момент средствами. Макфарлейн подчеркивает, что обновленное соглашение не может обойтись и без выполнения университетом такой функции, как «продвижение и моделирование ценностей, связанных с интеллектуальной свободой и демократией» [10, 121]. Однако итоговый баланс всех этих составляющих не сложился, поэтому мы, преподаватели университета, не знаем наверняка, каким будет университет будущего и сохранится ли он как привычное единство видов деятельности. Поэтому на нас лежит двойная ответственность: мы должны исполнять традиционные профессорские обязанности и обязанности академических граждан, которые оказались вовлечены в трансформацию системы высшего образования силой обстоятельств, но теперь отстаивают свое право участвовать в ней целенаправленно и осознанно. И никто не может за нас решить, как совместить эти две ипостаси.

#### 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. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с.

4. *Оболонский А.В.* Этика публичной сферы и реалии политической жизни. М.: Мысль, 2016. 448 с.
5. *Прокофьев А.В.* Дж.С. Милль: философское исследование миссии университета // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2018. № 2. С. 184-196.
6. *Прокофьев А.В.* Экономический вызов университету: этическая рефлексия // Ведомости прикладной этики. Вып. 51, Тюмень: НИИ ПЭ, 2018. С. 9-31.
7. Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee. London: The Stationery Office, 1997.
8. *Kennedy B.D.* Academic Duty. Harvard: Harvard University Press, 1997. 310 p.
9. *Lawrence J., Ott M., Bell A.* Faculty Organizational Commitment and Citizenship // Research in Higher Education. 2012. Vol. 53. № 3. P. 325–352.
10. *Macfarlane B.* Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor. New York: Routledge, 2012. 176 p.
11. *Macfarlane B.* The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life. London: Routledge, 2007. 201 p.
12. *Nixon J.* Towards the Virtuous University: The Moral Bases of Academic Practice. New York: Routledge, 2008. 162 p.
13. *Shils E.* The Calling of Education: The Academic Ethic and Other Essays on Higher Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1997. 308 p.
14. *Tagliaventi M.R., Carli G., Cutolo D.* Excellent Researcher or Good Public Servant? The Interplay Between Research and Academic Citizenship // Higher Education. 2019 (first on-line oct. 2019, <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00456-7>).
15. The Dearing Report. Higher Education in the Learning Society. Main Report // URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html> (дата обращения 02.12.2019).
16. The Obligations of University Teachers: The Academic Ethics [Edward Shils] // Minerva. 1982. Vol. 20. P. 105–208.
17. *Thompson P., Constantineau P., Fallis G.* Academic Citizenship: An Academic Colleagues' Working Paper // Journal of Academic Ethics. 2005. Vol.3. № 2–4. P. 127–142.