

## **ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА КАК УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ДИСЦИПЛИНА**

*В номере:*

*\* Преподавание прикладной этики  
в условиях ценностного многообразия*

*\* Об использовании  
философской этической теории  
в преподавании прикладной этики*

*\* Проблемы образования  
в области прикладных этик*

*\* Этика инженера  
как университетская дисциплина*



**№ 1 (61)**

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Тюменский индустриальный университет»  
Научно-исследовательский институт прикладной этики

## **ВЕДОМОСТИ ПРИКЛАДНОЙ ЭТИКИ**

№ 1 (61)

### **ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА КАК УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ДИСЦИПЛИНА**

2023

**Ведомости прикладной этики.** № 1 (61). Прикладная этика как университетская дисциплина / под ред. В. И. Бакштановского. – Тюмень: НИИ ПЭ, ТИУ, 2023. – 208 с. – Текст: непосредственный.

**ISSN 2307-518X** (Печатная версия)

**ISSN 2413-0451** (Online)

Что должно стать обязательным контентом в университетском курсе по прикладной этике? Необходимо ли наличие расширенного этико-философского введения о морали? Как работать в рамках курса «Прикладная этика» с категорией «моральный выбор» как идеей-технологией морального творчества – с точки зрения предмета, дидактики, контента? Кто способен и должен преподавать курс: профессиональный «философ-этик» или, скорее, «практик» – представитель профессии, к которой готовятся студенты конкретного университета? Как избежать рисков, с одной стороны, морализаторства, догматизма в содержании и преподавании курса, а с другой – сведения дидактики его лишь к методу анализа кейсов? Таковы основные вопросы-направления гуманитарной рефлексии, предпринятой авторами выпуска в отношении подходов к формированию университетского курса прикладной этики, перспектив его развития и возможных рисков.

**Главный редактор:** *В. И. Бакштановский* (Научно-исследовательский институт прикладной этики, Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия)

#### **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

*А. А. Гусейнов* (Институт философии РАН, Москва, Россия)

*Е. В. Беляева* (Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь)

*М. В. Богданова* – ответственный секретарь (Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия)

*Ю. В. Казаков* (Общественная коллегия по жалобам на прессу, Москва, Россия)

*И. М. Ковенский* (Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия)

*А. В. Прокофьев* (Институт философии РАН, Москва, Россия)

*А. Ю. Согомонов* (Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, Москва, Россия)

*Г. Л. Тульчинский* (НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, Россия)

**Учредитель и издатель:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет».

**Выходит два раза в год**

16+

ISSN 2307-518X (Печатная версия)

ISSN 2413-0451 (Online)

© Научно-исследовательский

институт прикладной этики, 2023

© Федеральное государственное

бюджетное образовательное

учреждение высшего образования

«Тюменский индустриальный

университет», 2023

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

**SEMESTRIAL PAPERS  
OF APPLIED ETHICS**

No. 1 (61)

**APPLIED ETHICS AS A UNIVERSITY SUBJECT**

2023

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие главного редактора .....	6
--------------------------------------	---

### *Теоретический поиск*

---

<i>А.А. Сычев</i> Преподавание прикладной этики в условиях ценностного многообразия .....	10
<i>А.Ю. Согомонов</i> Инженерная этика = университетская дисциплина .....	21
<i>А.В. Прокофьев</i> Об использовании философской этической теории в преподавании прикладной (практической) этики .....	31
<i>А.А. Скворцов</i> Прикладная этика как маргинальное учебное направление .....	64
<i>Е.В. Беляева</i> Общее содержание дисциплин прикладной этики .....	73
<i>Г.Л. Тульчинский</i> Прикладная этика как распределенная дисциплина .....	81

### *Кафедра прикладной этики: актуальный опыт*

---

<i>В.Ю. Перов</i> Проблемы образования в области прикладных этик (На основе опыта в Санкт-Петербургском государственном университете) .....	86
<i>Е.А. Гаврилина</i> Инженерная этика в техническом вузе: опыт преподавания .....	100
<i>Т.И. Пороховская</i> Прикладная этика как ответ философии на вызовы времени .....	108
<i>В.Н. Архангельский, В.Т. Маклаков,          К.В. Маклаков, В.А. Медведев, Н.П. Цепелева</i> Явление, дилеммы и контroversы «прикладной этики» или «прикладная этика»: дисциплинарное устройство (Рефлексия трансляций и опыта кафедры философии УрФУ).....	115

---

***Рубрика академика А.А. Гусейнова***

---

А.А. Гусейнов Александр Зиновьев о постсоветском социальном строе в России .....	127
--	-----

***Миссия университета:***

***гуманитарное консультирование стратегии развития***

---

М.В. Богданова, В.И. Бакштановский Профессиональная этика инженера как университетская дисциплина.....	136
--	-----

***Отечественная социально-этическая мысль:  
избранные страницы***

---

А.Ю. Согомонов О наших просветительских истоках (Инженерное образование и профессиональная этика в становлении) .....	162
--	-----

***Из истории инновационной парадигмы***

---

Игровое моделирование в инновационной парадигме прикладной этики как образовательная методология .....	176
В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов Этическое моделирование (этико-прикладные игры).....	179
В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов Панорама этико-прикладных игр .....	183
<b><i>Summary</i></b> .....	196
<b><i>Авторы выпуска</i></b> .....	203
<b><i>List of authors</i></b> .....	205
<b><i>О журнале</i></b> .....	207

## Предисловие главного редактора

Выпуск журнала организован вокруг темы *«Прикладная этика как университетская дисциплина»*. Тема возникла из понимания необходимости экспертной рефлексии подходов к формированию прикладной этики как университетской дисциплины.

В российских университетах в настоящее время прикладная этика преподается не только в качестве вариативной части профессионального цикла учебного плана по специальности «Философия» на философских факультетах, но и как специальность бакалавриата, магистратуры, в рамках профессиональной подготовки по другим программам высшего образования.

В целом процессы институционализации новой дисциплины при интенсивных изменениях в образовательных стандартах практически по всем специальностям, новых запросах от профессиональной практики, а также возникновении этических феноменов (этики прекариата, фрилансера, глобализационной этики) и, соответственно, новых моральных дилемм, адресуют этическому сообществу запрос на гуманитарную рефлексия прикладной этики как учебной дисциплины в ситуации «здесь и сейчас».

Обсуждавшиеся ранее на страницах журнала некоторые вопросы преподавания прикладной этики были посвящены трансформации общеэтических проблем в курсы по прикладной этике (экологической, инженерной, бизнеса, журналистской); соотношению курса прикладной этики и образовательного стандарта по той или иной специальности; совмещению радикального прагматизма (например, в инженерных специальностях) с неочевидной прагматичностью курса по прикладной этике. Такие вопросы не утратили своей актуальности и сегодня.

В этом выпуске основное внимание уделяется подходам к формированию курсов по прикладной этике, читаемых не только на философских факультетах, но и в рамках специальности «Прикладная этика», являющихся частью профессиональной подготовки по другим специальностям.

Специфика дисциплины, содержательно не укладывающаяся в «прокрустово ложе» какого-либо единого образца; разнообразие замыслов программ и подходов; различные ценностные установки; специализации преподавателей, разрабатывающих курсы; на этапе становления прикладной этики как университетской дисциплины, создают различные образы прикладной этики, ее предмета, миссии, мотивов преподавания. И наступает момент, когда выходят на пе-

редний план задачи удержания границ предмета дисциплины, ее ядра, культуры морального выбора как базовой категории.

В этой связи потенциальным авторам журнала было предложено(с учетом уже имеющегося у них опыта преподавания курса «Прикладная этика») поразмышлять над некоторыми вопросами.

Что должно стать обязательным контентом в любом университетском курсе прикладной этики? Необходимо ли наличие в нем, например, расширенного этико-философского введения о морали, этических парадигмах, теориях?

Кто может и должен преподавать такой курс: профессиональный «философ-этик» или прежде всего «практик» – представитель той профессии, к которой готовятся студенты конкретного университета? Первые – способны глубже и адекватнее раскрыть философскую и мировоззренческую природу прикладной этики. Вторые – корректнее и ближе к жизни разрешать этико-прикладную проблематику в реальных или модельных ситуациях. Возможно, перспективен «дидактический компромисс»?

Должна ли прикладная этика стать авторским курсом? Или может осуществляться преимущественно по заданным стандартам и утвержденным программам?

В инновационной парадигме прикладной этики актуализирована концепция морального выбора как науки и искусства приложения, идеи-технологии существования прикладной этики как науки и искусства морального выбора, как идеи-технологии морального творчества, изобретенной для продуцирования и решения ситуаций морального выбора в качестве универсальных структур приложения. Признаками идентификации морального выбора в качестве способа ее существования являются тотальность ситуаций морального выбора во всех сферах и значениях приложения. Ситуаций, адресующих вызов способности субъекта совершить моральный выбор, и одновременно – его потребности в рациональных обоснованиях выбора и в основаниях-ответах прикладной этики на такой вызов. Сегодня вновь возникает вопрос: Работать с категорией «моральный выбор» как идеей-технологией морального творчества в рамках курса «Прикладная этика» (с точки зрения предмета, дидактики, контента)?

Если говорить о магистерских программах по прикладной этике, то важно попытаться понять их предназначение и цель. Является ли миссией магистратуры по прикладной этике, прежде всего, формирование узкоспециализированного сообщества специалистов по прикладной этике, готовых вести образовательную, исследовательскую и консультационную деятельность в ближайшем будущем? Или ее миссия должна быть иной? Как избежать рисков, с одной стороны,



морализаторства, догматизма в содержании и преподавании курса, а с другой – сведения дидактики его лишь к методу анализа кейсов?

Тексты авторов выпуска обращены к широкому кругу вопросов, это дает возможность сделать вывод о теоретической перспективности и практической актуальности рефлексии такого рода. Так, в рубрике «*Теоретический поиск*» в том числе рассматривается проблема поиска «оптимальных способов вхождения философской этической теории в процесс преподавания прикладной (практической) этики», и при различном исходном понимании феноменов «философская этическая теория», «прикладная (практическая) этика», «образование в сфере прикладной (практической) этики». (А.В. Прокофьев). Предлагается видение возможного разрешения вопроса «ценностных ориентиров, закладывающих фундамент для преподавания этики» в условиях «ценностного многообразия, характерного для современного общества», в том числе рисков, сведения прикладной этики к пропаганде, с одной стороны, превращения ее в софистику – с другой. (А.А. Сычев). Обсуждается вопрос о месте курса прикладной этики в университете, а именно – её маргинальное положение «между философскими сюжетами и содержанием конкретных наук, между древностью и современностью, между социальными институтами и человеком, наконец, между теорией и практикой». При этом отмечается, что развитие прикладной этики в рамках лишь профессиональной этики ограничивает ее потенциал в рассмотрении «всей широты проблематики, касающейся современных моральных коллизий». Артикулируется актуальность задачи «создания сетевого методического центра, где каждый педагог мог бы найти себе материалы для проблемного преподавания». (А.А. Скворцов).

В рубрике «*Кафедра прикладной этики: актуальный опыт*» дискутируется как фактор многих проблем этического образования проблема соотношения в университетских курсах «общетеоретической (философской) этики, с одной стороны, и прикладных и профессиональных этик – с другой». Относительно вопроса о том, «насколько при решении практических задач в области прикладных и профессиональных этик соответствующие специалисты-практики нуждаются в обращении к теоретическому этическому знанию», обосновывается ответ – «возможно, не всегда, но очень часто нуждаются». Анализируется противоположность подходов «философов-этиков» и «практиков» («этиков-профессионалов») как «в рамках образовательного процесса, так и в практике прикладной этической деятельности». (В.Ю. Перов). Обсуждается опыт успешного достижения компромисса между «прагматическими требованиями студентов к дисциплине и ее преподаванию и дисциплинарными границами прикладной, в кон-

кретном случае, инженерной этики». При этом высказывается предположение, что в стандартах высшего образования четвертого поколения «дисциплина "инженерная этика" будет вычеркнута из учебных планов». (Е.А. Гаврилина). Осмысливается опыт выстраивания прикладной этики в качестве университетской дисциплины между полюсами: философией, из лоно которой вышла этика, и конкретными сферами деятельности, напряжение между которыми определяет в значительной степени установление прикладной этики как университетской дисциплины. Предпринимается рефлексия контраверз, возникающих в образовательном пространстве конкретного университета, поднимается вопрос устойчивости прикладной этики не только в дисциплинарном, но и в целом, в институциональном аспекте в современном российском образовательном университетском пространстве. (В.Н. Архангельский, В.Т. Маклаков,..., Н.П. Цепелева).

В целом тексты *Теоретической рубрики* и рубрики *«Кафедра прикладной этики: актуальный опыт»* представляют гуманитарную рефлексия не только теоретических и методологических подходов формирования и преподавания университетского курса «Прикладная этика», но и социального контекста конкретных университетов, трансформаций в отечественном высшем образовании – факторов, во многом определяющих стратегии, содержательное наполнение, дидактическое оформление и перспективность такого курса в университете.

Новая рубрика журнала *«Отечественная социально-этическая мысль: избранные страницы»*, посвященная становлению, нравственной динамике современных инженерных профессий, в этом выпуске представлена текстом о развитии инженерного образования и профессиональной этики в России (А.Ю. Согомонов).

В традиционной рубрике журнала *«Из истории инновационной парадигмы»* републикуются тексты В.И. Бакштановского, Ю.В. Согомонова, посвященные игровому моделированию как образовательной технологии в прикладной этике.

А.А. Сычев

УДК 17.01

### **Преподавание прикладной этики в условиях ценностного многообразия**

*Аннотация.* В статье предлагается обзор проблем, возникающих при преподавании этики в условиях ценностного многообразия. В этике (в отличие от большинства других дисциплин) структурирование курса, определение его содержания, выбор методов во многом зависят от ценностной позиции и убеждений преподавателя. Ценностно-ангажированное преподавание может рассматриваться как навязывание студенту одной из множества точек зрения. Ценностная нейтральность, в свою очередь, сводит этику к пересказу различных теорий, предполагая, что у морали нет и не может быть собственной позиции. Если в первом случае возникает риск свести этику к пропаганде или индоктринации, то во втором – превратить в софистику без четких принципов. В целом, преподавание должно быть равноудаленным от крайностей догматизма и релятивизма. Так, на вызовы ценностного многообразия этика может отвечать, концентрируя внимание не на разногласиях, а на ценностях и нормах, объединяющих разные культуры и моральные системы; не на нормативных, а на дескриптивных и метаэтических вопросах (истории этики, теории моральной аргументации) и т.д. Однако, если такое балансирование представляется приемлемым для общего курса этики, то к этике прикладной оно неприменимо. Прикладная этика возникла как попытка решения проблем, по поводу которых в обществе нет согласия. Объединяющие принципы остаются вне фокуса ее рассмотрения, анализ же языка морали не способен указать пути к решению проблем. Автор полагает, что адекватной теоретической основой для выстраивания ориентиров преподавания может стать полифонический подход М.М. Бахтина, противопоставляемый им как догматизму, так и релятивизму. Истина здесь едина, но не дана в готовом виде: она формируется в диалоге. Такой подход может реализовываться в «обучении через участие», что предполагает использование ролевых игр, дискуссий и прочих «ноу-хау-технологий», в которых студент может в диалоге с другими прийти к решению конкретных этико-прикладных проблем.

*Ключевые слова:* преподавание этики, ценностное многообразие, релятивизм, догматизм, полифонический подход, диалог, участие, «ноу-хау технологии».

#### **Введение**

Особое положение этики в системе дисциплин, преподаваемых в вузе, обусловлено, помимо прочего, ее особой ценностной чувствительностью. Если для большинства учебных предметов личные убе-

ждения преподавателя являются периферийным вопросом, не оказывающим заметного влияния на образовательный процесс, то относительно этики они нередко становятся определяющими для структурирования курса, подбора его содержательных элементов и применяемой в ней методологии. Соответственно, вопрос о характере ценностных ориентиров, закладывающих фундамент для преподавания этики, представляется одним из наиболее сложных и проблемных для этического образования.

В состоянии ценностного многообразия, характерного для современного общества, ценностно-ангажированное преподавание может быть принято как навязывание студенту одной из множества точек зрения (например, европейской, христианской, марксистской и т.д.), а значит – посягательством на свободу морального выбора. Этика здесь сталкивается с риском превратиться в набор догм, а ее преподавание – в вариант индоктринации или набор пропагандистских лозунгов. Обоснованные возражения вызывает и противоположная крайность – отказ от демонстрации четкой моральной позиции. Ценностная нейтральность превращает преподавание в отстраненный пересказ отдельных ситуаций и перечисление аргументов различных заинтересованных сторон, фактически сводя этику к искусству казуистического оправдания или опровержения любого произвольно избранного варианта решения проблемы. При таком подходе общезначимость морали ставится под сомнение, а обучение вырождается в софистику.

Очевидно, что догматизм и релятивизм – это крайности, и необходимы такие подходы к организации обучения этике, которые позволят участникам этого процесса приблизиться к «золотой середине». Эти попытки, однако, сложно воплотить на практике в курсе именно *прикладной* этики. Там, где нет столкновения крайностей, отсутствует предметное поле для ее исследования. Все, сколько-нибудь значимые, ее проблемы фактически являются следствием столкновения различных конфликтующих и взаимно исключающих позиций.

### **Культурное многообразие**

Традиционная мораль и представления о ней складывались в сообществах людей, большая часть которых почти никогда напрямую не взаимодействовала с теми, кто разделял другие ценности и нормы. В Новое время великие географические открытия, установление контактов с другими культурами, развитие средств коммуникации и усиление миграционных потоков поставили бы под сомнение общезначимость традиционных ценностей и постепенно привели к при-

знанию идеи о том, что состояние ценностного многообразия является естественным для общества. По мере все более тесного взаимодействия культур обоюдное признание становилось все более важным условием их выгодного и бесконфликтного сосуществования. Ценностный плюрализм из констатации факта трансформировался в нормативный принцип, требующий, как минимум, относиться к чужим ценностям терпимо и уважительно, а как максимум – всемерно способствовать их сохранению и реализации. В итоге само разнообразие культур сегодня воспринимается не только как данность, но и важная ценность, лежащая в основе духовного богатства человечества, например, как и биоразнообразие лежит в основе экологической устойчивости.

«Мораль является продуктом культивирования» [7, 101]: культурное многообразие оформляет нравственность, определяя различия в моральном сознании, характере отношения к нормам, ценностных ориентациях. То, что для одной культуры выступает показателем свободы морального выбора, для другой – свидетельством упадка нравов; что в одной системе координат воспринимается как священный долг, в другой – трактуется как проявление сервилизма и т.д.

Питер Коз воспроизводит аргумент против ценностной ангажированности в преподавании этики таким образом: «Наше общество является плюралистическим, то есть таким, в котором нельзя обнаружить или которому нельзя навязать единый набор убеждений или стандартов поведения; здесь отдельные люди и группы свободны устраивать жизнь по собственному усмотрению. Таким образом, плюрализм рассматривается как аргумент против догматизма в обучении» [8, 35].

В этом контексте преподавание этики с позиции какой-либо ценностно-определенной точки зрения может восприниматься как проявление превосходства (культурного авторитаризма, империализма, колониализма), при котором этическое образование подспудно способствует воспроизводству неравноправных отношений между группами, трактуя ценности и нормы одной культуры как универсальные, а другой – как отклонения от них, представляющие, в лучшем случае, этнографический интерес.

Один из вариантов возражений против аргументации подобного рода сводится к тезису о том, что плюрализм не равноценен релятивизму, и разнообразие нравов никоим образом не отменяет сущностного единства морали. Фундаментальные моральные принципы универсальны, но выражаются они в каждой культуре по-своему в силу различных условий, влияния специфических для каждой культуры неморальных ценностей и норм, особенностей истолкования, путей

практической реализации и т.д. Иными словами, моральные ценности следует отделить от вариативных и изменчивых культурных феноменов. Л.В. Максимов пишет об этом так: «одна из ошибок этического плюрализма – это полное либо частичное игнорирование специфики моральных ценностей, чрезмерно широкое понимание морали, в результате чего действительное многообразие “этосов”, т. е. обычаев и нравов, включающих в себя разные – отнюдь не только моральные – ценностные установки, выглядит как многообразие собственно моральных норм» [6, 9]. Самым последовательным проектом сепарации морали от прочих культурных феноменов является этика И. Канта, в которой важнейшими критериями моральности выступили всеобщность и общеобязательность.

Действительно, нельзя не согласиться, что при всех различиях культур в отношении к миру, они в фундаментальных моральных вопросах: ставят отвагу – выше трусости, предпочитают добросердечие эгоизму, надежность – безответственности, самообладание – безволию, ценят достоинство, а не низость [9]. На вершине ценностной шкалы морали любого нормального общества находятся добро, правда, любовь, а не зло, обман или ненависть. Возможно, именно согласие в области фундаментальных моральных принципов и позволяет разным культурам сосуществовать: всегда есть шансы найти точки соприкосновения с теми, кто разделяет с другими базовые ценности: любит детей, протестует против несправедливости, не принимает лжи и т.д. Если же какая-то культура грубо нарушает эти принципы, например, возводит жестокость, насилие, несправедливость, ложь в норму, то даже самое толерантное общество современного мира откажется признавать право такой культуры не только на уважение, но и на то, чтобы именоваться культурой.

Если действительно существует определенный «минимум морали», по поводу которого наблюдается согласие, можно предположить, что при составлении учебных программ по этике следует исходить именно из таких общезначимых принципов. В этом случае четкая нравственная позиция преподавателя и всей системы образования, стоящей за ним, ничем не будет угрожать ценностному плюрализму общества. Однако, как правило, эти элементарные принципы известны студентам и без курса этики, поскольку они усваиваются в ходе воспитания в семье и школе, в первоначальном взаимодействии с другими людьми, т.е. являются одним из ожидаемых результатов первичной социализации. Если же они студентам не известны, то курс этики уже вряд ли что-то изменит. Для человека, чье моральное сознание переросло начальный уровень развития, гораздо важнее уметь разбираться в сложных и запутанных ситуациях, в которых не-

возможно дать универсальный ответ на поставленные вопросы, поскольку простые и интуитивно понятные принципы вступают в противоречие друг с другом или сталкиваются с внутренними противоречиями: можно ли солгать из человеколюбия? стоит ли гармония мира слезинки замученного ребенка? нужно ли искусственно поддерживать жизнь безнадежно больного человека, испытывающего невыносимые страдания? и т.д.

### **Многообразие моральных систем**

Даже если реально существующие (или существовавшие) моральные феномены будут корректно отделены от неморальных, все равно сохранятся принципиальные различия между собственно моральными системами ценностей (хотя, возможно, эта разница будет не такой большой, как в случае с другими ценностями культуры). Эти различия особенно заметны в исторической ретроспективе. Так, современная мораль представляется несовместимой с практиками, которые считались нормальными на более ранних (иногда не очень отдаленных) этапах развития общества: человеческими жертвоприношениями, рабством, проявлениями национального и расового превосходства и т.д. Нельзя, однако, сказать, что общества, в которых эти практики не представлялись проблемными, существовали в ситуации полного отсутствия морали. Но мораль этих обществ фундаментальным образом отличалась от современной.

Несмотря на определенный консенсус, к которому пришло современное общество, нельзя сказать, что и существующие ныне моральные системы всего лишь по-разному отображают единую систему ценностей. Учитывая многочисленные конфликты современности, участники которых апеллируют к нравственности, нельзя не признать, что патриархальная и либеральная, секулярная и религиозная, общественная и индивидуальная морали способны вступать в столкновение по ряду важных вопросов. В различные прошлые эпохи в определенных регионах планеты люди демонстрировали гораздо больше согласия по ряду ключевых вопросов, чем сегодня. Аласдаир Макинтайр, анализируя состояние современного общества, заключает, что в нем «целостная субстанция морали в значительной степени фрагментирована и даже частично разрушена» [5, 10].

Сегодня сложно прийти даже к самому ограниченному перекрестному консенсусу, поскольку, казалось бы, общепризнанные ценности и нормы в реальности приобрели различное содержание в зависимости от их положения в альтернативных моральных системах. Так, справедливость в либертарианском прочтении явно отличается от справедливости в марксистском понимании. Толерантность в ли-

беральном дискурсе трактуется иначе, чем в консервативном. Для христианской религиозной морали отказ от эвтаназии является следствием признания высокого достоинства человеческой жизни, в то время, как мораль, апеллирующая к правам человека, напротив, именует эвтаназию «смертью с достоинством» и т.д.

Соответственно, преподаватель этики, который занимает какую-то определенную позицию, в любом случае будет выступать не от имени морали как таковой, а с позиции одной из конфликтующих моральных систем. Если существование различных моральных ориентаций – это действительно естественное состояние современного общества, то претензии какой-либо из этих систем (христианской, марксистской, либеральной и т.д.) на универсальность представляются стремлением насильно возвести изначально ограниченную точку зрения в статус абсолютной. Иными словами, на этом уровне будет продолжать воспроизводиться тот же империализм, но уже не в культурной, а в моральной своей ипостаси.

С другой стороны, нельзя не признавать права преподавателя (как и любого другого человека) на собственную моральную позицию, тем более, что вряд ли разумно возлагать обязанность обучения этике на человека, у которого нет четких принципов, или он их скрывает. Возможно, разумнее требовать от него открытого признания своих убеждений. Достаточно того, чтобы, даже считая свою точку зрения единственно правильной, он не навязывал ее студентам, у которых могут быть противоположные взгляды.

Существуют также различные меры технического характера, позволяющие частично смягчить последствия односторонности в преподавании. Например, авторский курс может быть элективным, так, чтобы его могли не посещать те, кто разделяет другую позицию; в расписании могут быть представлены курсы, предлагающие альтернативные точки зрения; один курс могут вести несколько преподавателей с разными позициями и подходами, в списке литературы должны предлагаться труды авторов с иными позициями; студенты должны иметь возможность дискутировать с преподавателем и свободно критиковать его аргументы и т.д. Если ангажированность, не выходящая за рамки разумного, будет сочетаться с уважительным отношением к другим позициям, она вполне может быть приемлемой и в плюралистическом обществе.

Более радикальный подход, обосновывающий единство теоретической позиции в ситуации морального многообразия, предлагает Николай Гартман. Он не отрицает того, что существует множество моралей (разных эпох и народов, индивидуальная и общественная, борьбы и согласия и т.д.), но противопоставляет этому многообразию



единую этическую теорию. Гартман, рассмотрев разные варианты моральных систем, заключает: «Ясно, что этика ни к одному из этих направлений не может относиться, исключая его из числа прочих, пренебрегая им. Любое исключение сделало бы ее частной и партийной, поставило бы ее не над действующими типами морали, а в одну плоскость с ними. В идее же этики заключено то, что она должна стоять над ними, быть их единством» [3, 118]. Различные варианты морали в этом контексте можно рассматривать как частные попытки ответа на вопрос о правильном поведении, в то время как единая и единственная этика должна заниматься «благом вообще» – объективным и идеальным, подобно платоновской идее. При этом (опять же, как у Платона) преподавание этики превращается в майевтику, целью которой является не столько передача знания о морали, сколько помощь в том, чтобы обучающийся сам обнаружил это единое этическое знание в себе. С этой точки зрения единая позиция этики существует, но никому не может быть навязана извне.

### ***Многообразие этических теорий***

Если в средневековой Европе относительное единство моральных воззрений обеспечивалось религией, то с приходом Нового времени и по мере усиления индивидуалистических тенденций появились различные конкурирующие варианты моральных теорий. Христианской этике бескорыстной любви к ближнему была противопоставлена этика личного интереса, теоретически обоснованная в рамках теории разумного эгоизма. Рациональную модель разрешения, неизменно возникающего при этом столкновения интересов, разработал утилитаризм, провозгласивший целью моральной деятельности достижение «наибольшего счастья для наибольшего количества людей». Деонтология Канта сумела на время преодолеть расширяющийся раскол между идеей автономии личности и христианской идеей о безусловности морального долга, примирив их в рамках своей системы. Однако, по мере разочарования в рационализме, и она подверглась критике со стороны неклассических направлений этической мысли, представленных философией жизни, экзистенциализмом, различными версиями постмодернизма и т.д.

В современном научном дискурсе фактически сосуществуют множество несоизмеримых этических доктрин, не только предписывающих противоположные пути решения моральных проблем, но даже квалифицирующих разные ситуации в качестве проблемных для морали. А. Макинтайр отмечает по этому поводу: «Наиболее поразительной особенностью современных сочинений о морали является

то, что столь значительная их часть посвящена разногласиям во взглядах на эту самую мораль» [5, 11].

Не существует процедур научного обоснования и подтверждения истинности этических теорий: моральные суждения, как показал Д. Юм, логически не выводятся из констатации фактов. Соответственно, аргументированный выбор одной из нормативных теорий в качестве единой позиции для этического сообщества не представляется возможным. Идея Гартмана о единстве этики не может претендовать на какие-либо преференции уже в силу того, что это лишь одна из множества конкурирующих идей.

Единство этики в этом случае можно обеспечить только, отказавшись от нормативного уровня и сконцентрировавшись на описании моральных теорий, предполагая, что студент сам выберет ту, которая будет соответствовать его установкам. В этом случае преподавание можно свести к истории этики и обзору наиболее влиятельных этических учений современности. Однако позиция, предполагающая равнозначность различных теорий, явно или неявно допускает, что такой выбор может быть произвольным, т.е. потенциально ведет к релятивизму.

Более радикальной попыткой отойти от теоретических разногласий (точнее, подняться над ними) является метаэтика, сконцентрировавшая свое внимание на логических и лингвистических аспектах моральных высказываний. Будучи равноудаленной от всех нормативных концепций, она вполне способна стать единой теоретической основой для выбора стратегии преподавания этики в условиях пролиферации моральных теорий. В рамках метаэтического курса студента можно научить навыкам правильной аргументации, прояснить ему значения понятий, помочь критически проанализировать существующие точки зрения, не обозначая ни одну из них в качестве предпочтительной. Однако, хотя знание метаэтики важно и даже необходимо для критики существующих философских позиций, ее конструктивный потенциал для решения прикладных проблем более чем сомнителен.

### ***Единство в многообразии***

Помимо постоянного удерживания баланса междуценностными ангажированностью и нейтральностью, возможны и иные подходы, не сводимые к этим полюсам и предполагающие снятие противоречий между ними.

Один из вариантов подобного подхода, потенциально способного соединить единство с многообразием применительно к прикладной этике, предложен в диалогической философии М.М. Бахти-

на. Характеризуя его, он отмечает: «...полифонический подход не имеет ничего общего с релятивизмом (как и с догматизмом). Нужно сказать, что и релятивизм, и догматизм одинаково исключают всякий спор, всякий подлинный диалог, делая его либо ненужным (релятивизм), либо невозможным (догматизм)» [2, 81].

Полифонический подход предполагает принципиально иные методологические основания для преподавания этики: моральная истина здесь не отсутствует (как в релятивизме), но и не дана в готовом виде (как в догматизме). Она возникает и изменяется, приобретая новые смыслы в ходе постоянной многоголосой переинтерпретации. Истина intersубъективна, поскольку рождается и существует в общении, в споре, и каждая реплика в диалоге представляет одну из многочисленных точек зрения на нее: всегда одну и ту же, но под разными углами воспринимаемую разными сознаниями.

Для пояснения своей идеи в «Философии поступка» М.М.Бахтин проводит разбор пушкинской «Разлуки», где те же события в ценностных контекстах героя и героини выглядят по-разному (для него она уезжает на чужбину, для нее самой – возвращается на родину). Для правильного понимания проблемы, объемного видения ситуации необходимо осмысление различных ценностных контекстов, что предполагает постоянное взаимодействие людей друг с другом.

Целостное видение ситуации с разных позиций – важная предпосылка решения прикладных проблем. В этом контексте ключевое значение как для самой прикладной этики, так и для ее преподавания должны иметь различные формы диалогового взаимодействия: спор, дискуссия, творческое сотрудничество, совместное принятие решений. Дж. Кэллахан описывает наиболее плодотворный, с ее точки зрения, подход в обучении прикладной этике таким образом: «Важно в любом курсе (или разделе курса) практической этики вести обсуждение так, чтобы приобретать опыт завершения прений и достижения морального согласия, нахождения конкретных предложений для действия. Под таким согласием (closure) я понимаю разрешение моральной дилеммы или спора, разрешение, поддерживаемое лучшими аргументами, понятными и признаваемыми участниками спора в качестве морально ответственных решений, серьезно учитывающих позиции тех, кто все еще не согласен» [4, 202].

Методика проведения занятий в таком случае предполагает взаимодействие студентов в группах и взаимодействие студенческих групп между собой; занятия должны структурироваться таким образом, чтобы в результате обсуждений прийти к общему выводу. Иными словами, студенты должны не столько получать готовые этиче-

ские знания, сколько активно соучаствовать в творческом процессе поиска решений проблем.

В.И. Бакштановский уточняет идею об обучении через участие таким образом: «Участвовать, опираясь на потенциал проектно-ориентированного знания, его ноу-хау-технологии» [1, 240]. Конкретизируя это общее этико-прикладное требование применительно к «малой системе» этического образования, можно утверждать, что базовой «рамочной» технологией преподавания прикладной этики может стать этическое моделирование, реализуемое в форме игры. На занятиях в форме ролевого взаимодействия могут моделироваться, обсуждаться и опробоваться пути решения прикладных моральных проблем с максимальным приближением к реальной жизни – в формате этического комитета, этической экспертизы, этического проектирования и т.д. Такие формы проведения занятий позволяют активно взаимодействовать с оппонентами, имеющими другие точки зрения, отстаивать свою позицию и пытаться понять чужую точку зрения, учиться достижению консенсуса или компромисса по поводу того или иного конкретного вопроса. В этом случае этика как учебная дисциплина будет не транслировать готовое знание о нормах, а способствовать выработке новых норм, применимых к сложным проблемам прикладной этики.

### **Заключение**

Преподавание этики в современном обществе должно учитывать различия культур, моральных систем и этических теорий, не навязывая студентам какой-либо ограниченной точки зрения в качестве непререкаемой истины. С другой стороны, признание многообразия не должно размывать специфики морали. Применительно к преподаванию это предполагает смещение акцентов от имеющихся разногласий на то общее, что объединяет человечество, а также переориентацию от нормативных доктрин на дескриптивные и метаэтические вопросы (историю этики, теорию моральной аргументации и т.д.).

Для курса общей этики, который призван дать краткий обзор моральных вопросов и теорий, такой подход представляется вполне приемлемым, но его эвристический потенциал в достижении целей преподавания прикладной этики остается под вопросом. Прикладная этика возникла как попытка найти решение именно тех вопросов, которые разделяют людей, разводя их по разным сторонам баррикад. То, что их объединяет остается за рамками ее рассмотрения. Цель прикладной этики – сделать выбор в ситуации, участники которой по-разному воспринимают проблему. Ни дескриптивная этика, ни метаэтика, при всей их важности, не способны помочь в решении подоб-

ных проблем. В лучшем случае они способны предоставить желающим набор ценностно-нейтральных знаний, которыми те смогут распоряжаться по своему усмотрению.

Одним из вариантов теоретического подхода к преподаванию этики, способного синтезировать единство и многообразие, исключив догматические и релятивистские тенденции, может стать диалогизм М.М. Бахтина, для которого моральная истина едина, но не дана в готовом виде, а формируется и обогащается в бесконечном диалогическом общении уникальных личностей. В наиболее полном виде такой подход может быть реализован в «обучении через участие». Оно предполагает использование ролевых игр, дискуссий и прочих «ноу-хау-технологий», в которых студент может в диалоге с другими студентами, преподавателем, представителями других профессий прийти к консенсусу или компромиссу по поводу конкретных этико-прикладных проблем.

#### Список литературы

1. *Бакштановский В.И.* Прикладная этика для магистрантов и профессоров: концептуальный замысел инновационного курса // *Ведомости прикладной этики.* Вып.38. Тюмень. НИИ ПЭ ТИУ, 2011. С.201-247.
2. *Бахтин М.М.* Собр. соч. В 6 т. Т.6. М.: Русские словари, 2002. 800 с.
3. *Гартман Н.* Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 708 с.
4. *Кэллахан Дж.* От «прикладной» этики к практической: преподавание этики в практическом аспекте // *Этическая мысль.* 2009. Вып. 9. С. 193-207.
5. *Макинтайр А.* После добродетели: Исследования теории морали. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384с.
6. *Максимов Л.В.* Мораль в единственном числе // *Этическая мысль.* 2014. № 14. С. 5-24.
7. *Скрипник А.П.* Бытие, логос, нрав // *Этическая мысль.* 2002. Вып. 3. С. 99-117.
8. *Caws P.* On the teaching of ethics in pluralistic society // *Hastinas Center Report.* 1978. № 8 (5). P. 32-39.
9. *Kotarbiński T.* Zagadnieniaetykiniezależnej // *Kotarbiński T. Sprawozdania.* Warszawa: Książka i Wiedza, 1956. S. 5–24.

А.Ю. Согомонов

УДК 174 + 159.955

### **Инженерная этика = университетская дисциплина**

*Аннотация.* Прикладная этика активно завоевывает смысловое пространство в высшем образовании. Этот тренд характерен для России и глобального университета в целом. Однако пока включение прикладной этики на правах общеобразовательной дисциплины идет весьма хаотично и без широкой публичной дискуссии как в экспертном сообществе, так и среди философов-этиков. Очевидно, что пройдет еще немало времени, прежде чем она станет ведущим педагогическим ресурсом в процессе формирования нового мировоззрения молодых поколений россиян. Но уже сегодня профессиональная этика преподается во многих специализированных вузах страны. Инженерная этика могла бы стать «стержневым» общеобразовательным предметом в технических университетах и быть включенной в ткань всего четырехгодичного бакалаврского цикла. Программа такого всеобъемлющего курса и методика его преподавания предлагается в настоящей статье для обсуждения.

*Ключевые слова:* инженерная профессия, инженерное образование, инженерная этика, образовательная политика.

*Я использую термин «человек» для обозначения существа, которое способно предвидеть будущее и иметь желания.*

Питер Сингер

Весьма внезапное для отечественного экспертного сообщества «вторжение» морального дискурса в самую сердцевину вузовского образования поставило вопрос о пересмотре университетской доксы под влиянием академически крепнувшей и публично широко заявившей о себе прикладной этике. Спецкурсы. Факультативные занятия. Дискуссии и вебинары. Об этой этике в университетах заговорили даже министерские чиновники, по крайней мере ими инициированы пробные магистерские программы. И это, по-видимому, только начало долгого пути.

Причем все это происходит пока в относительно де-идеологизированной и аполитичной форме. Тем не менее политическая установка, скорее всего, общеполитического характера существует: поскольку прикладная этика востребована глобально, то поэтому очевидно, что она должна приниматься нашими университетами как не

менее значимый элемент широкого комплекса «softskills» наряду с проектным мышлением, цифровыми способностями и гибкими навыками командного взаимодействия и коммуникации.

Однако как эту образовательную задачу реализовать на практике? Пока не очень ясно. Отраслевые профессиональные этики преподаются случайным образом только по решению «снизу» и чаще всего факультативно и как авторские курсы, они не распространяются на все высшее образование в стране как обязательные дисциплины. Возможно, это и не входит в набор самых приоритетных задач государственной политики в сфере высшего образования. Но, вероятно, причину следует искать не столько в осознанности и актуальности задач, сколько в *непроясненности самого предмета*, его содержания и методологии. Одним словом, сегодня нет понимания относительно того, как сделать прикладную этику *полноценной* университетской дисциплиной.

Мы гораздо чаще задаемся по этому поводу разными и непростыми вопросами. И неизмеримо реже находим на них согласованные или устраивающие все заинтересованные стороны ответы. Попробуем в рамках небольшого эссе сформулировать и поразмышлять о некоторых из них.

**Вопрошание I.** *Надо ли студентов в принципе обучать этико-прикладному познанию и рефлексии?* Вопрос не кажется риторическим. Впрочем, и однозначно на него не ответить. Университет не готовит профессионалов – ни по существу, ни по форме образовательного процесса (для этих целей в мире основано множество корпоративных университетов). Классический или технический университет дает молодым специалистам образование в соответствии с определенным реестром специальностей. А университетская докса даже в рамках глубоких перемен, происходящих в высшем образовании в XXI веке, признает лишь установку на фундаментальность знаний, даже если и такой подход весьма поверхностно корреспондирует реальным запросам со стороны рынка труда, а нередко просто конфликтует с ним.

Университет, более того, не пытается угнаться за скоростью изменений в профессиональной структуре общества и социально-технологическим прогрессом в целом, этим должны быть озабочены специализированные центры по производству знаний. Университету достаточно уловить векторы мирового транзита, сфокусироваться на глобальных трендах и каким-то образом скорректировать под свои образовательные программы. Иными словами, университет не сам берет на себя ответственность за подготовку профессионалов в ши-

роком и прикладном смыслах. И разумеется, он не в ответе за их профессионально-этическую подготовку. Любой вуз вправе пренебречь любыми или даже всеми аспектами нравственной культуры, сосредоточившись лишь на трансляции молодому поколению теоретического и практического знания и, возможно, еще основ гражданского миропонимания.

Спрашивается, не станет ли тогда «чудесное» превращение прикладной этики в университетскую дисциплину актом навязывания чужеродного для университетской доксы эпистемологического элемента? Да, станет, но только в одном случае, если это превращение будет сделано привычным для нас административным способом: планы и стандарты, программы и методы будут согласованы в министерствах и спущены «сверху - вниз». Без учета индивидуальной специфики каждого вуза, без публичного обсуждения, без предварительной подготовки преподавательских кадров и, главное, не предоставляя необходимых университетам академических свобод.

Очевидно, что постепенное внедрение прикладной этики в образовательную программу должно быть осознанно *асимметричным и асинхронным процессами*. Университеты должны в организационном смысле созреть, а студенты прийти к пониманию важности и выгод от плодов этого «древа» морального познания. И пусть это произойдет не одновременно, и не одинаковым образом. Иными словами, ответственность и риски берут на себя сами университетские корпорации, что по понятным причинам тоже плохо согласуется с нашими чиновничьими традициями, если не сказать прямо: никак не укладывается в логику ведомственного тотального принуждения и контроля.

**Вопрошание II.** *Следует ли из этого, что постуниверситетская жизнь выпускника в выбранной им профессии сама «научит» его этическому мышлению и поведению?* До сегодняшнего дня мы именно так и полагали, будучи абсолютно уверенными в адекватности такой образовательно-философской установки. И вузы следовали этой управленческой максиме, ибо она снимала с них «лишнюю» нагрузку и заботы по формированию гражданина-профессионала. Но времена наступили новые и в каком-то смысле гораздо более сложные, в том числе и в моральном аспекте. Мы все чаще видим, как прикладная этика действительно врывается внутрь глобально-университетского кампуса, исповедуя философию социальной эмпатии и формируя на ее фундаменте сознание, ценности и установки молодого поколения.



Сегодняшние студенты ищут ответы на глобальные вызовы все чаще не в отвлеченной метафизике, не в абстрактных идеологемах старого образца, а в этико-прикладном мировоззрении, в развитии которого задействованы буквально все внешние и внутриуниверситетские акторы. Вот почему, я думаю, прикладная этика рано или поздно обретет статус главного внутриуниверситетского нравственного «скрепа» и выступит чуть ли не единственной дорогой к этической «зрелости» тех демографических когорт, в культуре которых «профессионал» и «гражданин» станут *неотъемлемыми друг от друга свойствами целостной личности*.

Прикладная этика, по сути, поглощает в себе и практическую философию, и целостное гуманистическое мировоззрение. Но ни то, ни другое не рождается эмерджентно в гуще «взрослой» жизни, а, напротив, нуждается в тщательном интеллектуальном продумывании, многократном публичном обговаривании и грамотном дидактическом «упаковывании» для университетской ретрансляции.

**Вопрошение III.** *Достаточно ли для преподавания только профильной профессиональной этики в университете и является ли в таком случае инженерная этика ординарной разновидностью профессиональной этики?* «Инженерное искусство» - пространство тесного взаимодействия теоретического и прикладного знаний. Точнее сказать, оно само по себе и есть приложение фундаментальной науки к жизненным потребностям человека и насущным проблемам общественного прогресса, то есть к поиску новых технологий в широком смысле этически выверенными средствами. Но одновременно это – искусство бесконечных социальных экспериментов, поскольку приложение знаний идет не столько в лабораториях, сколько в условиях реальной жизни конкретного социума, чьим интересам и безопасности инженер призван профессионально служить. Следует ли из этого, что для формирования его профессиональной этики достаточно, как традиционно считается, простого приложения фундаментального этического знания к разным сферам его деятельности? Очевидно, да. Но в таком случае мы получаем в инженерной этике двойную процедуру «приложения»: (а) научно-академического знания и (б) морально-философского. Именно это, собственно, и делает ее *профессиональной этикой особого случая*.

Соответственно, инженерная этика может быть понята как в узком, так и в широком общественном контексте. В узком смысле ее предметное поле ограничено: (а) пониманием ценностей профессии и практик ее реализации, (б) определением и разрешением моральных дилемм и, в итоге, (в) обоснованием нравственных суждений и

оценок в инженерной жизни. Именно в рамках такого морального «треугольника» формулируются стандарты профессии и создаются письменные профессиональные кодексы. Сквозь эту призму зрения инженерная этика мало чем отличается от смежных профессиональных этик, миссией которых является, прежде всего, внутрицеховая регуляция и взаимодействие с внешним миром. Следовательно: преподавание инженерной этики в таком нарочито зауженном смысле вряд ли заменит собой прикладную этику как университетскую дисциплину.

Но, благо, она может быть интерпретирована и в гораздо более широком предметном контексте, ибо инженерное дело предполагает постоянство социально-технологического экспериментирования и благодаря этому она становится «базовой игрой» с общественными смыслами и целями. А поэтому инженерная этика, как это ни покажется парадоксальным, сама по себе способна ставить принципиальные вопросы о природе власти, социальном контроле, легитимации, частном и общем интересах. Однако при этом надо понимать, что в основании инженерной деятельности, как таковой, нет ни абсолютного «добра» и/или «зла», ни очевидной для всех социальной «пользы», ни безусловного и, тем более, бескорыстного общественного «служения». Все эти культурные «продукты» (нарративы) рождаются в публичном пространстве в результате обозначенного выше «двойного приложения». И вот такая широкая трактовка делает *инженерную этику содержательно равновесной и равновеликой прикладной этике* в целом. И, поэтому, вполне заслуживает искомого статуса базовой дисциплины в техническом университете.

Стоит напомнить также, что и сами инженеры суть равноправные «большому» социуму бенефициарии от своей же деятельности, хотя на рынках символического обмена они не владеют очевидным для всех игроков «контрольным пакетом» легитимации и властного контроля. Инженер в современном мире играет далеко не последнюю роль в установлении критериев социальной эффективности, целесообразности и рациональности, то есть тем самым он *на равных правах с властью формирует общественные смыслы и цели*, а на основе общественных пожеланий создает грядущие горизонты. Примечательно, что подобную экспертную роль инженеры заинтересованно примеряют на себя и, что важнее, при этом принимают её, сохраняя за собой всю полноту прав на вынесение этических суждений по любым частным вопросам, которые в своей совокупности в политико-философской традиции именуется «общим благом». Они, как правило, не обладают амбицией превратиться в моральных мудрецов, но по факту зачастую занимают именно таким ролевым ли-

цедейством.

Итак, весь этот замысловатый и не всегда очевидный для молодого специалиста (тем более, студента) символический статус инженерной морали в большом семействе профессиональных этик по своей цивилизационной значимости, действительно, сближает ее с практической философией, наделяя самыми широкими мировоззренческими полномочиями и высоким праксиологическим потенциалом. Инженерная этика «очеловечивает» технику и в то же время привносит необходимый технологический станс в размышления человека о своем настоящем и будущем. Эта отраслевая профессиональная этика ведает многими общественными нюансами и универсализмом общественного бытия одновременно. Ее преподавание в технических университетах не только добавляет какие-то, пусть и очень верные, гуманитарные довески», а выступает важнейшим фактором в построении гармоничной личности и образов будущего.

**Вопрошение IV.** *Однако возможно ли в принципе превращение инженерного этико-прикладного дискурса в привычный для технического университета дидактический продукт? Уверен, что безусловно возможно. Традиционное различие внутри профессиональной этики двух методологических векторов – нормативного и дескриптивного – до известной степени упрощает педагогическую задачу ее преподавания в вузах. И учитывая две семантики инженерной этики, мы можем получить внятный и вполне очерченный педагогический концепт. Дескриптивная этика поэтапно погружает студентов в узкий, а затем в широкий общественный контекст, формируя навыки анализа и рефлексии. Но равно то же самое проделывает с их установками и ценностями нормативная профессиональная этика.*

Складывается вполне логичная дидактическая схема интеллектуального продвижения от простого к более сложному, от регионализма к глобализму, от наблюдения и познания социально-нравственных практик к конструированию «категорического императива» в инженерной этике и моральному проектированию в целом. Если поставить перед собой задачу не «перегрузить» студента этическими штудиями и экзерсисами, то предложенная мною схема легко укладывается в четырехступенчатый модуль обучения бакалавра с постепенным продвижением от чистой репродукции этического знания к совместному моральному творчеству.

В самом первом приближении обозначенную выше методологическую схему можно было бы наполнить разнообразным дидактическим контентом сообразно четырем «ступеням» освоения и усвоения прикладной этики как университетской дисциплины. Это означа-

ет, что категорически не следует ограничиваться каким-то одним локальным спецкурсом, тем более с одним вещающим в аудитории преподавателем, а, напротив, целесообразнее «растворить» наработанные разными авторами дидактические продукты на всех четырех курсах бакалаврского цикла. Приведу в качестве примера свой рабочий вариант их тематического наполнения.

*Первая ступень. 1-й уровень дидактической сложности:* инженерная профессия рассматривается как принятая *этическая практика* в исторической динамике и в актуальной статике. Социально-культурно-нравственная эволюция инженерного дела и профессии. Моральная антропология инженерной профессии в обществах простой и высокой современности. Развитие и триумф профессиональной культуры инженера в событиях и лицах. Формирование инженерной цеховой культуры в XIX-XX вв. Инженерная этика конца XIX столетия как ответ на растущие в мире страхи и напряжения от несдерживаемой ничем индустриализации. Инженерно-этическое страноведение. Возникновение и развитие внутрицехового регулирования в ареале Старого и Нового света. История создания и трансформации этических кодексов инженеров (отечественный и зарубежный опыт). Инженерное дело в глобально-нравственных контекстах постсовременной эпохи (конец XX – начало XXI вв.). Анализ наиболее типичных кейсов «классических» моральных коллизий в инженерной деятельности. Морально-этические нарративы. Инженерия и общественно-нравственный прогресс в эпоху глобализации. Инженерия и безопасность общества. Инженер и принцип общественной пользы. Инженерия и экология. Этнографический подход в анализе нравственной природы разнообразия инженерных специальностей. Методика полевого и лабораторного анализа моральных кейсов в современной прикладной этике. Инженерно-этическое регионоведение России. Студенческие полевые исследования в качестве курсовых работ.

*Вторая ступень. 2-й уровень дидактической сложности:* *нравственная природа инженерной профессии.* Современный профессионал в мире социальных ценностей. Инженер как этический парафеномен. Трудовая мораль в современном и постсовременном обществах. Инженер в сложных контекстах локального и глобального рынков. Инженер в гражданском обществе. Профессиональная этика инженера в системе и логике классических этических теорий. Нормы и ценности инженерных профессий в век глобализации. Миссия и кредо современного инженера, в том числе и в виртуальном пространстве. Моральная автономность инженера. Инженер на «рабочем месте» и в организации. Инженера в макросистеме социально-нравст-

венных связей. Простые и сложные формы ответственности инженера. Нравственные аспекты инженерно-клиентских отношений. Инженерная и экологическая этики: взаимовлияние и независимость друг от друга. Инженер в обществе «всеобщего благосостояния» посткапитализма и посттруда. Сложный мир взаимоотношений между инженерной, предпринимательской и менеджерской этиками. Моральная цена бесконечного технологического прогресса. Эмос (пост)современного инженера. Студенческие рефераты по материалам философских книг о технологических вызовах цивилизации.

*Третья ступень. 3-й уровень дидактической сложности: этическая рефлексия моральных казусов в актуальной инженерной практике.* Кризис трудовой морали. Трансформация профессиональной структуры постсовременного общества. Кризис этических кодексов инженеров. Влияние глобализации на инженерную деятельность. Инженер в «обществе риска». Индивидуализация инженерных практик. Инженер в «потребительском обществе». Самозанятый инженер и генезис прекариатного инжиниринга. Изменившаяся природа предпринимательской активности, инженер и бизнесмен в одном лице. Диверсификация инженерных профессий, постклассический инжиниринг. Обесмысливание морали в «цифровом» мире. Роботизация и дигитализация инженерного дела. Социокультурный запрос на обновление инженерной этики. Усложнение моральных кейсов. Инженерная и цифровая этики: кто доминирует сегодня в общественно-нравственном пространстве? Актуальные моральные дилеммы и апории в инженерной деятельности. «Конец» классической инженерной этики во время «конца истории». Групповое студенческое проектирование.

*Четвертая ступень. 4-й уровень дидактической сложности: моральный выбор в инженерной профессии высокой современности.* Профессиональная этика и постсовременная аномия – куда идет цивилизация? Свобода и ответственность в инженерной деятельности высоко «индивидуализированного общества». Инженерная этика и профессиональная экспертиза. Инженер, гражданское общество и власть в грядущей перспективе. Рефлексивная автономность инженера и «гибкость» индивидуальных этик. Технологический эксперимент в «обществе риска». Гуманистический запрет на инженерное экспериментирование. Технический гиперпрогресс и угрозы тотального контроля – прокрустово ложе постсовременной личности и общества. Инженер в постглобальном пространстве. Планетарная и гуманитарная ответственности инженера. Инженер в контекстах современной моральной философии. Ответственность инженера за будущее мира в целом и своей профессии, в частности. Постсовре-

менная инженерная этика как скачок из практической философии в социально-нравственную эмпатию. Устойчивый инжиниринг. Написание самостоятельного параграфа по мотивам инженерной этики в дипломной работе бакалавров.

Все эти четыре уровня наполнены мною тематически весьма конспективно и открыты для критики и обсуждения. Как и в принципе всякое суждение сегодня о преподавании прикладной этики в университетах следует рассматривать взвешенно и «под лупой» критического взгляда во имя дополнений и корректировки. Что же касается образовательных стандартов, то при их формулировании, вероятно, следует учитывать два момента: (а) любой педагогический концепт должен быть ориентирован на развитие аналитических и рефлексивных навыков у молодого специалиста; (б) всякий дидактический продукт предполагает постепенное «продвижение» студентов с уровня на уровень по степени сложности и, что самое главное, с периферии морально-инженерного пространства (простое наблюдение) в его центр (рефлексивное проектирование).

**Вопрошание V.** *Но кому, собственно, выступать в роли моральных учителей в вузах?* Этот вопрос, хоть и последний в моем эссе, но отнюдь не менее значимый, чем предшествующие. Со времени европейского Просвещения этот сюжет уже более 200 лет тревожит пронизательный философский ум. Ведь, мы знаем, что любой благой проект рухнет от его бездарной реализации, тем более в такой тонкой сфере, как гуманитарное знание и его вузовское преподавание. И в данном случае вопрос «кто просветит просветителей?» ведет нас к признанию того, что эта проблема, возможно, станет для отечественных вузов центральной. Наверное, одной группы экспертов вполне достаточно, чтобы разработать программы, стандарты и методику. Но кому все это потом попадет «в руки»? Очевидно, что для организации всего цикла нужны особые модераторы (кураторы), в качестве же спикеров могут выступать, как специалисты в области философии и этики, так и ведущие профессионалы в современном инжиниринге. Впрочем, все то еще полдела. Самое главное – не скатиться в скучное и назойливое менторство, чем отличались отечественные моральные «мудрецы», ибо тогда (для этого не нужно особого дара предвидения, чтобы уверенно предсказать) такая университетская «дисциплина» отобьет всякую охоту у молодого поколения к этическому познанию и рефлексии. А без этого искреннего «желания» с их стороны, как предупреждал П. Сингер, в профессиональной культуре инженера не случится чего-то самого главного и сокровенного.

## Список литературы

1. *Cohen D.* The Ground of Professional Ethics. London-New York: Routledge, 1994.
2. *Davis M.* Thinking like an Engineer. Oxford: Oxford University Press, 1998.
3. *Davis M.* Ethics and the University. London-New York: Routledge, 1999.
4. *Dowrick C., Frith L.* (Eds.) General Practice and Ethics. Uncertainty and Responsibility. London-New York: Routledge, 1999.
5. *Maxwell B.* Professional Ethics Education. Studies in Compassionate Empathy. Berlin-New York: Springer, 2008.
6. *Naagarazan R.S.* A Textbook on Professional Ethics and Human Values. New Delhi: New Age International, 2006.

А.В. Прокофьев

УДК 174

### **Об использовании философской этической теории в преподавании прикладной (практической) этики**

*Аннотация.* В статье обсуждается проблема поиска оптимальных способов вхождения философской этической теории в процесс преподавания прикладной (практической) этики. Отправными точками обсуждения являются две дискуссии, прошедшие в последние двадцать лет в зарубежном философском сообществе. Первая была инициирована выступлением Ричарда Рорти «Релевантна ли философия для прикладной этики?» (2005), в ней изучение прикладной (практической) этики обсуждалось в широкой перспективе задач философского поиска в целом. Вторая стала следствием публикации статьи Чарльза Харриса «Полезна ли моральная теория в практической этике?» (2009), участники дискуссии попытались разобраться с тем, в какой мере этическое образование будущих профессионалов должно опираться на ту часть философского этического знания, которую принято называть нормативной этикой. На основе анализа этих двух дискуссий установлено, что для решения центральной проблемы статьи требуется уточненное понимание философской этической теории, самой по себе прикладной (практической) этики, а также целей учебных курсов по прикладной (практической) этике. Применительно к философской этической теории необходимо учитывать, что она решает четыре разнонаправленных задачи: определение морали, объяснение морали, обоснование морали и конкретизация ее ценностно-нормативного содержания. В отношении прикладной (практической) этики следует иметь в виду: а) ее принципиальную двойственность (совокупность малых ценностно-нормативных систем и их теоретическое отображение); б) ее нацеленность на раскрытие моральной уникальности частных социальных практик; в) соединение в ней этики профессий и этики разрешения общественно значимых проблем; г) ее практико-ориентированный, проектный и инновационный характер. Учет этих обстоятельств обуславливает коррекцию целей преподавания, которая расширяет пространство для использования теоретического материала. Однако в реальности расширенные цели не всегда реализуемы из-за нехватки учебных часов, которая с неизбежностью превращает курсы по прикладной (практической) этике в простой этический тренинг будущих профессионалов.

*Ключевые слова:* мораль, этика, прикладная (практическая) этика, преподавание прикладной (практической) этики.

В своем приглашении к экспертной рефлексии на тему «Прикладная этика как университетская дисциплина» редакция журнала задается вопросом «Необходимо ли на университетском курсе по



прикладной этике расширенное этико-философское введение о морали, об историко-этических парадигмах, теориях и учениях и т.д.?». Он является частью более широкой проблемы – проблемы поиска оптимальных способов вхождения философской этической теории в процесс преподавания прикладной (практической) этики. Эту проблему постоянно решают практикующие преподаватели, шире – разработчики образовательных программ и учебных курсов, она является предметом специального внимания теоретиков. В своей статье я хотел бы реконструировать две примечательные дискуссии, связанные с ней, и попытаться извлечь некоторые уроки из этих дискуссий.

### ***Дискуссия I. Нужна ли прикладной этике философия?***

Первая дискуссия развернулась в журнале «Бизнес-этика: ежеквартальное издание» вокруг выступления Ричарда Рорти на ежегодном собрании американского «Общества бизнес этики». Выступление было озаглавлено «Релевантна ли философия для прикладной этики?» (2005). В числе оппонентов Рорти оказались такие крупные специалисты в сфере бизнес-этики как Ричард Де Джордж и Патриция Уэрхейн (материалы дискуссии [17, 7, 16, 20, 18]). Под прикладной этикой Рорти имел в виду преимущественно работу по созданию особого рода текстов, а не преподавание. Однако аргументы самого Рорти и его оппонентов вполне приложимы к преподавательской деятельности, прежде всего, в связи с тем, что смысл создания текстов по прикладной этике у Рорти состоит в том, чтобы воздействовать на широкую публику. Рорти время от времени вспоминает об улучшении характера тех, кто изучает бизнес-этику, и здесь более уместен образ студента, а не создателя текстов [17, 376]. Оппоненты Рорти считают создателей текстов по прикладной этике полноценными теоретиками или исследователями и превращают назначение курсов по прикладной этике в, хотя и не единственный, но важный фокус своих рассуждений.

Рорти начинает свое обращение к представителям бизнес-этического сообщества с тезиса о том, что философия имела славное прошлое, но у нее крайне неопределенное настоящее, ставящее под сомнение ее необходимость. Философия сохраняла центральное значение для происходящих в западной культуре трансформаций пока продолжалось острое противостояние науки и теологии. Научная картина мира, превращавшаяся в основание мировоззрения большинства, ставила под вопрос судьбу религиозного и квазирелигиозного «морального идеализма», а в какой-то мере – самих по себе моральных убеждений. Отсюда вытекала необходимость обсуждения природы реальности, границ познания и параметров

человеческой природы. Однако противостояние науки и теологии перестало быть важным обстоятельством в истории современной культуры. Вопрос о том, может ли сохраниться моральное мировоззрение в новых условиях, практически отпал, на повестке дня оказались другие проблемы: проблема возможности глобальных социальных изменений и проблема отношения к разнообразию форм существования человека. А философия, превратившись в особую профессию и академическую дисциплину, продолжает заниматься обсуждением той проблематики, которая уже потеряла свою остроту и актуальность. Обсуждение это технически изощряется, становится все более и более разветвленным и утонченным, но не обретает в связи с этим больше смысла [17, 369–370].

Кроме того, философия несет на себе неизгладимый отпечаток «платоновского эссенциализма», идет ли речь о познании, человеке или моральных принципах (образцах жизни, являющийся наилучшей для человека). Понятия объективности и абсолютности остаются фундаментальными для философов, их пугает призрак познавательного и морального релятивизма. В нем обвиняются те мыслители, которые отходят от платоновского миропонимания. К таким мыслителям, как и к любым потенциальным моральным скептикам, философы обращают свое обоснование объективности и абсолютности моральных ценностей и принципов. Их аргументы призваны показать, что существует нечто запретное в любом месте и в любую эпоху (например, рабство, пытки или массовое убийство невинных) [17, 371].

Однако, как утверждает Рорти, «обоснование, будь то действий или убеждений, всегда соотносится с уже имеющимися убеждениями тех, кого обосновывающий пытается убедить в своей правоте» [17, 371]. «Абсолютных обоснований» не бывает, несмотря на то, что философия платоновского типа верит в их существование и пытается их создать. Она верит в то, что, получив дополнительную или полную ясность в области моральных понятий, мы станем лучше как личности или как сообщества и сможем освободиться от ограничений собственного культурного бэкграунда. Усилия в этом направлении якобы и создают моральный прогресс. Но Рорти убежден, что эта установка ложна. Если моральный прогресс и существует, то он не связан с усилиями по открытию вечных, объективных и абсолютных стандартов правильного поведения. Такой прогресс состоит в том, что мы «превращаем себя в новый тип людей, изобретая новые формы человеческой жизни» [17, 373]. Для этого нужна не систематическая аналитическая деятельность, не прорывы разума за пределы чувственно воспринимаемого мира, а способность к выдвижению

новых идей, к формированию нового видения самих себя и своих отношений с другими людьми. Именно накопление достижений, полученных на основе этой способности, делает человечество лучше с течением времени. Однако никто при этом не может осуществить радикальный выход за пределы рамок собственной культуры: «Мы так же заперты в своем времени и в своем месте, как и Чингисхан, но мы больше знаем о возможностях, открытых человеческим существам» [17, 373].

Именно такое видение истории и современного состояния философии заставляет Рорти сомневаться в релевантности академической философской подготовки для занятий прикладной этикой. Подготовка современного философа включает в себя несколько составляющих. Это считающиеся ядром современной философии эпистемология и метафизика (по сути, философия сознания и языка) и примыкающие к ним, имеющие вспомогательный статус – история философии, логика и этика. Казалось бы, релевантность философии в отношении прикладной этики нужно искать в соприкосновении последней с этикой как таковой, которая является традиционной частью философского знания. Однако Рорти предлагает обратить внимание на то, что именно изучают современные философы под рубрикой «этика», и понять, что такой подход является сомнительным.

Курсы и исследовательские программы по этике заполнены, прежде всего тем, что принято называть метаэтикой, то есть анализом метафизических и эпистемологических проблем, связанных с вынесением моральных суждений (но не анализом содержания таких суждений).

В этой области есть две центральные темы. 1. «Каково место моральных ценностей в мире физических частиц?», ее анализ порождает различные версии морального реализма и противостоящие им антиреалистические концепции (параллельно в близком дискурсивном пространстве существуют когнитивистские и нон-когнитивистские теории моральной ценности). 2. «Существует ли свобода воли?», ее анализ ведет к противостоянию сторонников компатибилизма и нон-компатибилизма (в том числе в либертариистской вариации последнего). Однако, по мнению Рорти, вся эта проблематика не ближе к прикладной этике, чем проблематика какой-нибудь астрофизики [17, 373].

Реальные возможности влияния философии на прикладную этику открывает альтернативное понимание сути философии, которое Рорти обозначает словом «квиелистское» (в противоположность «натуралистическому»). Однако это влияние является довольно скромным, не эксклюзивным и исключаящим какой-либо диктат. «Кви-

етистская» позиция не претендует на использование особого философского метода и скорее растворяет (dissolve), чем разрешает (solve) теоретические проблемы [17, 374]. Вопросы о реальном, рациональном, обязательном (в смысле исполнения авторитетных предписаний) при таком подходе обесмысливаются. Их «растворяет» в себе вопрос о том, что работает или что полезно. Пример Рорти – Всеобщая декларация прав человека. Она успешно устанавливает границы государственного вмешательства в жизнь индивидов, значит нет необходимости спорить о том, действительно ли люди наделены этими правами в некотором метафизическом эссенциалистском смысле. Такая декларация и ее соблюдение просто нужны нам [17, 374]. Полезность служит основой разных словарей или даже языков, которые не надо пытаться соотносить между собой для установления какого-то одного метаязыка (примеры Рорти: язык ценностей и язык естественно-научного описания природы) [17, 374].

При таком взгляде на природу моральных ценностей метаэтика оказывается избыточной дисциплиной, поскольку она ищет именно такой язык и пытается обнаружить истоки ценностей где-то за пределами исследования их полезности. Соответственно, единственная часть философской подготовки, обладающая позитивной ценностью – это знакомство с наследием некоторых персонажей из истории философии, которые изменили мир, но изменили его не посредством систематической аналитической работы, а введением в культурный оборот новых интуиций. Анализируя их жизнь, творчество и воздействие на культуру, мы можем лучше понять, как это происходит, и продолжить их дело. А происходит это на основе воображения – мысленного моделирования новых способов человеческой жизни и утопических человеческих сообществ (поэтому Джон Стюарт Милль, например, важнее нам своей критикой подчинения женщин, чем своим вкладом в формулирование утилитаристского принципа полезности) [17, 375]. Исторически философы часто играли такую роль, но это не их прерогатива. А в наше время философы, особенно академические, не являются пионерами морального воображения.

Переходя непосредственно к бизнес-этике, Рорти утверждает: в отличие от представителей этой дисциплины, способность к моральному воображению не обязательное дополнение к моральной теории и моральному рассуждению, а их замена. Он допускает вспомогательную роль некоторых общих моральных принципов, которые каким-то образом объясняют старые или новые моральные интуиции, но способность к моральному рассуждению, предопределяющая оценки и решения, является для него фикцией. Проведение разного рода моральных дистинкций никогда не способствовало улучшению

морального характера индивидов и совершенствованию моральной практики. Их меняют попытки представить себя на месте другого и вообразить, что отношения между людьми могли бы быть иными, чем в нынешней системе традиций и институтов. Те, кто обладают талантом в этой сфере, могут расширить благоволение к тому кругу людей, который на нынешней стадии развития человечества или конкретного общества считается заслуживающим благоволения, а затем – смоделировать институты, которые могли бы реализовать на практике расширенное благоволение. Рорти пишет в этой связи: «Если бы Кант был способен принять всерьез книгу Мэри Уолстенкрафт, вполне возможно, что женщинам не пришлось бы ждать так долго получения права голоса» [17, 376]. Однако моральное воображение не может работать на основе простой мысленной смены мест. Расширение благоволения обеспечивают яркие, эмоциональные повествования о жизни другого (пример – «Хижина дяди Тома» Гарриет Бичер-Стоу). Этот же нарративный момент важен не только в процессе создания новых моральных интуиций, но и внедрения их в ткань некой культуры. В этом случае нарративы касаются не только жизни уязвимых, бедствующих, отчужденных, эксплуатируемых людей, но и тех, кто проникся к ним благоволением и начал реализовывать их на практике. Биографические нарративы захватывают воображение массы, и новые моральные интуиции получают шанс стать общими.

В бизнес-этической сфере такой механизм, по Рорти, работает в отношении практики массовых увольнений людей среднего возраста американскими IT компаниями, «рабского» труда мигрантов, «потогонной» системы использования рабочих в странах третьего мира современной глобализированной экономикой [17, 377]. Соответственно, исследователь в области бизнес-этики и ее преподаватель должны обладать не подготовкой в области этической теории, а иметь «нюх журналиста, позволяющий обнаружить хорошую историю, и талант романиста, позволяющий ее рассказать» [17, 378]. Конечно, доктор философии тоже может обладать этой способностью, но не в большей мере, чем люди с другим образованием. Для работы морального воображения может оказаться важнее разнообразный жизненный, профессиональный и образовательный опыт. Поэтому сообщество бизнес-этиков должно быть таким же внутренне разнообразным, как и современные комитеты по медицинской этике. Задача этого сообщества – включиться в выдумывание (буквально «фантазирование») утопического, идеалистического сценария, посредством которого могло бы возникнуть «добропорядочное глобальное общество» [17, 379].

Де Джордж возражает Рорти, акцентируя тот, знакомый ему по его собственному опыту факт, что прикладная этика в значительной мере является результатом «незаметной» или «тихой» революции» именно в сфере философских этических исследований. Для англо-американского философского контекста отождествление этики с метаэтикой и безразличие этиков к острым нормативным проблемам своего общества были характерны для середины XX в. Однако за десятилетия ситуация коренным образом изменилась. Значительная часть этиков, будучи философами по своей исходной подготовке и оставаясь философами по своему формальному статусу в университетах, расширила круг своих экспертных возможностей за счет глубокого проникновения в нефилософский материал (политическую науку, экономику, медицину, социально-организационные аспекты инженерной деятельности) и попыталась, используя свой философский багаж, присоединиться к артикуляции и обсуждению актуальных нормативных вопросов общественной жизни и современной политики. Их наработки оказались востребованы представителями других дисциплин, исследующих общество, а также практиками (представителями профессиональных сообществ, политиками, бизнесменами и т. д.). Соответственно, исторически можно зафиксировать двойной процесс. Во-первых, философия внесла вклад в формирование проблематики и дискурсивных инструментов прикладной этики (у Де Джорджа: «бизнес-этическое движение нашло в философии свое интеллектуальное оружие») [7, 382]. Во-вторых, некоторые философские проблемы были по существу пересмотрены философами, соприкоснувшись со стихией общественной практики (у Де Джорджа, в качестве примера, подверглась сомнению «ранее священная идея, что [теоретик] должен быть либо утилитаристом, либо сторонником деонтологической этики») [7, 382].

Де Джордж выражает удивление тому, что Рорти не видит этой трансформации философии, не видит того дополнения сферы философских исследований, которое сформировалось в связи с возникновением прикладной этики. Конечно, если, пытаясь дать некий моментальный снимок современной философии, ограничиться конфликтом аналитических метафизики и эпистемологии, которые пытаются разрешить ряд отвлеченно-теоретических проблем, с философским «квиетизмом» в духе самого Рорти, который показывает, что это псевдопроблемы и тем самым «растворяет» их, то философия вообще не может ничему содействовать, в том числе и прикладной этике. Однако такое видение современной философии явно имеет слепое пятно, которое легко выявить, зафиксировав тот факт, что

Рорти вообще не использует в своем обращении к бизнес-этикам такого термина, как «нормативная этика».

Но, даже не используя этот термин, Рорти вынужденно указывает на то место, которое она занимает, заявляя, что «мы должны стремиться к согласованности наших интуиций» [17, 371; 7, 383]. Мы всегда стоим перед вопросами: какие из конфликтующих интуитивно достоверных моральных суждений следует сохранить, а какие отвергнуть. А также какие интуиции считать «своими» – те, которые господствуют в медиа, церквях, среди интеллектуальной элиты, или в получивших ординарное образование массах. Все это является предметом обсуждения и рассуждения и не может быть подменено прорывами морального воображения. Обсуждение и рассуждение такого рода не претендуют на получение безошибочного алгоритма, на основе которого можно устранить ту или иную моральную дилемму, как полагает критически настроенный к такой интеллектуальной и коммуникативной работе Рорти. Напротив, эта работа раскрывает всю сложность бизнес-этических кейсов (шире – кейсов из области прикладной этики) в отношении задействованных в их оценке интуитивных критериев. Ее результаты сигнализируют публике: «Здесь не все так просто!». Что в особенности важно в тех случаях, которые Рорти вообще не принимает во внимание, случаях возникновения новых социальных и технологических практик, которые не могут получить оценку в той рамке, которую создает уже имеющийся набор интуиций (напомню, что у Рорти есть всего одна ключевая моральная коллизия: между устоявшимися формами социальной жизни и моральной оценки и их новыми формами, иницированными моральным воображением). Понимание нормативной людей, имеющих разные наборы интуиций и обладающих при этом ассиметричными силой и влиянием в обществе (основанный на моральном воображении подход Рорти, по мнению Де Джорджа, здесь тоже бессилён) [7, 383–384].

Переходя от обсуждения поставленного Рорти абстрактного вопроса о релевантности философии для прикладной этики к обсуждению более конкретного и, с его точки зрения, более существенного вопроса о том, что могут дать философы в качестве именно философов общественной практике, Де Джордж считает нужным разобраться в специфике трех параллельно существующих и взаимодействующих между собой явлений: этикой в бизнесе, бизнес-этикой и бизнес-этическим движением. Этика в бизнесе представляет собой простую оценку различных явлений экономики и деловой жизни с позиций морали как таковой, то есть предельно общих представлений о том, что является добром, а что злом в межчеловеческих отношениях.

Подлог или экологический вред, причиняемый хозяйственной деятельностью компаний, легко оценить в качестве зла даже в этой перспективе. Участие специалистов по бизнес-этике не требуется. Рорти, по мнению Де Джорджа, считает, что этим можно и ограничиться [7, 385].

Этика бизнеса как академическая дисциплина пытается конкретизировать и специализировать оценочную рамку в соответствии с особенностями экономики и деловых отношений, с их социальным предназначением и условиями эффективности. Для этого ее основатели и продолжатели их дела систематически рассматривали с моральной точки зрения связь производства, распределения и обмена, устройство международной экономической системы, подкуп, потогонные производства, эксплуатацию, экологические последствия хозяйствования, неравенство, характер распределения природных ресурсов, воздействие нынешнего поколения на положение будущих. В определенный момент времени это было совершенно новым видом интеллектуальной деятельности, имеющим практические импликации. Им занимались именно философы, и то, что удалось его создать, не случайно, поскольку именно они оказались в наибольшей степени подготовлены к систематическому использованию «языка моральных рассуждений» (языка благотворных и вредоносных последствий, прав, справедливости, общего блага, индивидуального и коллективного совершенствования), к выявлению слабых аргументов и скрытых предпосылок аргументации, к пониманию того, что критерии оценки индивидов и корпораций не могут полностью совпадать и т.д., и т.п. Существенная философская составляющая академической бизнес-этики неизбежно переключивается в ее преподавание. Это не значит, что работа морального воображения, акцентируемая Рорти, в ходе преподавания бизнес-этики не нужна. Однако философское мышление с его установкой на адогматический поиск оснований никак ей не препятствует. Не препятствует оно и использованию нарративов. Ведь, как подчеркивает Де Джордж, моральные нарративы имеют смысл только при их обсуждении в свете моральных принципов [7, 385–388].

Бизнес-этическое движение, в свою очередь, это широкое движение за придание экономической практике и деловым отношениям более соответствующей моральным критериям формы. У него много проявлений: это и формирование бизнес-структурами этических кодексов с поддерживающей их функционирование инфраструктурой, это и пристальное общественное внимание к негативным последствиям деятельности корпораций, это и признание самими корпорациями своей социальной ответственности, сопровождающееся созда-



нием механизмов учета интересов не только акционеров, но и широкого круга стейкхолдеров. В этом движении смешались внутренние импульсы бизнес среды с результатами внешнего воздействия на нее. И оно испытывает существенное влияние со стороны академической бизнес-этики, причем относящиеся к ней специалисты не только будят моральное воображение своих vis-a-vis, но и предлагают им свое видение общих оснований морального регулирования бизнес-практики.

Уэрхейн была пионером в раскрытии роли морального воображения и пробуждающих его нарративов в сфере прикладной этики. Поэтому Рорти увидел в ней своего ближайшего союзника в лагере бизнес-этиков. Однако и она посчитала категоричность Рорти избыточной. Для Уэрхейн ключевой факт, значимый для обсуждения вопроса о взаимодействии прикладной этики с философской этической теорией, состоит в том, что: люди постоянно встраивают свой опыт в особые «рамки осмысления», пользуются «смыслообразующим аппаратом», который играет решающую роль в ходе принятия практических решений [20, 404]. Каждая из «рамок осмысления» придает опыту порядок, но одновременно обедняет его, заставляет игнорировать те или иные данные или аргументы и не принимать во внимание иные точки зрения. Мы не можем обойтись без подобного «фреймирования», но именно оно представляет ключевую угрозу, когда происходит полное и безраздельное замыкание в каком-то фрейме. «Компании подчас попадают в трудное положение, – пишет она, – не потому, что они намеренно стремятся совершить что-то морально неправильное (хотя и такое бывает), а потому что они не ставят под вопрос то, что они делают, не сомневаются в методологиях, на основе которых осмысляют ту или иную проблему» [20,404]. Однако, по Уэрхейн, работа морального воображения, позволяющая людям вырываться за пределы их собственных смыслообразующих установок, совсем не чужда философии и соединяется с философским мышлением не случайно. Такое воображение само по себе есть «философская идея с метафизическим багажом» и зависит от наличия того, что схватывает еще одна важнейшая для философии идея – идея субъектности [20, 405].

Кроме того, Уэрхейн настаивает на своей правоте в вопросе о множественности опор прикладной этики. Рорти пытался скорректировать ее высказывание о том, что «моральное воображение есть необходимое, но недостаточное условие креативного принятия решений в сфере менеджмента», утверждая, что оно является вполне достаточным. Уэрхейн подтверждает свою уверенность в его недостаточности, указывая на то, что любой, ломающий устойчивые

фреймы нарратив нуждается в рассуждении, которое резюмирует и усиливает извлекаемые из него уроки. Точно также и каждая интуиция, порожденная опытом воображения, всегда нуждается в рассуждении, которое ее обосновывает и встраивает в связную систему иных интуиций. Наконец, Уэрхейн пытается показать, что в вопросах выявления несправедливости и расширения области, перекрываемой принципами справедливости, в отличие от вопросов простого благоволения к чужим и далеким людям, далеко не все опирается на расширение симпатии на основе воображения. Здесь необходимо также расширение «доводов», обосновывающих недопустимость какого-нибудь института или какой-нибудь традиции [20, 406].

***Дискуссия II. Нужна ли преподаванию прикладной (практической) этики нормативная моральная теория?***

Вторую дискуссию инициировал специализированный журнал «Преподавание этики», но позднее она перекинулась на страницы «Журнала прикладной этики и философии» (материалы дискуссии [13, 5, 14, 11, 12, 6, 4]). Дискуссия была спровоцирована статьей крупнейшего специалиста по этике инженера Чарльза Харриса «Полезна ли моральная теория в практической этике?» (2009). «Практическая этика» в названии этой статьи подразумевает прежде всего – преподавание этических стандартов той или иной профессии и использование результатов этого преподавания профессионалами на практике (в ходе морального саморегулирования). Впрочем, участники дискуссии постоянно затрагивают и более широкий контекст – этическое регулирование конкретных социальных практик в целом. Харрис отвечает на свой вопрос положительно, по крайней мере, в рамках предложенного им самим понимания того, что такое мораль и что такое моральная (этическая) теория.

Моральная теория, с точки зрения Харриса, это особого рода интерпретация того, что он вслед за Аланом Донаганом и Бернардом Гертом называет общей или общераспространенной моралью [8, 9]. Последняя есть совокупность моральных представлений, которые разделяет большинство представителей человечества (или хотя бы той культуры, к которой мы принадлежим). Эти представления включают в себя в качестве центрального элемента набор принципов, не рассматривающихся их обладателями в качестве вывода из единого ценностно-нормативного основания (таких как «правила» у Герта или «обязанности prima facie» у Уильяма Дэвида Росса) [19, 13, 51–52]. Функционирование этого набора в «этическом дискурсе» обеспечивается дополнительными правилами, которые позволяют приписывать моральную ответственность в зависимости от степени намеренности

действий и разграничивать между собой допустимые, недопустимые, обязательные и сверхобязательные действия. Моральная теория стремится к тому, чтобы установив назначение, смысл, природу морали, придать всему упомянутому комплексу единство (свести его к какой-то одной идее или нескольким взаимосвязанным идеям) и на этой основе облегчить разрешение практических моральных проблем. Образцовыми примерами моральных теорий, по Харрису, являются утилитаризм и кантианская концепция уважения к личности. Для утилитаристов назначение морали состоит в том, чтобы повышать человеческое благополучие. Для сторонников концепции уважения к личности – в том, чтобы защитить личность от ограничений ее способности действовать морально [13, 54].

Хотя эти два примера – примеры наиболее проработанных и наиболее убедительных моральных теорий, ни первая, ни вторая не может без противоречий соединить между собой все те принципы (правила, обязанности), которые формируют общераспространенную мораль. Харрис вспоминает в этой связи о недостатках утилитаризма и кантианской деонтологии, выявившихся в постоянной дискуссии между их представителями. Дискуссия показывает, что каждая из двух теорий может быть основой контринтуитивных выводов. Неспособность теорий исчерпывающим образом обосновать все содержание общераспространенной морали Харрис называет проблемой «неполного расширения» [13, 59]. Отсюда напрашивается вывод об их бесполезности для решения практических проблем и в особенности для этического образования. Историю и современное состояние моральных теорий можно рассматривать как прецедент бессилия разума, стремящегося к достижению тотального понимания мира ценностей и норм. И если для студента-философа столкновение с такими прецедентами и важно, и неизбежно, то для студента, изучающего практическую этику, оно было бы бессмысленным отвлечением сил и внимания.

Однако реакция Харриса на проблему «неполного расширения» не такова. Он полагает, что расхождение двух парадигмальных моральных теорий по какому-то конкретному вопросу означает лишь то, что перед нами контекст, в котором сталкиваются между собой разные, одинаково весомые в моральном отношении резоны. Здесь, как он считает, должен применяться вполне приемлемый для теоретика и вполне понятный для студента «креативный средний путь» [13, 60]. Если более подробно, то в обсуждении проблем практической и профессиональной этики с участниками некой общественной практики или со студентами есть три базовых ситуации. В поиске правильного действия моральный агент может натолкнуться

на: 1) совпадение выводов разных теорий (это совпадение важно установить, поскольку оно укрепляет убежденность в правильности решения); 2) противоречие между теориями (его тоже важно установить, поскольку правильность решения будет определяться в этом случае именно тем, что оно будет найдено на основе компромисса между центральными принципами двух теорий и теми приемами, которые следует применять при поиске такого компромисса); 3) отсутствие необходимости выводить обсуждение решения на теоретический уровень (такой вывод только «сбивал» бы «компас» ищущего решение агента).

Примером третьей ситуации Харрис считает случай программиста, перешедшего из фирмы в фирму и получившего на новом месте работы задание, которое в результате его выполнения неизбежно приведет к воспроизведению программного продукта, созданного по заданию прежнего работодателя. Здесь вполне достаточен, взятый сам по себе, очевидный принцип, запрещающий воровство. Нужно лишь определиться с тем, по какую сторону проводимой им линии оказывается рассматриваемый кейс [13, 59–60].

Примером второй ситуации, ситуации противоречия двух теорий, у Харриса является использование человеческих трупов для краш-тестов автомобилей. Это предположительно более эффективный подход, чем использование манекенов. Уважение к достоинству личности не предполагает возможности прагматического использования человеческих останков, утилитаристская логика, напротив, не вводит никаких ограничений и подталкивает к проведению таких испытаний. «Креативный средний путь», по Харрису, состоит здесь в том, чтобы сопроводить испытания некоторыми деонтологическими ограничениями (например, предварительным согласием тех, кто после смерти мог бы послужить повышению общего благополучия) [13, 62].

Противоречие может быть снято и другим способом – демонстрацией того, что одна из теорий дает как аргументы «за», так и аргументы «против» решения. Харрис использует в качестве иллюстрации вопрос о служебном информировании. Поощрение служебного информирования превращается в сомнительную практику в связи с тем, что утилитаристские доводы в его пользу сталкиваются с доводами против него, имеющими в своей основе уважение к личности. Однако дискурсивное пространство трансформируется, когда мы обнаруживаем, что уважение к личности (причем к личности самого потенциального информанта) тоже порождает доводы в пользу информирования. Информант в случае бездействия становится

невольным соучастником предосудительной практики и информирование позволяет ему избежать такого соучастия [13, 64].

Студентам важно знать, что есть кейсы: не требующие выхода на теоретический уровень; порождающие противоречия между рекомендациями разных теорий, и такие кейсы необходимо разрешать с помощью методики «креативного третьего пути». Но предварительно они должны узнать о существовании теоретического уровня обсуждения кейсов и относящихся к нему теорий.

Дополнительный фактор, определяющий полезность моральной теории для студентов, обучающихся практической этике, и для участников какой-либо социальной практики, регулируемой моральными нормами, по Харрису, состоит в том, что именно на основе теории возможна систематическая рациональная критика норм, которые на настоящий момент рассматриваются большинством или отдельными субкультурными группами в качестве вполне оправданной основы для морального регулирования поведения. Моральные представления и опирающиеся на них нравственные и правовые кодексы вполне могут включать нормы, которые не поддерживает ни одна из теорий, корректно отражающих назначение, смысл и сущность морали. Эти нормы могут быть рудиментами ушедших в прошлое систем ценностей. Пример Харриса – разграничение между естественными и неестественными действиями. Понятия естественного и противоестественного не являются в собственном смысле моральными понятиями и, как правило, наполняются внешним для морали содержанием. Скажем, контрацепция, аборт или освоение женщинами «мужских» профессий могут кому-то казаться противоречащими природному предназначению женщины. Однако анализ наличного набора этических теорий показывает, что ни одна из них не может стать основанием такого убеждения. Это значит, что убеждение должно быть преодолено, а его возможное влияние на нравственные и правовые кодексы – блокировано [13, 65].

Рекомендации Харриса по построению курсов практической этики учитывают разные аспекты «полезности» моральной теории. Оптимальная их структура должна включать в себя введение, касающееся морали и моральных теорий. Это предполагает знакомство студентов с теми двумя моральными теориями, которые обсуждает Харрис, а также с тем, в каком отношении они находятся к общераспространенной морали. Утилитаризм в этом введении должен быть охарактеризован в двух его основных версиях (утилитаризм действия и утилитаризм правила), студенты должны узнать, что именно он является основой экономического анализа выгод и затрат. Концепция уважения к личности должна быть изложена так, что бы

ее связь с Золотым правилом, принципом согласия и идеей прав человека была очевидна. Именно так построена учебная книга Харриса с соавторами по инженерной этике [15]. На основе этого теоретического знания и обсуждения его в свете этических кодексов и конкретных ситуаций у студентов формируются способности распознавать ценностные конфликты, предсказывать направление моральных споров в обществе, понимать, на какую основу опирается методология этического анализа, критиковать моральные убеждения, в том числе и широко распространенные.

На обоснование Харрисом тезиса о необходимости моральной теории для преподавания практической этики откликнулись два ведущих западных исследователя в этой области: Бернард Герт, который, будучи центральной фигурой дебатов о природе морали, внес существенный вклад в развитие биоэтики, и Майкл Дэвис, чьи заслуги в моральной теории заметно меньше, но вклад в этику инженера и академическую этику – неоценим. Герт в статье «О полезности всеобъемлющей и систематической моральной теории» вступил в дискуссию преимущественно как этик-теоретик и усомнился в возможности рассматривать утилитаризм и концепцию уважения к личностям в качестве полноценных моральных теорий. Для Герта они не являются таковыми, поскольку искажают предмет своего исследования (мораль) и делают это не в силу использования ложных посылок или ошибок вывода, а в силу негодности своего целеполагания. Стремление создателей этих теорий отобразить содержание морали посредством одной или нескольких предельно общих идей делает результаты их работы неприемлемыми. По мнению Герта, они подменяют продуктивное теоретизирование провозглашением лозунгов: «Мораль слишком важна, чтобы суммировать ее в виде лозунгов» (этой позиции Герт придерживался долгие годы до начала обсуждаемой дискуссии) [10, 11, 25].

Герт полагает, что его оппонент не может не видеть этой особенности утилитаризма и концепции уважения к личностям, поскольку подробно обсуждает их недостатки и случаи контринтуитивных выводов, порожденных ими. Однако, понимая, что теории неадекватны, продолжает их преподавать в качестве основания профессиональной этики инженера. «Ни один преподаватель инженерного дела, – возмущается Герт, – не стал бы учить своих студентов использованию теории, про которую ему точно известно, что она неадекватна, и сам не стал бы использовать такую теорию для решения инженерных проблем. Но Харрис, как кажется, говорит своим студентам, что обсуждаемые им теории неадекватны, сам не принимает моральных

решений на их основе, но, когда теория соответствует решению, с которым он заведомо согласен, признает ее вердикт» [11, 26].

Герт считает, что Харрису не следовало бы обманывать себя и других и исходить из того, что мораль носит многоцелевой характер. Она стремится защищать людей друг от друга и уменьшать вред, который причиняет им как их собственное поведение, так и естественные факторы. Она делает это с учетом не только уязвимости человека, но и его способности к совершению ошибок и проявлению слабостей. Последнее обстоятельство приводит к тому, что содержание морали представляет собой не только призыв к достижению ее целей, но и набор конкретных правил. Эти правила заведомо разнонаправленны и обладают значительной степенью независимости друг от друга. Если мораль именно такова, то утилитаризм и концепция уважения к личности не объясняют или раскрывают, а обедняют ее. Подлинная моральная теория призвана дать целостное, необходимое описание феномена морали. И это значит, что она должна навсегда отказаться от попыток представить мораль в виде чего-то подобного евклидовой геометрии с ее простой и экономичной аксиоматикой. Такая моральная теория, конечно, важна для преподавания практической этики.

Для прояснения ее роли Герт использует языковую метафору. Люди владеют родным языком, они могут общаться на нем, но из этого не следует, что могут точно и подробно описать его грамматическую систему. Специалист, знающий грамматику, способен им помочь. Это же относится и к общераспространенной морали. Практическая функция моральной теории состоит в том, чтобы помогать людям принимать морально ответственные решения на основе полученного ею систематического знания моральных правил, моральных идеалов, морально значимых черт ситуаций, а также условий, при которых формальное нарушение какого-то морального правила не представляет собой моральной трансгрессии [11, 29].

В каком-то смысле позиция Герта более радикальна, чем позиция Харриса. Он утверждает возможность создания всеобъемлющей моральной теории, которая а) корректно описывает, б) обосновывает общераспространенную мораль, несмотря на ее несводимость к «лозунгам». Эта теория дает «ясную процедуру решения моральных проблем», которую не может не принять любой рациональный моральный агент. Соответственно, если практическая этика – это своего рода проекция общераспространенной морали на те или иные проблемы общественной практики, то курсы, начинающиеся с изучения теории, систематически репрезентирующей то, что проецируется, являются нормой. Герт ведет речь о том, что именно моральная

теория позволяет в ходе преподавания таких курсов показать студентам, что общераспространенная мораль является универсальным феноменом, а не частной культурной традицией, и что моральная логика отличается от религиозной, или морально-теологической. Без этого не может быть хоть сколько-то продуктивного преподавания практической этики.

Однако в другом смысле Герт менее радикален, чем Харрис, поскольку он допускает существование неразрешимых моральных разногласий между людьми, которые придерживаются общераспространенной морали и признают описывающую ее всеобъемлющую моральную теорию. Там, где, по Харрису, столкновение утилитаризма и концепции уважения к личностям оставляет место для аргументированного поиска «креативного среднего пути», для Герта существует лишь одна перспектива – ситуативно-прагматическое соглашение участников дискуссии. Моральные разногласия по некоторым вопросам (например, проблемам аборта или ассистированного самоубийства) не могут быть решены за счет апелляции к общераспространенной морали, поскольку она, даже в своем теоретически проясненном виде, не дает «ясных процедур решения». Теоретикам, студентам и участникам этических комитетов лучше твердо знать, что перед ними теоретический тупик, чем заблуждаться по поводу возможности доказать свою правоту. Задача теоретика в подобных случаях в том и состоит, чтобы показать, что разногласия не являются результатом неправильного понимания моральных идеалов, правил и процедур поиска исключения из них. По мнению Герта, сложившемуся на основе опыта работы в биомедицинских комитетах, знание этого обстоятельства не затрудняет, а облегчает вынесение консенсусного вердикта [11, 31].

Отклик Дэвиса связан не столько с его претензиями к пониманию Харрисом сути моральной (этической) теории, сколько с его несогласием с предложенной Харрисом оценкой возможностей ее применения в учебных курсах. В виде общего тезиса: «Приведя хороший аргумент, подтверждающий общую полезность моральной теории для практической этики, Харрис не привел никаких аргументов, подтверждающих ее полезность для студентов и практиков. Он просто принял без доказательств, что нечто правильное в отношении практической этики остается верным и в частном случае обучения студентов и практиков» (под студентами Дэвис понимает учащихся, которые осваивают любую профессию, исключая профессию философа или социолога, а под практиками не консультантов по профессиональной этике или этических уполномоченных, а специалистов, принадлежащих к той или иной профессии и инструктируемых по



профессионально-этическим вопросам) [5, 69]. По мнению Дэвиса, переход от одного утверждения к другому не возможен в связи с избыточной ценой обращения к моральной теории в курсах по практической этике. Не исключено, что студенты или практики извлекут *какую-то* пользу из предварительного знакомства с теорией, когда перейдут к ядерной тематике курса по этике инженера, юриста или учителя, но это не делает такое знакомство необходимым, поскольку его коэффициент полезного действия будет невысок, а временные затраты на него могут оказаться близки к катастрофическим.

Дэвис декларирует три цели, которые преследует образование в области практической этики: 1) обучать опознанию тех этических проблем, с которыми сталкиваются представители той или иной профессии; 2) давать представление о контекстах, в которых эти проблемы возникают (то есть о специфике именно этой профессиональной деятельности: организаций или частной практики, нанимателей, клиентов и т.д.), а также о нормативных документах и аргументах, которые следует учитывать, решая эти проблемы; 3) давать возможность студентам практиковать и тренировать свою способность морального суждения при решении этих проблем в конкретных случаях [4, 5]. Воспитание этической чувствительности Дэвис не признает в качестве правомерной цели, поскольку оно не поддается проверке в ходе преподавания курса.

Исходя из этих целей, он видит три ключевых затруднения для использования моральной теории в ходе преподавания профессиональной этики. Первое связано с субъектами преподавания – лекторами и преподавателями, ведущими практические занятия. Они могут быть: а) этиками; б) специалистами по философии или другим гуманитарным дисциплинам; в) преподавателями негуманитарных специальностей, связанных с профессией обучающихся; г) инструкторами в области самой этой профессии. Если опустить первые две категории, то для двух оставшихся этическая теория будет чуждой областью знания, которую им придется преподавать на основе практически тех же сжатых, ознакомительных материалов, которыми пользуются сами студенты. У этика по специальности, конечно, будет более широкое видение и не одна, а несколько «линий обороны» в случае возникновения вопросов со стороны студентов. Тот, кто, как сам Дэвис, способен посвятить в специальном курсе по этической теории целый семестр на раскрытие разных параметров, по которым измеряется «наибольшее благо», в этом отношении вполне подготовлен. Но количество специалистов по этике невелико, а другие преподаватели (даже философы, специализирующиеся в иных областях) могут оказаться склонны к превратным интерпретациям моральной теории.

Ведь даже те, кто знают что-то о моральной теории, но не являются в ней экспертами, часто ошибаются в ее представлении студентам или, по крайней мере, не понимают, насколько проблематичными являются ее простые общеизвестные интерпретации. Другими словами, перед организаторами образовательного процесса всегда стоит вопрос контроля качества образования, и он, по Дэвису, в данном случае неразрешим. Лучшее, что могут сделать преподаватели-неэксперты – рассказать студентам о некоторых проблемах, связанных с той или иной теорией, и отдельных правилах (моральных принципах или критериях), которые из нее вытекают. Но это, по Дэвису, совсем не преподавание теории, и не должно маскироваться под него [4, 5–6].

Второе затруднение связано с объектами преподавания – студентами, изучающими профессиональную этику. По опыту Дэвиса даже студенты, добровольно записавшиеся на курс этической теории, в итоге, получают лишь довольно приблизительное представление об утилитаризме и кантианской деонтологии. Те же, кто приходят на курсы профессиональной этики, воспринимают этот теоретический материал с еще большим трудом. Но главное, что даже если преподавателю удастся преодолеть «сопротивление материала», потратив массу времени и усилий, полученные студентами теоретические знания помогут им весьма и весьма умеренно.

И это связано уже с третьим затруднением, которое касается самой сути моральной теории, или, вернее, того, как эту суть понимает Дэвис. В отличие от Герта, Дэвис не считает моральные теории, подобные утилитаризму или концепции уважения к личностям, всего лишь лозунгами, упрощающими ценностно-нормативное содержание морали и обрекающими нас на бессмысленные попытки объять необъятное. А в отличие от Харриса, он полагает, что противоречащие друг другу рекомендации моральных теорий не играют никакой конструктивной роли для практики, поскольку цель создателей таких теорий состоит лишь в том, чтобы дать обоснование решениям, которые в рамках общераспространенной морали считаются правильными. Теоретики, по Дэвису, стремятся к тому, чтобы получить такую нормативно-теоретическую модель, которая в наибольшей степени соответствует наибольшему количеству ясных, с точки зрения морального здравого смысла, кейсов. Дискуссии этиков-теоретиков сводятся преимущественно к поиску примеров, которые показали бы, что позиция противника является контринтуитивной, а также ответов на такие примеры, которые снимали бы эту предполагаемую контринтуитивность. «Моральная теория, – пишет Дэвис – это своего рода гонка вооружений между теоретиками, которые изобретают новые контрпримеры и связанные с ними возражения, и теоретиками,

которые находят способы вписать их в свою теорию» [9]. Эта борьба, полагает Дэвис, вряд ли интересна кому-то, кроме самих теоретиков, и тех, кого любое знание притягивает в силу того, что это знание. Понимание тонких теоретических различий мало что дает практике и практикам, кроме того, что в ходе своей гонки вооружений теоретики вынуждены реконструировать процедуры принятия решений. Но последнего обстоятельства недостаточно для того, чтобы считать моральную теорию хорошим фундаментом для курса профессиональной этики.

Казалось бы, почему? Если при построении моральной теории все же реконструируются такие процедуры, то систематическое и глубокое знакомство с ней может благоприятно воздействовать на освоение курса практической этики, несмотря на то, что постоянный обмен ударами контрпримеров будет несколько сбивать внимание студента с того, что ему как практику необходимо. Однако, как уже было сказано, все дело в коэффициентах полезного действия и в наличии альтернатив. Неразумно использовать паровой двигатель там, где можно использовать электрический, если электрический у вас под руками. И Дэвис считает, что в изучении этической теории есть более эффективная доступная альтернатива. Это прямое знакомство с набором критериев, используемых при осмыслении моральных проблем. Их связь с теми или иными моральными теориями (а она несомненна) не должна превращаться в предмет обсуждения на курсе. Собственный набор критериев (или «тестов») Дэвиса таков: причинение вреда; соблюдение прав; публичность; возможность обоснования в дискуссии; добродетельность характера того, кто совершает действие; возможность одобрения действия всем профессиональным сообществом; возможность одобрения действия коллегами; возможность его одобрения со стороны организации, в которой трудится профессионал. Наилучшее решение есть то, которое соответствует наибольшему количеству «тестов». Для практики в абсолютном большинстве случаев более сложного оценочного аппарата и не надо [4, 6–7].

### **Уроки дискуссий**

Анализ этих двух дискуссий демонстрирует разные отправные точки участников по отношению ко всем трем соотносимым между собой явлениям: философской этической теории, самой по себе прикладной (практической) этике и образованию в сфере прикладной (практической) этики. Уточнение того, что представляет собой каждое из этих явлений могло бы облегчить оценку выдвинутых позиций и аргументов, поиск в них рационального зерна, а в итоге – разработку

учебных программ по прикладной (практической) этике, которые включали бы ровно столько материала из области философской этической теории, сколько необходимо для решения задач, стоящих перед курсами по этой дисциплине.

*а). Философская этическая теория*

Содержание обеих дискуссий показывает, что и те их участники, которые положительно отвечают на вопрос о том, нужна ли философская этическая теория прикладной (практической) этике, и те, кто оспаривают положительный ответ, не имеют единого понимания задач и методов этой теории. Для Рорти, мыслителя из лагеря оспаривающих, философская этическая теория – это предельно далекая от практики метафизика и эпистемология морали. Для Дэвиса, формального союзника Рорти, она тождественна нормативной этике, цель которой – выявление единой, простой основы всех общеразделяемых моральных интуиций, а принцип развития – выдвижение полемизирующими сторонами взаимных обвинений в контринтуитивности и попытка снять такие обвинения (та самая философская «гонка вооружений»). Внимание всех сторонников тезиса о полезности философской этической теории для прикладной (практической) этики тоже приковано к этике нормативной, но они, в отличие от Дэвиса, видят в ней нечто, отличающееся от теоретической игры в бисер или показательных боев на интеллектуальной арене. Нормативная этика оказывается для них правомерным пространством выявления ориентиров, алгоритмов и процедур принятия морально значимых решений. Однако и они не едины в ее понимании. Для Харриса это попытка свести общераспространенную мораль к простой нормативной основе и таким образом в чем-то скорректировать ее, а для Герта – попытка создать уточненный реестр используемых в ней, но не сводимых друг к другу нормативных критериев.

Эта разногласица связана с разными обстоятельствами, но одно из них кажется мне самым важным – это неустраняемая неоднородность философской этической теории. Она предполагает решение нескольких разнонаправленных познавательных задач для получения развернутой теоретической картины феномена морали.

Во-первых, это задача определения морали, то есть выявления признаков, которые отличают мораль от других форм индивидуального опыта и сфер культуры. Среди этих признаков могут присутствовать только формально-функциональные или, в том числе, и нормативные. В первом случае этическая теория оказывается заметно беднее по кругу проблем и гораздо дальше от прикладной (практической) этики. Однако сугубо формальные дефиниции морали

являются очень уязвимыми для критики и поэтому далее не будут обсуждаться.

Во-вторых, это объяснение морали, под которым подразумевается раскрытие эмпирических причин возникновения и воспроизводства моральной ценностно-нормативной системы. Эти причины могут носить природно-биологический и социокультурный характер, поэтому их установление требует опоры на биологические, социологические, психологические исследования, хотя возникающий в итоге философский синтез выходит за пределы подтверждения эмпирических гипотез.

В-третьих, это обоснование морали, то есть выдвижение аргументов, способных убедить разумного агента в необходимости исполнять моральный долг и формировать (поддерживать) моральные убеждения. В определенной мере и во вторичном порядке обоснование морали может играть роль ее объяснения – указания на истоки моральной ценностно-нормативной системы. Ведь мораль может рассматриваться как явление, которое сформировано более или менее сознательным стремлением индивидов придать своей жизни разумный характер, наполнить ее смыслом, сделать по-настоящему благополучной.

В-четвертых, это прояснение или конкретизация ценностно-нормативного содержания морали, выходящая за пределы тех предельно общих принципов или установок, которые непосредственно входят в ее определение. Можно сказать, что задача конструирования более или менее однородной, более или менее иерархизированной системы, включающей моральные ориентиры поведения и конкретные моральные требования. У разных теоретиков эта система в большей или меньшей степени близка к общераспространенным моральным убеждениям, от которых отталкивается работа по ее созданию. Совокупность усилий в этом направлении принято называть нормативной этикой.

Обсуждать полезность или бесполезность философской этической теории для преподавания прикладной (практической) этики необходимо применительно к результатам всех этих четырех направлений теоретического поиска. Попытаюсь показать ниже, определенный, хотя и очень неравный, потенциал для использования в образовательном процессе есть в каждом случае.

#### *б). Прикладная (практическая) этика*

Участники дискуссий не нашли консенсуса и в отношении прикладной (практической) этики. Для Рорти это общеморальная оценка социальных институтов и практик, взятая лишь в одном ее аспекте – вкладе в общественные преобразования. Для Герта это практическое

преломление общераспространенной морали, вернее, проведенного теоретиками «эксплицитного описания такой морали», помогающее участникам тех или иных практик делать правильный нравственный выбор. Для Де Джорджа это выявление строго моральной, очищенной от лишних, неморальных элементов нормативно-теоретической рамки, в которой оценивается та или иная специализированная деятельность. Для Харриса это область разрешения моральных проблем, связанных с конкретными социальными практиками, на основе уточненных оценочных критериев, извлеченных в ходе аналитической и критической процедуры из массива наших моральных интуиций. Для Дэвиса это только этика профессий. Инженерная этика выступает для него в качестве вполне исчерпывающей модели прикладной (практической). Не удивительно, что в заключительной своей статье он просто отбрасывает неудобный термин «практическая этика» и пишет исключительно об этике «профессиональной», хотя при этом понимает, что термин «профессиональная этика» может немного сбивать читателя с толку, поскольку в действительности за ним стоит сложный комплекс нормативных стандартов профессиональных сообществ, организаций и институтов [4, 3].

Наиболее взвешенный подход к пониманию природы прикладной (практической) этики демонстрируют Харрис и Де Джордж, но, как мне представляется, это взвешенный подход лишь к одному из двух ее полюсов. Известно, что прикладная (практическая) этика является двухполюсным явлением. Она представляет собой особого рода исследовательскую дисциплину, приближенную к потребностям и запросам практики, одновременно – оценочную и регулятивную составляющую самой практики, в которой оценка и регуляция являются моральными и осознаются ее участниками в качестве таковых.

Нельзя сказать, что спорящие друг с другом философы не осознают этой двойственности. У Рорти такое осознание проявляется в гипертрофированной форме и сопровождается подавлением исследовательского полюса. Он ставит под сомнение необходимость прикладной (практической) этики как теории и фактически отождествляет её с социально-перфекционистской деятельностью (что, кстати, является дополнительным искажением, поскольку в действительности прикладная (практическая) этика при любом ее понимании не ограничивается и не может ограничиваться исключительно преобразовательскими задачами).

Де Джордж осознает обсуждаемую двойственность в нарративно-историческом ключе, показывая, каким образом развитие «академической бизнес-этики» было связано с несколько более поздним развитием «бизнес-этического движения». Однако этот исторический

нарратив не является ни скрупулезно точным (бизнес-этическое движение имело и более ранние прецеденты), ни универсальным (в других областях деятельности академическая прикладная этика, наоборот, приходила в те сферы, которые уже организовали свои ценностно-нормативные системы и их инфраструктуру).

В виде прямой констатации осознание двойственности присутствует лишь у Дэвиса, правда, оно касается только профессиональной этики. Как мы увидим далее, профессиональная этика представляет собой не более, чем одно из двух ответвлений прикладной (практической). «Термин “профессиональная этика”, – пишет Дэвис – является систематически двойственным. С одной стороны, он обозначает философскую или социологическую дисциплину, с другой – социальные практики, которые конституируют ее предмет (то есть способы, которыми аудиторы, судьи, психотерапевты или другие профессионалы должны вести себя, взаимодействовать друг с другом, оценивать друг друга или не должны, а в действительности ведут себя, взаимодействуют, оценивают)» [4, 2].

Однако когда участники дискуссий приступают к обсуждению преподавания прикладной (практической) этики, осознание ее двойственности либо не играет существенной роли, либо ведет к излишне радикальным выводам. Радикализм Рорти я уже затронул, о радикализме Дэвиса речь пойдет позже.

Хотя понимание двойственности прикладной (практической) этики очень важно для решения основной проблемы, обсуждаемой в данной статье, это не единственная ее характеристика, которую следует учитывать в этом контексте. Я бы обратил внимание еще, как минимум, на три ее фундаментальных свойства. Первое относится преимущественно к исследовательскому полюсу прикладной (практической) этики или, по крайней мере, к современному его состоянию. Эту характеристику акцентирует Рубен Апресян. Он определяет прикладную (практическую) этику как дисциплину, изучающую «социокультурные условия и существующие нравы профессионально и предметно определенных видов деятельности, их нормативный состав (существующий или возможный), а также социальные устройства и механизмы, посредством которых обеспечивается его действенность», и показывает, что в ходе своего развития она перешла от сосредоточенности «на обычном моральном опыте, который адаптируется к конкретной... деятельности», к исследованию «особенностей, возможно беспрецедентных, морального опыта, относящегося именно к данной деятельности» [1, 48]. Прикладная этика не только проецирует ценности и нормы морали в разные практические сферы, а пытается схватить моральную уникальность частных социальных

практик и донести свои выводы до их участников и общества в целом.

Второе дополнительное свойство связано с еще одним аспектом неоднородности прикладной (практической) этики (здесь уже и как совокупности малых ценностно-нормативных систем, и как совокупности исследовательских дисциплин). Дело в том, что некоторые из малых ценностно-нормативных систем регулируют преимущественно определенный вид трудовой деятельности, а другие – решение какой-то общественно значимой проблемы силами специалистов разного профиля и на основе координации усилий разных субъектов общественного дискурса и управления (от самоорганизующихся общественных движений и ассоциаций до государственных и международных институтов). Апресян в этой связи ведет речь о различии «профессионально определенных» и «предметно определенных» видов деятельности и о соответствующих им этиках [1, 48]. Для примера можно сравнить этику контроля над климатическими изменениями или этику освоения космоса с этикой врача, юриста, аудитора, школьного учителя, университетского профессора и т.д. Между ними, конечно, нет пропасти, есть множество промежуточных и переходных феноменов. Этические проблемы, возникающие в отдельной профессиональной практике, часто не могут быть урегулированы усилиями самих профессионалов или профессионалов, которые принадлежат лишь к одному сообществу. Эти проблемы становятся предметами общественного обсуждения и политических решений. В какой-то момент нормы, возникшие в результате выхода этих проблем в широкое общественно-политическое пространство, занимают свое место в кодексах конкретных профессиональных этик. Однако, несмотря на интенсивность взаимодействия, на уровне отчетливо выраженных полюсов и наиболее типичных феноменов специфика двух видов прикладной (практической) этики очевидна.

Третье свойство задано особенностями взаимодействия между исследовательской прикладной (практической) этикой и предметом ее исследований – ценностно-нормативным и регулятивным комплексом профессионально и предметно ориентированных видов деятельности. Для большинства участников реконструированных в этой статье дискуссий эти особенности не являются секретом. Рорти обсуждает их в качестве своего рода задания для теоретизирования или просто рассуждений в сфере прикладной (практической) этики. С его точки зрения, смысл прикладной (практической) этики в трансформировании общественной жизни. Но это для него такое задание, которое не может быть выполнено теоретиком. Прикладная (практическая) этика, осознающая и выстраивающая себя как наука, а не



пространство, в котором культивируется моральное воображение, не достигает и не может достичь целей изменения практики. Де Джордж указывает на то, что в сфере бизнес-этики усилия теоретиков сформировали общие рамки дискурса по моральным проблемам конкретного вида деятельности и при этом инициировали такой дискурс. Как уже было сказано, этот вариант взаимодействия нельзя признать единственно возможным, исследования в области прикладной (практической) этики могут прийти в сферу какой-то практики в момент, когда нормативные основания и институциональные механизмы ее регулирования уже сформировались. Однако смысл этих исследований все равно состоит именно в том, чтобы в сотрудничестве с практиками искать оптимальные средства регулирования, оптимальные подходы к решению моральных дилемм, снабжать практиков инструментами, облегчающими ответственный выбор в конкретных ситуациях. Эту особенность прикладной (практической) этики очень прозрачно и систематически раскрыл Владимир Бакштановский, рассматривая ее как «инновационную», «проектную» и «практико-ориентированную» исследовательскую деятельность [2, 3].

*в). Цели преподавания прикладной (практической) этики*

В рамках реконструкции второй дискуссии были приведены цели учебных курсов по прикладной (практической) этике, обозначенные Дэвисом: 1) обучать опознанию тех этических проблем, с которыми сталкиваются представители той или иной профессии. 2) давать представление о контекстах, в которых возникают эти проблемы, о нормативных документах и аргументах, которые следует учитывать при их решении. 3) давать возможность студентам практиковать и тренировать свою способность морального суждения при решении этих проблем в конкретных случаях. Этот набор целей соответствует тезису Дэвиса о том, что «учить профессиональной этике – это значит (по крайней мере, в основном) учить *социальной практике* (искусству, в котором профессия (profession) преуспела (proficient)), а не просто учить чему-то *об этой практике* (науке, которая оставляет больше пространства для философии)» [4, 2]. Чтобы защитить свое видение задач преподавания учебных курсов по прикладной этике, Дэвис специально оговаривает, что не обсуждает образование тех, кто занимается организацией системы этического регулирования. У такого образования могут быть дополнительные цели, не свойственные образованию простых практиков. Вполне соглашаясь с каждой из целей, обозначенных Дэвисом, я не могу признать их набор исчерпывающим, а оговорку – оправданной. Но причины хотел бы привести уже в следующем разделе статьи.

*г). Способы вхождения философской этической теории в преподавание прикладной (практической) этики*

Итак, теперь у нас имеются все исходные данные для выявления потенциальных способов вхождения философской этической теории в преподавание прикладной (практической) этики.

Понимание неоднородности философской этической теории позволяет определить, какое место каждый из ее элементов может занимать в образовательном процессе.

*Дефинитивная составляющая* играет существенную роль в связи с двумя проблемами, решение которых выстраивает общую рамку курса.

Во-первых, на ее основе можно выделить специфику именно моральных аргументов, которые используются профессионалами в принятии ситуативных решений, этическими органами в ходе разбора кейсов, участниками общественных дискуссий в процессе разработки правовых норм или формулировании этических деклараций. По крайней мере, двое из участников дискуссий считают важным, чтобы студенты умели проводить разграничения между моральной и неморальной аргументацией. Моральные аргументы отличаются от религиозных, от выражающих интересы отдельных групп и слоев и т.д. Для того, чтобы провести такое разграничение студентам необходимо иметь представление о нормативной части определения морали (ценность блага другого и равенство людей) и о некоторых формальных характеристиках, входящих в него (универсальность).

Во-вторых, так как студенты являются обладателями «обычного морального опыта» и получают на курсе прикладной (практической) этики представление о том, что в рамках предметно и профессионально определенных видов деятельности этот опыт предстает в трансформированном виде, то самым удобным способом для захода к обсуждению этой проблематики является знакомство с некоторыми формальными характеристиками морали и тем, какие изменения они претерпевают. Я имею в виду такие характеристики, как а) регулирование не только действий, но и мотивов, б) идеальный и преимущественно внутренний характер санкций, в) горизонтальный характер оценки по принципу «каждый имеет право оценивать каждого».

*Реконструкция происхождения морали и механизмов воспроизводства морального опыта* в курсах прикладной (практической) этики не требуется, по крайней мере, в ее полноте и деталях. Однако некоторые аспекты этой проблематики вполне уместно встроить в учебные программы.

Один касается уже упомянутой трансформации морального опыта при его перенесении из области межличностных взаимодейст-

вий в область институционализированных общественных отношений и затрагивающих интересы большого числа людей политических и экономических практик, а также того, что эта трансформация создает явления, которые находятся на границе морального саморегулирования и права или морального саморегулирования и управленческой деятельности. Студенты должны быть осведомлены о том, что прикладная (практическая) этика во многом относится именно к таким, промежуточным явлениям, сохраняя свою живую связь с моральным сознанием, но принимая при этом формы, приближающиеся к «мягкому праву».

Другой аспект – психические основы уважительного отношения к другим людям в купе с психическими импульсами и когнитивными искажениями, препятствующими формированию и реализации этой практической установки. Возможности применения подобного знания в прикладной (практической) этике (в основном, в этике организаций) проанализировала одна из участниц реконструированных дискуссий – Уэрхейн. Она показала как в жизни больших и малых организаций блокируются эмпатические способности их членов и искажаются их моральные убеждения. И предложила набор средств для преодоления этих негативных тенденций (стимулирование морального воображения в организационном микроконтексте – одно из важнейших) [21].

*Обоснование морали и связанные с ним вопросы моральной метафизики и эпистемологии* вряд ли могут занимать существенное место в преподавании прикладной (практической) этики (хотя Герт, к примеру, полагает, что без предъявления обосновывающих аргументов преподаватель не сможет развернуть проекцию общераспространенной морали в ту или иную практическую область). Студентам достаточно знать, что такая сфера исследований существует и что при желании, каждый может с ней ознакомиться. Для преподавания прикладной этики достаточно актуализировать в сознании студентов то обстоятельство, что абсолютное большинство людей не уклоняются от использования языка морали, от вынесения моральных оценок, хотя часто используют этот язык непоследовательно, оценивают поступки других людей, не универсализуя свои суждения. Ответы на вопросы студентов «А разве у каждого не своя мораль?» или «Почему мне следует исполнять моральный долг и стремиться к нравственному совершенству?» в рамках таких курсов должны быть предельно краткими.

*Нормативная этика* имеет прямое и непосредственное отношение к существу прикладной (практической) этики в обеих ее ипостасях: как совокупности малых ценностно-нормативных систем, и как области междисциплинарных, но при этом философски фунда-

рованных, исследований. И дело не только в том, что между принципами, которые она пытается выявить, и используемыми моральными агентами критериями принятия решений существует соответствие. Как верно замечает Дэвис, если они соответствуют друг другу, то по прагматическим соображениям (из экономии времени) можно сделать выбор в пользу обсуждения на курсе одних лишь критериев, опустив результаты теоретической работы. Дело еще и в том, что усилия теоретиков, пытающихся найти оптимальные формулировки нормативных принципов, которые соединяли бы все моральные интуиции в единую систему, направлены не столько на победу в интеллектуальной «гонке вооружений», сколько на согласование этих интуиций или их иерархизацию. Метод анализа ситуаций на основе нескольких базовых критериев (тестов), разработанный Дэвисом, предполагает, что профессионал должен предпочесть то решение, которое соответствует наибольшему числу таких критериев. Однако метод Дэвиса оказывается сомнительно-механическим. Правило соответствия большинству критериев не учитывает того, что в разных практических контекстах значение (вес) разных критериев может быть разным. Выявление контекстуального значения (веса) разных нормативных аргументов – это важная часть того, чем занимается нормативная этика, и образовательное преломление результатов ведущихся в ней исследований может быть вполне уместным.

Обсуждение специфики прикладной (практической) этики показало ее неоднородность и это также накладывает отпечаток на преподавание этой дисциплины. Конкретные курсы по прикладной (практической) этике могут быть сосредоточены на этике отдельной профессии или же на моральном регулировании отдельной социальной проблемы, которую разные профессионалы решают вместе с обществом в целом (вернее, общество в целом решает с помощью соединения усилий разных профессионалов). И если курс этики школьного учителя или бухгалтера, в меньшей мере – инженера или врача, вполне может опираться на Дэвисовы критерии, то курс по биоэтике, этике борьбы с климатическими изменениями, экологической этике или этике освоения космоса выглядел бы в этом случае заведомо неполным.

Проблема может артикулирована следующим образом. Курсы из первой группы могут опираться исключительно на триаду: 1) актуальные на момент их преподавания этические документы (этические кодексы); 2) общее представление о социальном предназначении вида деятельности; 3) нормативные критерии для анализа конкретных ситуаций. Это не обязательно наилучший, но вполне возможный способ их организации. А вот курсы из второй группы так построены

быть не могут. Они предполагают ознакомление студентов с состоянием общественно-политического дискурса по определенным проблемам, а также включение студентов в этот дискурс. На таких курсах студенты тоже сталкиваются с нормативными документами: юридическими актами, кодексами различных профессий, этическими декларациями по конкретным проблемам. Однако все эти документальные фиксации ценностей и норм в силу остроты и открытости проблем, которым они посвящены, невозможно представить студентам в виде застывшей данности. Их приходится обсуждать как ситуативный результат продолжающегося столкновения точек зрения. Разнонаправленные и часто довольно абстрактные аргументы, используемые участниками общественно-политического дискурса, требуют сопоставления, оценки их уместности в обсуждаемом контексте, соотнесения между собой по весомости и т.д. Что именно и делает необходимым привлечение материала из области нормативной этики.

Не случайно Дэвис, чувствуя эту особенность этики «предметно определенных видов деятельности» или этики «открытых» социально-этических проблем, начинает указывать своему оппоненту, Харрису, на то, что тот неправомерно обсуждает не только курсы по профессиональной (прежде всего, инженерной) этике, но и курсы, в которых возникают проблемы абортов, эвтаназии, позитивной дискриминации и т.д. Однако все это тоже прикладная (практическая) этика. А если учесть, что споры по моральным проблемам «предметно определенных видов деятельности» часто определяют или корректируют этику профессий (см. подробнее выше), то и само разделение курсов на две группы оказывается довольно условным.

Кроме неоднородности прикладной (практической) этики, ранее был зафиксирован ее «инновационный», «проектный», «практикоориентированный» характер. Прикладная (практическая) этика как исследовательская дисциплина развивается в ходе креативной коммуникации с профессиональными сообществами, выстраивающими свою малую ценностно-нормативную систему. Прикладная (практическая) этика как малая ценностно-нормативная система и как, словами Дэвиса, «набор социальных практик» развивается в ходе креативной коммуникации представителей профессиональных сообществ и участников общественного дискурса с исследователями, специализирующимися на ее изучении. Это также влияет на оптимальные формы преподавания прикладной (практической) этики и заставляет корректировать набор целей преподавания.

Традиционно считается, что у профессионализма есть этическая сторона. Специалист в какой-то практической деятельности является профессионалом, в том числе, в силу того, что он исполняет

кодекс своей профессии и ответственно относится к разрешению дилемматических ситуаций. Однако этим дело не ограничивается. Каждый член профессионального сообщества погружен в процесс непрекращающегося становления профессионально-этической нормативности. Поэтому еще одним признаком профессионализма является готовность формировать свое мнение и высказываться по поводу неурегулированных моральных проблем профессиональной практики или по поводу тех вопросов, регулирование которых требует изменений. Соответственно, подлинный профессионал является квалифицированным собеседником тех специалистов по философской этической теории, которые вовлечены в коммуникативный процесс, развивающий ценностно-нормативную систему его профессии. Без взаимодействия с такими профессионалами исследовательская прикладная (практическая) этика будет бесплодна. Но и успешное этическое регулирование профессий без него тоже будет затруднено.

Как мы видели, Дэвис строго разделил между собой этическое образование простых будущих профессионалов и тех, кто формирует и поддерживает этическую инфраструктуру профессии (уполномоченных по этике, комплаенс-менеджеров, членов этических комиссий и комитетов и т.д.) Во втором случае сомнение в полезности философской этической теории, по его мнению, уже неоправданно. Но мне кажется, что неоправданно само это строгое разделение, предполагающее, что одним достаточно знать простые оценочные критерии, а другим может потребоваться изучающая их теория, то есть нормативная этика. В пользу этого вывода свидетельствует и то, что прикладная (практическая) этика преподается будущим профессионалам в основном в университетах. А университетское образование по определению нацелено на соединение подготовки студентов к будущей практической деятельности с получением ими теоретического знания о ней, а также пусть и очень ограниченным, но обязательным включением в процесс получения этого знания. В отношении этого синтеза теории и практики преподавание прикладной (практической) этики не является исключением.

Соответственно, к целям преподавания прикладной (практической) этики, сформулированным Дэвисом, добавляется еще одна: дать студентам представление о неурегулированных моральных проблемах их профессиональной практики и потенциальных направлениях развития ее ценностно-нормативной системы, содействовать формированию их собственной позиции в отношении этих проблем, развивать у них способность в качестве членов профессионального сообщества участвовать в обсуждении этических документов. В таком случае подход Дэвиса, исключающий знакомство студентов с фило-

софской этической теорией и превращающий изучение какой-то профессиональной этики в простой этический тренинг, может быть оправдан только временными ограничениями, а не тем, что введение теоретического материала не способно сделать курс лучше. Этот подход задан внешними факторами (административными решениями об объеме учебных курсов), а не внутренними (потребностями общества и профессиональных сообществ в специалистах, которые являются полноценными профессионалами). А это значит, что позиция Дэвиса оказывается тривиальной: «при нынешнем, вполне возможно, недостаточном количестве часов на курсы прикладной (практической) этики, заставляющем превращать эти курсы в простой профессионально-этический тренинг, философская этическая теория не нужна». Это суждение неопровержимо, но оно больше похоже на продукт прагматичного смирения, а не ориентированной на общественные потребности экспертизы.

#### Список литературы

1. *Апресян Р.Г.* Прикладная этика: традиция, предтечи, прецеденты // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 50. 2017. С. 41–50.
2. *Бакштановский В.И.* Прикладная этика: инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров (Часть вторая): учебное пособие. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2012.
3. *Бакштановский В.И.* Прикладная этика: инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. (Часть первая): монография. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2011.
4. *Davis M.* Professional Ethics without Moral Theory: A Practical Guide for the Perplexed Non-Philosopher // *Journal of Applied Ethics and Philosophy*. Vol. 6. № 1. P. 1–9.
5. *Davis M.* The Usefulness of Moral Theory in Practical Ethics: A Question of Comparative Cost // *Teaching Ethics*. 2009. Vol. 10. № 1. P. 69–78.
6. *Davis M.* The Usefulness of Moral Theory in Teaching Practical Ethics: A Reply to Gert and Harris // *Teaching Ethics*. 2011. Vol. 12. № 1. P. 51–60.
7. *De George R.T.* The Relevance of Philosophy to Business Ethics: A Response to Rorty's "Is Philosophy Relevant to Applied Ethics?" // *Business Ethics Quarterly*. 2006. Vol. 16. №3. P. 381–389.
8. *Donagan A.* The Theory of Morality. Chicago, 1977.
9. *Gert B.* Common Morality: Deciding What to Do. Oxford: Oxford University Press, 2004.

10. *Gert B.* Morality Versus Slogans // Western Michigan University Center for the Study of Ethics in Society. 1989. Vol. 3. № 2.
11. *Gert B.* The Usefulness of a Comprehensive Systematic Moral Theory // *Teaching Ethics*. 2011. Vol. 12. № 1. P. 25–38.
12. *Harris C.E.* A Reply to Bernard Gert // *Teaching Ethics*. 2011. Vol. 12. № 1. P. 39–50.
13. *Harris C.E.* Is Moral Theory Useful in Practical Ethics? // *Teaching Ethics*. 2009. Vol. 10. № 1. P. 51–68.
14. *Harris C.E.* Response to Michael Davis: The Cost is Minimal and Worth it // *Teaching Ethics*. 2009. Vol. 10. № 1. P. 79–86.
15. *Harris C.E., Pritchard M.S.Jr., Rabins M.J.* Engineering Ethics: Concepts and Cases. Belmont: Wadsworth, 2009.
16. *Koehn D.* A Response to Rorty // *Business Ethics Quarterly*. 2006. Vol. 16. №3. P. 391–399.
17. *Rorty R.* Is Philosophy Relevant to Applied Ethics? Invited Address to the Society of Business Ethics Annual Meeting, August 2005 // *Business Ethics Quarterly*. 2006. Vol. 16. №3. P. 369–380
18. *Rorty R.* Replies to Koehn, De George, and Werhane // *Business Ethics Quarterly*. 2006. Vol. 16. №3. P. 409–413.
19. *Ross W.D.* The Right and the Good. N.Y.: Oxford University Press, 2002.
20. *Werhane P.H.* A Place for Philosophers in Applied Ethics and the Role of Moral Reasoning in Moral Imagination: A Response to Richard Rorty // *Business Ethics Quarterly*. 2006. Vol. 16. №. 3. P. 401–408.
21. *Werhane P.H., Hartman L.P., Archer C., Englehardt E.E., Pritchard M.S.* Obstacles to Ethical Decision-making: Mental Models, Milgram and the Problem of Obedience. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.



УДК 174

**Прикладная этика как маргинальное учебное направление**

*Аннотация.* Автор статьи утверждает, что прикладная этика в системе российского высшего образования занимает маргинальное положение. С одной стороны, к ней есть интерес у студентов, её преподавание происходит успешно и дает высокий уровень вовлеченности слушателей в предмет. С другой, университеты не спешат её развивать, считая лишь одним из общеобразовательных курсов. Во многом это происходит из-за слишком консервативного настроения гуманитарного образования, до сих пор плохо воспринимающего междисциплинарность, и прагматического настроения образования технического, где этике не находится места. Самостоятельного значения в системе высшей школы прикладная этика до сих пор не обрела. Как правило, она развивается в рамках профессиональной этики, замкнутой на конкретные специальности, и это не позволяет ей показать всей широты проблематики, касающейся современных моральных коллизий. На данный момент складывается ощущение, что ни академическое сообщество, ни общество в целом не верят в возможности прикладной этики, целью которой всегда считалась гуманизация общественных отношений. Автор полагает, что в такой ситуации прикладной этике следует сосредоточиться на обсуждении рисков внедрения современных технологий (как научных, так и социальных), где она сможет раскрыть одновременно и полемический, и гуманистический потенциалы.

*Ключевые слова:* этика, прикладная этика, мораль, моральные дилеммы, образование, педагогика, университет.

Вопросы, сформулированные НИИ ПЭ для обсуждения в новом номере «Ведомостей», задает себе каждый, кто думает о будущем дисциплины «Прикладная этика». В предыдущих номерах журнала некоторыми авторами уже отмечалась амбивалентность, свойственная этой дисциплине в системе образования. С одной стороны, у учебного сообщества появились этюды к оптимизму: прикладная этика обрела государственный стандарт на уровне бакалавра и магистра, некоторые университеты начали преподавание по самостоятельным стандартам, существуют и с успехом преподаются курсы по различным разделам прикладной этики, как правило, по этике бизнеса или биоэтике. Но при этом наблюдателям есть и от чего впасть в пессимизм. Российская прикладная этика, как институционально сформировалась в начале 2000-х годов, до сих пор так и находится почти в том же состоянии. В стране по-прежнему работает минимальное ко-

личество кафедр этики, существует лишь один научно-исследовательский институт, считанное количество теоретических изданий, а образовательные программы по прикладной этике, заявленные на сайтах некоторых крупных университетов, так и остаются на уровне объявлений. На них крайне редко выделяются бюджетные места, а значит, осуществляется мизерный набор студентов. Как самостоятельная дисциплина прикладная этика не обрела устойчивого положения в учебных планах разных направлений, и зависит лишь от подвижничества энтузиастов, сумевших доказать администрации важность этой области знания. В стране до сих пор не создано эффективной ассоциации преподавателей прикладной этики, нет активного методического совета, не решена проблема трудоустройства даже редких выпускников. Надо признать: на данный момент все складывается так, что динамично развивающаяся в мире, полемичная, крайне выигрышная в плане преподавания дисциплина в нашей стране до сих пор оказывается мало востребованной. Создается впечатление, что ни общество, ни академический мир не видят потенциала прикладной этики, т.е. не верят в её способность служить делу гуманизации общественных отношений.

Обратимся не к организации магистерских программ, о которой речь шла в предыдущем выпуске «Ведомостей», а, в соответствии с поставленными редакцией журнала вопросами к учебным курсам, преподаваемым на нефилософских факультетах. В нашей стране ещё не появились направления подготовки, где прикладная этика была бы представлена блоком в 4-5 дисциплин, выражающим ценностные основания самой специальности. Образование сейчас стало сугубо прагматичным, далеким даже от идеи социальной ответственности, не говоря уже о направленности на дело служения окружающим. Прикладную этику в вузах готовы терпеть пока только как дисциплину по выбору, закрывающую необходимость обеспечить вариативность. Если проанализировать возможность развития дисциплины в вузах разных профилей, то складывается следующая картина. Этика – гуманитарная дисциплина, казалось бы, именно в гуманитарных вузах она может обрести свое устойчивое положение; трудно представить иную область, которая так ярко защищает гуманистические идеи и столь убедительно говорит о социальных противоречиях. Но серьезная проблема заключается в том, что в отечественных вузах гуманитарные специальности слишком консервативны и до сих пор держатся за традиционные предметы – как общие курсы по философии, политологии, культурологии и т.д., не допуская в учебный план инновационные дисциплины. Именно с этим консерватизмом связан кризис гуманитарного образования в вузах: преподавание общеобра-

зовательных дисциплин «по верхам» приводит к тому, что их уровень падает ниже программ средней школы. Почти обратная ситуация складывается в области технических и естественно-научных специальностей. Они, напротив, представляются слишком инновационными; настолько, что в погоне за трендами современной науки часто исключают гуманистическую составляющую. Занимаясь прорывными разработками, фундаментальные науки редко вспоминают об этике, тем более прикладной.

Есть ещё одно важное поле, где, казалось бы, обсуждаемая дисциплина не только востребована, но и успешно развивается. Это – преподавание профессиональной этики, которое существует в рамках большинства специальностей. Профессиональная и прикладная этика – две стороны современной этики, их сближает полемическое содержание. Но мы все-таки понимаем, что «профессиональной этики» вне связи с конкретной профессией не существует, а значит, она далека от прикладной, которая вращается вокруг наиболее острых моральных коллизий, затрагивающих все общество. К примеру, проблема эвтаназии – не столько поле для обсуждения медиков и юристов, но, в первую очередь – дело морального сознания всего человечества. Точно так же для будущего профессионального юриста смертная казнь – лишь один из видов наказания, упомянутый в уголовном кодексе, но для моралиста она представляется тяжелой дилеммой совести, не решаемой в рамках юридического мировоззрения. Именно этой широты взгляда и повышенной моральной чувствительности часто не хватает курсам по профессиональной этике. В рамках подготовки по инженерным специальностям студенты вряд ли услышат о проблемах биомедицинской и юридической этики, а также крайне сомнительно, что прикладная этика там может быть показана как теоретическое направление мысли. Только, пожалуй, в медицинских вузах устоялось преподавание биоэтики, где она представлена не как профессиональная, а как междисциплинарная область знания, но при этом создается впечатление, что современному медику требуются знания и из других областей прикладной этики. Перспективным выглядит преподавание прикладной этики в педагогических университетах. Обсуждение острых дилемм современности украсило бы учебный процесс по любому гуманитарному предмету в средней школе. Педагог, получив соответствующие знания, мог бы построить занятия крайне увлекательно, с дискуссиями вокруг большого количества кейсов, и благодаря им дополнительно заинтересовать учеников. Но пока педвузы склонны в большей степени преподавать лишь педагогическую этику, выстраивая её в основном на изучении психологических затруднений, возникающих в учебном процессе.

Если суммировать все наблюдения, то прикладную этику можно назвать маргинальной дисциплиной. Практика показывает, что к ней есть интерес у студентов, и при умелом преподавании она может быть лидером среди других общеобразовательных дисциплин, но у вузов нет желания её серьезно развивать. А там, где она все же развивается, существует тенденция её превращения в раздел профессиональной этики, сконцентрированной вокруг конкретных практик. Однако именно такая маргинализация позволяет авторам курсов не зависеть от узких программ, а делает возможным наполнить дисциплину произвольным содержанием. Представить, что для преподавания дисциплины «Прикладная этика» будет утверждена обязательная программа – невозможно, ибо содержание предмета бесконечно и определение её стандартных дидактических единиц неизбежно обернется недопустимым упрощением. Будет верным, если каждый педагог в начале преподавания представил бы свою программу, причем, содержание курса в нашей области настолько подвижно, что тематический план может безболезненно меняться от года к году, либо от пожеланий слушателей, осваивающих разные специальности. Прикладная этика должна быть чувствительной к запросу общества, поэтому для педагога необходимо прислушиваться к пожеланиям студентов. В таком случае преподавание можно сделать очень интересным, независимо от направления подготовки или уровня образования, даже если всю прикладную этику придется вложить в один семестровый курс.

Тот, кто имеет опыт преподавания небольших курсов, понимает, что работа в таких условиях может быть только ознакомительной. Так, лишь пару занятий возможно посвятить вступлению, где надо показать, что прикладная этика – не только размышление над дилеммами, многим знакомыми из массовой культуры, но, в первую очередь – высокая философия, занятая размышлением о положении человека в мире. Остальные занятия уйдут на перечисления основных проблем этики бизнеса, биоэтики, политической этики и т.д. (на выбор автора). Но в каждой из тем надо показывать, что за ними стоит значительный опыт осмысления, в недрах которого сражаются значимые теоретические модели. К примеру, мы не только говорим “о дилеммах трамвая”, а показываем, что такое моральное мышление, какие мировоззренческие позиции там существуют, и какие стороны культуры они выражают. Одна из сверхзадач такого преподавания видится в пробуждении у слушателей ценностного мышления, т.е. способности видеть не только возможные решения моральных затруднений, но и какое влияние они оказывают на положение и ожидания каждого человека или социальной группы.

Вопрос о том, кому из педагогов следует преподавать прикладную этику, не выглядит сложным. Специалистов по этике и тем более по прикладной этике в масштабах страны существует мизерное количество. Ещё меньше вузовских сотрудников, кто мог бы разработать программы оригинальных курсов. Поэтому дисциплину должны преподавать те, кто интересуется проблематикой и готов ее серьезно изучать. Базовое образование здесь не имеет значения; скорее – важен педагогический опыт и готовность осваивать новые темы. Такое впечатление, что для успешного преподавания требуются не столь глубокие знания, сколько интерес и погруженность в моральную проблематику. Для энтузиаста здесь возникает определенная сложность, ибо для эффективного преподавания надо иметь целое портфолио из текстов, кейсов, дилемм, презентаций, изображений, видеороликов и т.д. В отличие от некоторых абстрактных философских дисциплин прикладная этика успешно визуализируется и может передаваться в интерактивном формате; она основывается на обсуждении проблематики, а не на передаче информации. Допустим, преподаватель прямо на занятии может попросить студентов дополнить список вопросов для обсуждения, либо самостоятельно найти сюжеты по теме. Только накопление методических материалов требует значительного времени, а его – в условиях хаотичности академической жизни – может не найтись.

Надеяться на систему повышения квалификации как в средней школе, где учителю могут передать готовые методические материалы, нельзя, ибо для высшей школы такая система давно умерла. Следовательно, перед небольшим сообществом, представляющим прикладную этику, стоит серьезная задача создания сетевого методического центра, где каждый педагог мог бы найти себе материалы для проблемного преподавания. Такие центры можно найти на западных электронных ресурсах, где выложено много ценных сведений, и даже представлены целые методики для обсуждения со студентами [1]. Но не все в нашей стране готовы тратить значительное время на переводы и адаптацию иностранных материалов к преподаванию, поэтому задача создания национального методического центра по прикладной этике, где педагоги могли бы обмениваться опытом, назрела и перезрела [2, 3, 4]. Без него трудно представить дальнейшее успешное развитие преподавания прикладной этики. Немало энтузиастов, интересующихся предметом, могут отказаться от преподавания спецкурса, не найдя хорошо структурированных материалов. В данном случае, имеет смысл сетовать на недостаточную деятельность тех, кто отвечает в нашей стране за разработку и продвижение профильных образовательных стандартов.

Переходя к вопросу о содержании курсов по прикладной этике, следует заметить, что свою глубину и силу она обретает только как философская дисциплина. Без философского содержания, т.е. без демонстрации, как над сложными коллизиями размышляли лучшие умы человечества, прикладная этика превращается лишь в пересказ сведений, полученных из СМИ. «Маргинальный» характер дисциплины в данном случае заключается в том, что в ней сходятся как исторические взгляды, выражающие тысячелетнюю мудрость, так и современные модели, создаваемые в условиях стремительно меняющегося мира. С этой точки зрения, прикладная этика готова привлекать к преподаванию все философско-драматическое содержание: от парадокса Сократа до современных этик исследования космоса или трансгендеризма. Слушателю важно понять, что проблемы, обсуждавшиеся еще в античности (справедливость, смертная казнь, война), имеют ещё большее значение в нашем мире. И то, что они стали ещё более острыми, свидетельствует не о бессилии моральной философии, а скорее о том, что люди не внимали предупреждениям моралистов. Для доказательства этой мысли не следует посвящать несколько лекций истории этических учений, ибо это может привести к дублированию материала по общей философии. Но исторические сюжеты могут быть с успехом встроены в систему аргументации “за” или “против” каких-либо моральных утверждений. Кроме того, всегда успешным является прием преподавателя, выстраивающего диалог между древними и современными точками зрения по конкретным проблемам.

Какие же цели преследуют преподаватели прикладной этики, и почему они претендуют на новизну? Во-первых, следует заметить, дисциплина представляется мировоззренческой, направленной на понимание ценностной неоднозначности многих явлений, существующих в мире. Прикладная этика показывает, как с появлением значительного количества современных технологий, число ценностных дилемм увеличивается, а моральное сознание иногда радикально поляризуется. Так, противники суррогатного материнства считают практику порочной, а её защитники, напротив, обвиняют противников в отсталости и даже жестокости. И то, и другое, т.е. и само явление, и его оценки разными группами, а также ценностная неоднозначность самой практики, все неясности и неоднозначности статусов ее участников, - все это и есть поле для обсуждения прикладной этики. Эта дисциплина исходит из простого факта: у различных социальных групп существуют близкие нравственные идеалы, но они иногда радикально расходятся во мнениях о том, как эти идеалы следует практиковать. Отсюда важно донести до слушателей мысль, что стреми-

тельное нарастание дилемм окружающего мира – это не только последствия появления новых технологий или практик, но и повышение уровня моральной реакции общества на них.

Поэтому дилеммность, а иногда и парадоксальность морального сознания можно и нужно понимать как положительный процесс, как развитие морального неприятия нравственно сомнительных явлений. Так, если ещё 200 лет назад смертная казнь и война в общественном мнении считались обычными явлениями, против которых выступали лишь одиночки, то сейчас они в общественном сознании превратились в болезненные дилеммы, т.е. эти явления уже невозможно воспринимать с чистой совестью.

Ещё одна важная черта и самой прикладной этики, и её преподавания - намерение строить рассуждение от имени конкретного индивида, а не от интересов институциональных практик. Для нашей области знания очень важна оценка положения человека в мире, где он может стать объектом различных (биотехнологических, политических и т.д.) манипуляций, и ещё более важен вопрос, как не допустить, чтобы люди становились жертвами таких манипуляций. Иными словами, прикладная этика встает на сторону возможных жертв технологий, и ни в коем случае не стремится морально оправдать вероятную виктимизацию целых групп, попавших под удар различных новшеств. Это не значит, что прикладная этика занимает только консервативную позицию, препятствуя развитию современных технологий. Дело же обстоит наоборот с точностью: будучи сама инновационной дисциплиной, прикладная этика внимательно наблюдает за появлением прорывных технологий и приветствует их. Иногда даже восхищается инновациями и возмущается, почему в социально значимых областях, например, в отечественном образовании, они внедряются столь медленно. Но при этом прикладная этика предупреждает о рисках, которые возможны при массовом внедрении новых технологий, и ещё более настойчиво предупреждает нас, когда не понимая разрушительных последствий, кто-то, желает сделать эти технологии обязательными для использования, как это происходит с многочисленными алгоритмами цифровизации. При недалеком рассуждении кажется, что различные практики такого рода делают социальное бытие проще и понятнее, но прикладная этика призвана показать, какие проблемы это может породить и как возможно усложнить, а отнюдь не упростить жизнь. Отказ этики однозначно приветствовать, либо последовательно осуждать различные современные технологии, и желание занимать по отношению к ним взвешенную позицию ещё раз говорит о её маргинальном статусе, выражающем интеллектуальную независимость. Именно здесь открывается поле

для личного выбора: пользоваться или нет современными технологиями, и в каком объеме - решает сам человек, но нравственным этот выбор становится только в том случае, когда каждый понимает, как его решение влияет на положение окружающих.

Таким образом, маргинальность прикладной этики выражается в её промежуточном состоянии: между философскими сюжетами и содержанием конкретных наук, древностью и современностью; социальными институтами и человеком; наконец, между теорией и практикой. Прикладная этика – теоретическая дисциплина, но речь идет о такой теории, которая, применяя выводы философской этики, предупреждает о рисках, заложенных в социально значимых практиках, тем самым мотивируя активность по исправлению опасных для общества ценностных аномалий. Размышление прикладной этики похоже на проведение мысленного социального эксперимента, чей результат изначально неизвестен исследователю, а значит и слушателям. Именно как исследовательская дисциплина, она интересна тем, что от незначительных изменений в изначальных условиях кардинальным образом меняются её выводы. Таким образом преподаватели этики знают, как за одно занятие трансформируется точка зрения студенческой аудитории. Если, к примеру, опрос вначале занятия показывает значительное доминирование сторонников внедрения смертной казни, то после выслушивания различных аргументов и анализа множества деталей, спустя всего полтора часа, начинает превалировать точка зрения её противников. Полемичность прикладной этики выражается не только в желании выразить все точки зрения и противопоставить их, но также в отсутствии правильных решений и однозначных ответов на сложные вопросы. Скорее задача данной исследовательской области заключается в том, чтобы не допустить непродуманных, а значит и крайне опасных для общества решений.

Но все же при всей маргинальности и полемичности, прикладная этика обладает несомненными ценностными основаниями, и именно это обстоятельство сближает её с этикой философской. Проводя, и во многом выстраивая преподавание на обсуждении различных противоречий, она последовательно защищает гуманистические идеалы. Для неё нет сомнения, что лишать человека жизни в результате смертной казни, эвтаназии, дуэли или войны – неправильно, а сами эти практики – морально крайне сомнительны и в идеальном мире, о котором говорит этика, им не найдется места. В исторических же условиях им было возможно подобрать относительные обоснования. Но все они – крайне ограничены, и в различной степени являются сделкой с совестью. Отсюда точка зрения прикладной этики исхо-



дит из однозначного убеждения: современные технологии должны вести к развитию общества и гуманизации отношений. Все, что выходит за эти рамки – не этика, а всего лишь социальная практика, равнодушная к судьбе человечества. Здесь становятся понятными слова А. Швейцера, которые могут стать девизом преподавания прикладной этики: «Этика должна полемизировать с тремя противниками: бездумностью, эгоистическим самоутверждением и обществом» [5]. Полемизировать с обществом – не значит утверждать свои индивидуальные убеждения, а показывать, что общественное мнение может серьезно ошибаться, ибо оно легко формируемо теми, кто далек от моральных целей. А полемика с бездумностью и эгоизмом ведется для демонстрации того, что важные социальные институты – образование, наука, медицина и т.д. – могут быть принципиально иными, значительно более отзывчивыми для запросов общества.

Все приведенные доводы показывают, как прикладная этика может быть востребована в рамках подготовки по многим специальностям, а значит, способна занять стабильное положение в академической среде. Трудность для её развития заключается не в ней самой, а скорее в положении высшей школы, которая, находясь в состоянии бесконечных потрясений, не всегда осознает свои цели, разрывается значительными противоречиями и часто не понимает собственного назначения. Но как только высшее образование обретет естественную для себя направленность на подготовку специалистов высокого уровня, глубоко понимающих окружающий мир и желающих изменить его к лучшему, тогда прикладная этика получит перспективу широкого распространения в университетах. И не только в виде отдельных курсов или магистерских программ, но также на уровне исследовательских институтов и, возможно, в виде университетских образовательных центров.

#### Список литературы

1. Например: McCombs School of Business // <https://ethicsunwrapped.utexas.edu/glossary/applied-ethics>; Markkula Center of Applied Ethics at Santa Clara University // <https://www.scu.edu/ethics/ethics-resources>.
2. В качестве успешных образцов можно упомянуть: Ассоциация этики бизнеса и КСО // <https://rben.ru/>
3. Национальная ассоциация экспертов по деловой этике, этикету и протоколу // <https://www.nadep.ru/>
4. Ассоциация культуры и этикета // <https://akesp.ru/>
5. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М.: Прогресс, 1992.

*Е.В.Беляева*

УДК 172

### **Общее содержание дисциплин прикладной этики**

*Аннотация.* Во-первых, общее содержание дисциплин прикладной этики определяется предпосылками ее возникновения: появлением новых проблем, фундаментальное решение которых перестало удовлетворять; изменением статуса религиозно-метафизического мировоззрения в общественном дискурсе; постиндустриальными изменениями структуры общества; концепцией прав человека. Во-вторых, прикладная этика отличается от фундаментальной тем, что ее разрабатывают не философы, а участники деятельности; это этика повседневного поведения; она институционализована, ситуативна, стремится к разработке технологий решения нравственных проблем; соединяет этику с прагматикой поведения; носит трансдисциплинарный характер.

*Ключевые слова:* прикладная этика, фундаментальная этика, биоэтика, юридическая этика, корпоративная этика, этика бизнеса, трансдисциплинарность.

Общее содержание дисциплин прикладной этики определяется целостностью её как самостоятельной области знания и практики. Несмотря на то, что различные ее виды складывались в разное время и в разных сообществах, с общеисторической точки зрения все они относятся к феноменам XX века. В этот период сложились те предпосылки, которые привели к разделению этики на фундаментальную и прикладную с последующим превращением прикладной этики в относительно самостоятельную область обучения и исследований. Соответственно, преподавание любого вида прикладной этики (в Белорусском государственном университете преподаются: биоэтика, юридическая этика, корпоративная этика, этика бизнеса и др.) начинается с объяснения предпосылок ее возникновения и экспликации специфики по сравнению с фундаментальной этикой.

#### ***Предпосылки возникновения прикладной этики***

К таким предпосылкам можно, во-первых, отнести появление новых проблем, с которыми фундаментальная этика в некотором смысле перестала справляться. Применение классических этических принципов и правил приводило к получению противоречивых результатов или неразрешимых дилемм. Так, с появлением в медицине жизнеподдерживающих аппаратов искусственного кровообращения и

дыхания вопрос о границе между жизнью и смертью пациента переместился из воли Божьей в руки врача. В такой ситуации применение принципов гуманизма, сострадания и любви может привести как к эвтаназии (это милосердно и гуманно), так и к запрету на эвтаназию, пусть даже пассивную (это немилосердно и негуманно). Так, в ситуации искусственного аборта применение принципа священности жизни создает неразрешимую дилемму о том, чью именно жизнь (матери или ребенка) следует предпочесть, если можно сохранить только одну. Так конфликт норм корпоративной и профессиональной этики, рассматриваемый фундаментальной этикой как конфликт двух видов верности по отношению к двум разным ценностям, является неразрешимым. Прикладная этика научилась работать с этими противоречиями, переводя их из состояния вечно «открытых проблем» в русло технологических решений.

Во-вторых, произошло то, что постмодернизм назвал крахом больших метанарраций и, в частности, религиозно-метафизического мировоззрения. Речь не идет об уменьшении числа верующих или сокращении влияния религиозных институтов, но об изменении условий функционирования этих мировоззренческих систем. Прежде религиозное мировоззрение было единственным и всеобъемлющим, и даже тот, кто с ним боролся, оказывался всего лишь а-теистом, человеком отрицающим. Теперь же все системы моральных представлений были вынуждены взаимодействовать в едином общественном дискурсе, где ни одна из них не обладает абсолютным правом устанавливать моральные правила. С уменьшением централизации и иерархии исчезают привилегированные субъекты морального дискурса, но возникает потребность в урегулировании множества различных по характеру областей человеческой жизни, в прояснении частных благ и специфических норм для этих областей, чем и занялась прикладная этика. Изменилась сама цель моральной регуляции: если раньше она решала земные проблемы с позиции вечности (и абсолютных моральных норм), то теперь возникла потребность решать проблемы здесь-и-сейчас в межличностном коммуникационном пространстве с его конкретностью и ситуативностью. Соответственно произошла и трансформация этического знания, которое постепенно отказалось от метафизических оснований и обратилось к поиску оснований морали в самих практиках человека.

В-третьих, изменилась социальная структура общества и способы его самоорганизации. Постиндустриальное общество с его увеличением числа занятых в сфере услуг и финансов, ростом индивидуализации, уровня образования и, одновременно, потребления сформировало множество субъектов, которые сами хотят принимать

участие в учреждении нормативно-ценностных оснований общества. Если прежде профессиональная этика разрабатывалась сообществами профессионалов и применялась по отношению к людям за пределами этого круга, то теперь в создании нормы нравственных отношений принимают участие пациенты, клиенты, все прочие (как скажет этика бизнеса) «стейкхолдеры», вовлеченные в данную сферу деятельности. Так происходит потому, что многие профессии, прежде бывшие элитарными, становятся массовыми, а сами массы все более просвещенными и способными к самоорганизации. Современные виды прикладной этики – биоэтика, экологическая этика, корпоративная этика – менее всего похожи на профессионально замкнутые системы и даже могут вступать в конфликт с этикой врачей, экологов или предпринимателей. Предпосылкой прикладной этики стало возникновение общества с высокой потребностью в том, чтобы любой вид деятельности со своими внутренними критериями моральности был вписан в широкий контекст общественной морали.

В-четвертых, предпосылкой того, что прикладная этика стала такой, какова она есть, выступила концепция прав человека, оформленная во Всеобщей декларации 1948 г. Под ее влиянием права человека стали практическим фундаментом любых социальных и нравственных отношений. Список разнообразных прав, включая культурные, экологические, цифровые все время растет, поэтому моральная регуляция в любой области должна учитывать обязательность их соблюдения. Поэтому в основании всех видов прикладной этики лежит концепция прав человека, утверждающая неотъемлемое достоинство каждого, независимо от любых его социальных характеристик. Достоинство человека предполагает его право принимать нравственное решение о том, что есть благо, и уж во всяком случае, определять, в чем состоит его собственное благо.

Таким образом, прикладная этика сложилась не только как конкретизация, «приложение» общих норм и принципов морали к специфическим видам деятельности и конкретным ситуациям. Она образовалась в процессе выработки нравственных правил в сферах деятельности, обладающих социокультурной значимостью. По мере того, как все большее число видов деятельности осознает свою значимость и озабочивается презентацией ее как общественного блага, как деятельности морально одобряемой, возникают все новые направления прикладной этики (этика искусственного интеллекта, этика нанотехнологий, этика животных и проч.).

**Отличия прикладной этики от фундаментальной**

1. Инициаторами создания прикладной этики чаще всего становятся не философы и специалисты по этике, а сами участники ситуаций в какой-то области деятельности. Занимаясь ею, люди, естественно, стремятся доказать (в первую очередь самим себе), что это хорошая, общественно полезная деятельность. В ходе любой деятельности отношения между людьми требуют упорядочения не только технологического, но и нравственного, потребность в котором испытывают сами участники.

Они лучше знают типичные проблемы, которые возникают в их занятиях, моральные дилеммы, которые приходится разрешать; моральные качества, которые хотели бы видеть в людях, работающих рядом, и контрагентах. Это позволяет не столько прикладывать к жизни абстрактные принципы гуманизма, вежливости, справедливости, солидарности и проч., сколько выявить в жизненной практике ее нравственные основания. Специалист в области философии может помочь обобщить и сформулировать их на языке этики. Так, по мере возникновения новых технологий или ситуаций, структуры ЮНЕСКО создают этические рекомендации, позволяющие первично упорядочить отношения в новой области на основе нравственных регулятивов, наработанных в других видах прикладной этики и, в первую очередь, концепции прав человека. Например, уже 6 апреля 2020 г. Международный комитет ЮНЕСКО по биоэтике (МКБ) и Всемирная комиссия ЮНЕСКО по этике научных знаний и технологий (КОМЕСТ) выпустили «Заявление в связи с пандемией COVID-19: глобальный взгляд на этические аспекты проблемы» [3].

Виды прикладной этики возникают как результат самоорганизации сообществ. Этика бизнеса сложилась тогда, когда прежнее «третье сословие» осознало себя социально ответственной группой, оказывающей влияние не только на экономические процессы, но и на ценностные установки своего социума. Биоэтика стала бурно развиваться по мере того, как врачи и биологи сталкивались с неразрешимыми для личной совести дилеммами морального выбора, а пациенты и общество в целом ощутили потребность прояснить свое моральное отношение ко множеству новых биотехнологий. Таким образом, действенность прикладной этики обеспечивается заинтересованностью тех, кто вовлечен в её сферу деятельности.

2. Прикладная этика – это этика не высоких идеалов, а повседневного, ординарного поведения. Вплетенная в ткань социальной деятельности, она реализуется через ежедневные трудовые операции, выполнение профессиональных обязанностей, соблюдение инструкций. Противостояние сущего и должного здесь максимально со-

крашено: то, что должно, в большинстве случаев выполняется, так как не требует от личности дополнительных, специальных моральных усилий. Если фундаментальная этика в первую очередь задает нравственный идеал и требует при совершении всякого поступка стремиться к его достижению, то прикладная этика сосредотачивается на поступках рутинных, ценностное содержание которых совершенно обыкновенно. Фундаментальная этика зачастую обесценивает такое поведение в силу его «негероического» характера. Кажется, что в ситуациях, лишенных экзистенциального пафоса, нет не только нравственного, но вообще никакого смысла. Прикладная же этика, возвращает достоинство «простому человеку» в его обычных социальных действиях, утверждая их как норму, как те самые «минимы морали», соблюдение которых не замечается, и только нарушение вызывает бурю негодования.

3. Важнейшей особенностью прикладной этики является создание специальных общественных институтов для ее поддержания. К таким институциям относятся этические декларации и кодексы, в которых закрепляются нормы и ценности в некоторой области деятельности, а также этические комитеты и комиссии как органы, следящие за соблюдением деклараций и кодексов.

Институционализация также выступает камнем преткновения в полемике с фундаментальной этикой, которая на протяжении веков настаивала на неинституциональном характере моральной регуляции, на том, что совесть индивида, его внутренние убеждения и мотивы выступают подлинной причиной морального поступка. Прикладная же этика частично снимает с индивида бремя морального выбора, предписывая ему социально согласованные правила поведения. Легальность, сближение с правом, участие юристов в подготовке этических документов и разрешении ситуаций, с одной стороны, разрушает специфику морали, а с другой, приближает ее к реальности, усиливает ее действенность, вводит непосредственно в социальные отношения.

4. Если фундаментальная этика опирается на активность морального субъекта, его неповторимую личность и духовную мотивацию, рассматривает каждую ситуацию нравственной коммуникации как уникальную, то прикладная этика сосредотачивается на внешней стороне морального поведения, рассматривает повторяющиеся рабочие ситуации, стремится к разработке технологий и регламентов решения нравственных проблем. Для этого этические комитеты разрабатывают свои СОП – стандартные операционные процедуры, – воспроизводя которые можно добиться единообразного и прозрачного регулирования данной сферы деятельности.

5. В прикладной этике решение нравственной проблемы не является раз и навсегда объективно верным, как это было в фундаментальной этике благодаря ее метафизическим основаниям. Прикладная этика смотрит на вещи ситуативно: нравственно то решение, которое участники ситуации приняли в совместной коммуникации на основе нравственно обоснованных принципов в ходе этически оговоренной процедуры. В фундаментальной же этике казуистический подход никогда не был основным, он применялся не в теории морали, а при дидактическом разъяснении содержания нравственных норм и ценностей, в педагогике и воспитательной практике. Целью было подведение любой ситуации под правило, а не создание правила на основе ситуации. Для фундаментальной этики «поступать по ситуации» – это, скорее всего, поступать безнравственно. Вместо того, чтобы безусловно следовать моральным принципам, поддаться влиянию обстоятельств и уступить в пользу прагматических соображений. Прикладная же этика, с одной стороны, стремится унифицировать методы рассмотрения нравственных проблем, а с другой – рассматривать каждую ситуацию как уникальную, требующую конкретного анализа ее диспозиции. Здесь особенно заметно, что нравственная истина устанавливается не автономным моральным субъектом на основе собственных убеждений, которые окружающие люди в современном плюралистическом мире могут и не разделять, а коммуникативно, в результате соотнесения различных нравственных позиций. Теоретическим обоснованием такого подхода может служить этика дискурса Ю. Хабермаса [4, 179–182], в которой моральные нормы устанавливаются в ходе реального коммуникативного дискурса всех тех, кого они затрагивают. Консенсус достигается не в воображаемом «человечестве», а в сообществах заинтересованных лиц. Конечно, любая моральная проблема в пределе затрагивает всех людей, они не могут и не должны оставаться равнодушными, однако конкретная ситуация охватывает ограниченное число участников, поэтому согласование их представлений о норме и благе становится приоритетным.

6. Прикладная этика стремится соединить этику с прагматикой поведения, уклоняется от противопоставления сущего и должного, полезного и морального, прагматической установки и бескорыстного мотива. В фундаментальной этике лишь в утилитаризме и «теории разумного эгоизма» есть стремление отождествить моральность и полезность, чтобы через измерение пользы сделать возможным исчисление степени моральности. Прочие же учения (особенно в нормативной части поучений о пути правильной жизни) настаивали на необходимости чистоты морального мотива от социальных, психоло-

гических от других материальных влияний. Выгодное, эффективное, целесообразное поведение отвергалось или понижалось в своем этическом статусе ради стремления к нравственному идеалу бескорыстно доброй личности. Естественно, число людей, соответствующих подобным строгим требованиям, всегда было невелико, что вызывало постоянные сетования на упадок нравов, отсутствие порядочных людей и необходимость нравственного воспитания.

Прикладная же этика смотрит на человеческую деятельность с оптимизмом, выявляя ее внутреннюю нравственную ценность. Например, центральным элементом любого корпоративного этического кодекса является миссия, связанная с социальной ответственностью корпорации, демонстрирующая нравственные идеалы, на которые ориентируется в своей практике эта корпорация. В каком-то смысле это возвращение к идеям Аристотеля, для которого добродетели не были абстрактно хорошими нравственными качествами, но качествами, необходимыми для успешной социальной деятельности, самореализации в политическом пространстве. Высшее моральное благо – счастье – достигалось не в противовес благополучию, но придавало ему нравственную ценность.

Это отличие прикладной этики от фундаментальной особенно заметно в этике бизнеса. Противоречие эффективности и справедливости, прибыльности бизнеса и гуманизма в отношении к работникам разрешается за счет понимания того, что прибыль производят люди, которые при нравственном к ним отношении будут работать куда более эффективно, чем тогда, когда их личностью и достоинством пренебрегают. Но поскольку противоречие сохраняется, его нужно вновь и вновь разрешать для разных предприятий, исторических обстоятельств и конкретных ситуаций. Простое сравнение этических кодексов банков с этическими кодексами университетов и этическими кодексами промышленных предприятий показывает различия их корпоративной культуры и общую установку на построение нравственных отношений в коллективе, которые бы содействовали выполнению деловых операций. Прикладные этические кодексы содержат требования, задают рамку должного, но именно такого, которое добросовестный работник и так выполнил бы, исходя из интересов дела.

7. Соединяя мораль и пользу, мнение профессионалов и широкий общественный взгляд на нормативно-ценностную регуляцию, прикладная этика оказывается междисциплинарным знанием. Для конкретизации и практического воплощения этического необходимо соединение этики с правом, психологией, менеджментом и специальными научными дисциплинами. Более того, прикладная этика но-



сит трансдисциплинарный характер, т.е. является составной частью решения конкретных социальных задач, реализации проектов, дает анализ актуальных социально-нравственных коллизий, предлагает гуманитарную экспертизу и консультирование вариантов их разрешения [1]. «Предмет и проблемное поле современной прикладной этики задают ее трансдисциплинарную характеристику, описывающую целостное и сложно дифференцированное, ценностно-ориентированное и центрируемое этической компонентой проектное знание с ожидаемым “полезным эффектом”» [2, 100]. Прикладная этика выступает как инструмент социальной практики по преобразованию общества в направлении блага.

Таким образом, экспликация предпосылок возникновения и отличий от фундаментальной этики позволяет выделить общее для всех преподаваемых дисциплин прикладной этики, охарактеризовать их как специфическую область знания и социальной практики. Это дает возможность продемонстрировать сущностную взаимосвязь различных видов прикладной этики на базе общих принципов организации этого знания, а также вписывать в общее проблемное поле все новые отрасли прикладной этики и соответствующие учебные дисциплины.

#### Список литературы:

1. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Введение в прикладную этику. Тюмень, 2006. 392 с.
2. *Жукова С.П.* К вопросу о трансдисциплинарном характере прикладной этики // *Ведомости прикладной этики.* 2017. Вып. 50. С. 91–102.
3. Заявление в связи с пандемией COVID-19: глобальный взгляд на этические аспекты проблемы // Unesdoc: цифровая библиотека URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373115\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373115_rus) (дата обращения: 28.11.2022).
4. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие М., 2006. 377 с.

Г.Л. Тульчинский

УДК 17, 378

### **Прикладная этика как распределенная дисциплина\***

*Аннотация.* В работе рассматривается опыт преподавания тематики, связанной с прикладной этикой. Речь идет о бакалаврских и магистерских программах по направлениям: административно-государственное управление, искусства и гуманитарные науки. Опыт показывает, что в самых разных образовательных треках ключевую роль играют тематика комплексной гуманитарной экспертизы как разработки проектов, процесса реализации и результатов.

*Ключевые слова:* гуманитарная экспертиза, образование, прикладная этика, социальный аудит.

Этос конкретных видов деятельности является важнейшей частью освоения как конкретных профессий, социальных ролей, так и социализации в целом. Поэтому необходимой составляющей любой профессиональной подготовки выступает позиционирование специалиста в профессиональной среде, способность к ответственному позиционированию самой профессии в современном обществе. Однако в качестве отдельной самостоятельной дисциплины прикладная этика фигурирует в образовательных программах крайне редко. Поэтому в данной работе хотелось поделиться личным опытом «распределенного» преподавания тематики прикладной этики.

Речь идет о двух образовательных площадках для бакалавров и магистрантов – НИУ «Высшая школа экономики» и Санкт-Петербургского государственного университета.

Так, для всего петербургского кампуса НИУ ВШЭ уже на протяжении нескольких лет в формате межпрограммного майнора для бакалавров второго года обучения читается курс «Бизнес-стратегии и корпоративные коммуникации». Для магистрантов – межкампусный курс НИУ ВШЭ «Публичная коммуникация: организация и оценка эффективности». В этих курсах на материале конкретных кейсов и ситуаций, взятых из реального практического опыта разного уровня, детально рассматриваются проблемы этики корпоративной культуры, проявляющейся в коммуникации при подборе и расстановке ра-

---

\* Работа выполнена при поддержке гранта РНФ № 22-18-00591 «Прагма-семантика как интерфейс и операциональная система смыслообразования».

ботников, создании команды, формировании и реализации стиля руководства, стимулирования, учета и развития мотивации сотрудников, расставания с уходящими из коллектива работниками, поведения в кризисных и скандальных ситуациях – как в коллективе, так и во внешней среде организации. Не менее важна прикладная этика и в контексте формирования и продвижения товарных, корпоративных и персональных брендов как обещания представителям целевой аудитории реализации ожидаемых переживаний. На конкретных примерах из бизнеса, публичной политики показывается отличие полноценных PR от пропаганды, когда неполная информация и даже отсутствие её оказывается лучше информации ложной, поспешной и непроверенной. Специальное внимание уделяется такой практически значимой, этической проблеме, как фейки, их порождение, трансляция и последствия.

Еще более специализированно выстраивается рассмотрение этических проблем в курсах «PR и брендинг в культурных индустриях», «Организация и экономика в сфере культуры», которые читаются на факультете свободных искусств и наук в СПбГУ. Оба курса строятся на особенности сферы культуры (культурных индустрий) как публичной и социально-значимой сферы деятельности, в которой тематика прикладной этики на сводится к корпоративной культуре, выстраиванию этоса корпоративных коммуникаций, поведения и взаимоотношений руководителя и подчиненных, между работниками и работы с клиентами. Результатом кино-видео-процесса, театральной и музыкальной жизни, музейного, галерейного и библиотечного дела, организации отдыха и развлечений, конкурсов, фестивалей и праздников, поддержки любительства является оказание специфических услуг – создание условий для саморазвития личности, расширения его опыта, переживаний и со-переживаний. В этом контексте вопросы прикладной этики и морали обретают нетривиальный масштаб и множество измерений: от реализации государственной культурной политики до самоорганизации культурной жизни и самоопределения личности и ее культурной идентичности.

В этой связи нельзя не упомянуть курс «Территориальный брендинг» в НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург для магистрантов образовательной программы «Городское развитие и управление». Дело в том, что в региональном брендинге прикладная этика играет особую роль – в силу специфики этой технологии. В отличие от товарного, корпоративного, персонального бренда, у регионального – нет и не может быть единственного собственника, не только региональной администрации без участия бизнеса, но и бизнеса без участия власти и общественности не может быть. Полноценный региональный

бренд может быть только продуктом межсекторного партнерства при координирующей роли администрации и активном участии населения и трудовых коллективов. В конечном счете региональный брендинг – эффективная технология консолидации власти, бизнеса и общества, формирования региональной идентичности, что предполагает интерактивные методы разработки и продвижения бренда региона. Обеспечение такой конструктивной интерактивности – поиска, отбора, символизации общих ценностей, их воплощение в мифодизайне региона – задача прикладной этики регионального масштаба.

Нетривиальное значение тематика прикладной этики обретает в курсе «Философия поступка: самоопределение и позиционирование личности в современном обществе», также читаемом в СПбГУ в формате поискового семинара, каждый раз корректируя его содержание в контексте проблем, важных для его участников. В рамках этого курса, с одной стороны, находят обобщение проблемы соотношения свободы и ответственности в процессе формирования самосознания, личностного самоопределения. А с другой, при обсуждении тематики курса с неизбежностью, возникают сюжеты, связанные с особенностями современного образа жизни, пронизанного коммуникативными технологиями в цифровых форматах, определяющих реализацию деловой активности, творчество, политическую жизнь, образование, науку, личную жизнь. Это выводит на первый план не только проблему вменяемого актора поступка в условиях цифровизации, требования к личности в цифровом социуме, но и трансформацию личности из пользователя технологическими опциями – в опцию этих технологий, возникновение сетевой и экзистенциальной ренты, когда человек своим существованием в обществе массового потребления в его цифровом изводе становится поставщиком Больших Данных, открывающих как невиданные возможности контроля и манипулирования, так и монетизируемых владельцами платформ и экосистем.

Современные коммуникативные технологии породили не только невиданные ранее масштабы, скорости обмена и доступности информации. Они радикально изменили содержание коммуникации [6]. Если ранее медиа транслировали преимущественно близкие нормативным социальным значения, которые трансформировались реципиентами в их личностные смыслы, то новые технологии позволили перейти к непосредственной презентации личностных смыслов: эмоционально окрашенных оценок и переживаний. Что породило существенный дисбаланс между правами человека, свободой слова и – ответственностью. Бизнес, политика, индустрия развлечений, наука дают множество реальных примеров, когда презентация личного

мнения, оценки, эмоции (отнюдь не всегда ради хайпа, буллинга и мобинга) оборачивалась серьезной угрозой репутации, здоровью, имуществу, а то и жизни.

У этой проблемы два решения, причем оба имеют явно выраженное практическое этическое значение. Первое – связано с усилением контроля, колоссальные возможности которого открывают цифровые технологии, что, конечно же, требует тщательного и глубокого этического осмысления, конкретно-проработанных формализованных ценностно-регулятивных систем коммуникации, привязанных к конкретным социально-культурным практикам, исключая, по возможности, их наложение друг на друга, порождающее иногда не только этические, но и правовые коллизии.

Второе решение – этическая саморегуляция. Прежде всего, это бурно плодящиеся в последнее время этические кодексы разработчиков, владельцев, пользователей... И, конечно же, все более остро проявляющийся запрос на персональное этическое самоопределение, запрос на паррессию – ответственность не только за публично сказанное, но и за сам факт взятия слова. Или – за молчание... И такая этика не менее конкретна и зависима от практических контекстов и социально-культурных практик, чем разработка ценностно-регулятивных систем и кодексов.

Так или иначе, но в обоих случаях возникает запрос на гуманитарную экспертизу разработки технологий, хода их реализации и – последствий реализации. Именно этому, собственно, посвящен курс «Социальный аудит и гуманитарная экспертиза», читавшийся ранее бакалаврам, а теперь – магистрантам в НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург.

Курс посвящен теории и практике социального аудита (общественных слушаний, отчетов по корпоративной социальной ответственности) [3, 4, 5, 7] и гуманитарной экспертизы [1, 2]. Он знакомит слушателей с узловыми проблемами реализации экспертного знания, включая экспертное исследование, а также соответствующие способы решения этих проблем. К ним относятся, прежде всего, теоретические основы (понятия объекта, предмета гуманитарной экспертизы, проблема специальных знаний участников такой экспертизы – междисциплинарной и комплексной по своей природе), методологические проблемы (структура экспертного исследования, применяемые методы), организационно-правовые вопросы (назначение экспертизы, выбор экспертов, статус эксперта, требования к эксперту, его права и обязанности, форма заключения экспертизы и т.п.) и, конечно же, этические принципы производства гуманитарной экспертизы.

В преподавании дисциплины по данной программе используются различные образовательные технологии: лекции, в том числе с использованием технических средств; активные и интерактивные формы проведения занятий – семинары, дискуссии, рассмотрение кейсов (включая региональные и отраслевые проекты и программы, подзаконные и нормативные акты), разбор ситуаций; самостоятельная работа, поиск необходимых материалов, изучение предлагаемых электронных материалов, рекомендуемой литературы, подготовка докладов и сообщений, подготовка и написание эссе; самостоятельный поиск студентами информации в сети Интернет. По возможности проводятся мастер-классы отечественных и зарубежных экспертов и специалистов. Занятия проводятся в смешанной лекционно-семинарской форме и включают различные формы интерактивной работы в аудитории, в т.ч. дискуссии, доклады, работу в малых группах, коллоквиумы, творческие задания и др. Общий объем интерактивных форм учебных занятий составляет не менее 70% аудиторной работы.

Даже такой беглый обзор приведенных курсов показывает распределенную представленность тематики прикладной этики в приложении к конкретным сферам профессиональной деятельности. И эта тематика оказывается не менее важной для подготовки профессионала, чем знания и умения владения конкретными технологиями.

#### Список литературы

1. *Бакштановский В.И.* Гуманитарная экспертиза. Тюмень, 1990.
2. *Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В.* Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл. М.: Смысл, 2008.
3. *Общественная экспертиза и общественный контроль. Методическое пособие.* Ленингр. обл.: Комитет по печати и связям с общественностью. 2012.
4. *Социальный аудит.* М.: АТИСО, 2008.
5. *Тульчинский Г.Л.* Корпоративная социальная ответственность: технологии и оценка эффективности. М.: Юрайт, 2014.
6. *Тульчинский Г.Л.* Прагмасемантика цифровых коммуникаций: смысловые картины мира, ценностно-регулятивные системы и ответственность. // Государство и граждане в электронной среде. Вып. 6. СПб.: ИТМО, 2022.
7. *Общественная экспертиза. Технология независимого анализа социальных проблем.* СПб.: ЦРНО, 2004.

В.Ю. Перов

УДК 174

**Проблемы образования в области прикладных этик  
(На основе опыта в Санкт-Петербургском  
государственном университете)\***

*Аннотация.* В статье рассматриваются актуальные проблемы образования в области прикладных и профессиональных этик с учётом опыта в Санкт-Петербургском государственном университете. Представлено современное состояние преподавания этических курсов в СПбГУ. Установлено, что большинство проблем этического образования связаны с дискуссионными проблемами соотношения общетеоретической (философской) этики, с одной стороны, прикладными и профессиональными этиками – с другой. Кроме того, в настоящее время наблюдается расширение перечня этических учебных курсов вследствие возрастания потребности в нравственной составляющей профессиональной деятельности в различных областях, а также появлению новых морально проблемных сфер, например, цифровые технологии и связанные с ними социальные изменения. В центре внимания анализ обсуждаемых проблем о потенциальных преимуществах и недостатках деятельности «философов-этиков» и «этиков-профессионалов» в развитии современной этики. Сформулирован вывод – лучшим вариантом могло бы стать совместное преподавание, но в настоящее время «при прочих равных» в области преподавания преимущество пока за «философами-этиками». Особое внимание уделено расширению современного этического знания за счёт появления «цифровой этики». Показано, что появление новых сфер применения этического знания и практик не только способствует развитию прикладных и профессиональных этик, но влияет на развитие общетеоретической (философской) этики, актуализируя многие этические проблемы и понятия (моральный выбор, моральный агент и т.д.).

*Ключевые слова:* прикладная этика, профессиональная этика, цифровая этика, преподавание этики, «философ-этик», «этик-профессионал», моральный выбор, моральный агент.

*Посвящается 300-летнему юбилею  
основания Санкт-Петербургского  
государственного университета*

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ № 22-28-00379.

### **Этическое образование в СПбГУ: общий обзор**

В настоящее время в Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ) существует около сотни этических учебных дисциплин и отдельных модулей, преподаваемых для студентов практически всех факультетов и институтов. Их количество варьируется ежегодно в связи с изменениями в перечне основных образовательных программ и учебных планов. Анализируя перечень этических учебных дисциплин, можно сформулировать следующие основные моменты.

*Во-первых*, подавляющая часть (приблизительно 90%) приходится на разнообразные курсы по прикладным и профессиональным этикам, в частности, «Биоэтика» (Медицинский факультет), «Этика науки» (для студентов Института химии), «Профессиональная этика» (Факультет психологии), «Профессиональная этика журналиста» (Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций), «Этика социальной работы» (Факультет социологии), «Переводческая этика» (Филологический факультет), «Этика деловых отношений в экскурсионной практике» (Исторический факультет), «Этика бизнеса» (Факультет Высшая школа менеджмента) и т.д.

Следует отметить рост количества курсов прикладных, особенно профессиональных этик. В некоторой степени это можно объяснить тем, что увеличивается число профессиональных стандартов, в которых в качестве квалификационных требований зафиксировано знание основ профессиональной этики (этому посвящена статья в «Ведомостях прикладной этики» (в 2017 году) [7], и с тех пор количество таких стандартов увеличилось). В этом контексте следует упомянуть, что существенная часть курсов (около 50%) по прикладным и профессиональным этикам до последнего времени приходилась на основные образовательные программы «Прикладная этика» (уровни высшего образования бакалавриат и магистратура). Сегодня ситуация изменилась, поскольку в связи с административными решениями по организации учебного процесса в СПбГУ обучение бакалавров по «Прикладной этике» почти прекратилось (последний приём на специальность был в 2019 году, студенты завершают обучение – в 2023-м, в обозримом будущем возобновление приема не планируется). В связи с этим, в настоящее время на магистратуру «Прикладная этика» приходится не более 25% этических учебных дисциплин, как общетеоретических, так и профессионально-прикладных.

*Во-вторых*, вопрос о соотношении общетеоретической (философской) этики и прикладной/профессиональной составляющей. Общие курсы этики преподаются для студентов-философов, а также на некоторых основных образовательных программах (культуроло-



гия, конфликтология, религиоведение, социология, дизайн, клиническая психология и других), которые в редких случаях дополняются и прикладными учебными дисциплинами (например, «Этика и конфликт» для студентов-конфликтологов). Анализ программ профессионально ориентированных учебных этических дисциплин показывает, что в большинстве из них общетеоретическая часть (предмет этики, основные понятия и направления её) занимает от 10 до 20%.

*В-третьих*, вопрос о соотношении среди преподавателей «этиков-философов» и «этиков-профессионалов», то есть специалистов в соответствующей области профессиональной деятельности, которые преподают этические дисциплины, а также занимаются этическими исследованиями (что редко, но встречается). В данном случае в СПбГУ это выглядит приблизительно – 50/50. При этом следует отметить, что все «узкоспециализированные» учебные дисциплины (например, курсы «Переводческая этика» (Филологический факультет), «Профессиональная этика и служебный этикет» (Факультет психологии) читаются исключительно «этиками-профессионалами»).

Однако это не означает, что «этики-философы» полностью отстранены от преподавания прикладных и профессиональных дисциплин на факультетах СПбГУ. В частности, упомянутые «Биоэтика» на Медицинском факультете, «Этика науки» в Институте химии, а также ряд других обеспечиваются преподавателями Кафедры этики Института философии, то есть «философами-этиками». При этом в последнее время происходит расширение преподаваемых ими прикладных этик на нефилософских образовательных программах за счёт появления учебных дисциплин, связанных с этическими проблемами «цифрового общества». Некоторое объяснение того, почему курсы по «цифровой этике» по преимуществу достаются «философам-этикам», будет представлено в ответе на 4-й вопрос.

*В-четвертых*, цифровизация образования способствовала возникновению в СПбГУ ряда онлайн учебных дисциплин, в том числе содержащих этическую составляющую. Это курс «Университетская жизнь. Основы корпоративной этики» (обязателен для всех студентов бакалавриата СПбГУ и является факультативным для магистрантов и аспирантов), а также курс «Цифровая культура» (обязателен для всех студентов бакалавриата), который включает модуль «Цифровая культура: этические проблемы», разработанный преподавателями Кафедры этики. Кроме того, в этом году на портале «Открытое образование» появился созданный усилиями кафедры этики СПбГУ онлайн курс «Основы этики», ориентированный на студентов всех направлений бакалавриата [5]. Структура и тематика его следующие: два из десяти модулей посвящены общетеоретической

(философской) проблематике: «Предмет и структура этики» и «Основные понятия и направления в этике». Остальные восемь модулей посвящены актуальным разделам современных прикладных этик: «Общественная мораль», «Мораль и идеология», «Политическая этика», «Информационная этика», «Этика бизнеса», «Этика науки», «Биоэтика», «Экологическая этика».

Посильное участие в организации и реализации описанного выше этического образования в СПбГУ за последние годы позволяет предложить если не окончательные, но, возможно, заинтересующие экспертное сообщество этиков ответы на вопросы, сформулированные В.И. Бакштановским к этому выпуску «Ведомостей прикладной этики» (несколько измененные и сокращенные для удобства вопросы выделены цифрами и жирным курсивом). Предварительно хотелось бы отметить, что ответы на некоторые из них будут носить достаточно общий характер, поскольку требуют привлечения гораздо большего теоретического и методического материала, чем это может быть представлено в рамках отдельной статьи. Кроме того, ответ на первый вопрос во многом предопределяет последующие.

**1. Что должно обязательно стать контентом любого университетского курса по прикладной этике? Например, необходимо ли расширенное этико-философское введение о морали, об историко-этических парадигмах, теориях и учениях и т.д.?**

Если оставить без внимания обсуждения того, что означает в данном случае слово «расширенный», поскольку перечень и объём учебных дисциплин зачастую определяется не действительными потребностями и научной обоснованностью, а формальным требованием организации учебного процесса, то общий ответ: «Да» – содержанием любого курса по прикладной этике должно быть общетеоретическое введение, то есть некоторая философия морали». Несмотря на то, что этот вопрос относится к сфере образования, за ним стоит длительная история теоретических дискуссий о соотношении теоретического и практико-прикладного знания. При этом, если в отношении проблем преподавания прикладной этики он является достаточно распространённым, то для большинства других наук даже сама постановка его уже выглядит несколько странной. Конечно, в современном обществе слышны разговоры о том, что даже высшее университетское образование, изначально претендующее на фундаментальность, должно стать практико-ориентированным. Однако при этом мало у кого возникают идеи о том, как может быть качественным изучение прикладных наук (физики, химии, математики и т.д.)

без соответствующей теоретической базы. Иную ситуацию можно наблюдать в отношении прикладной этики, поскольку иногда даже среди специалистов в области этики можно встретить тех, кто считает устаревшими и ненужными если не все, то очень многие классические этические теории, составляющие «золотой фонд» моральной философии.

В качестве иллюстрации можно привести позицию П. Черчленд в книге «Совесть. Происхождение нравственной интуиции»: «Две ведущие этические теории – утилитаризм и кантианство – в наши дни выглядят поистрепавшимися, хотя и критика в их адрес не нова. Что же не так в философии?» [9, 207]. Не имея возможности подробно анализировать ее позицию и аргументацию, стоит обратить внимание на риторически поставленный в этой цитате вопрос. В общем и упрощенном виде ответ П.Черчленд можно сформулировать следующим образом: моральная философия слишком рациональна, следовательно, оторвана от жизни. В качестве альтернативы автор предлагает обратиться к объяснению нравственного поведения на основе знаний о биологической природе человека и тому, что в последнее время получило название «экспериментальная моральная философия». Под этим понимается очень широкий и разнообразный перечень этических концепций, но показательно, что ее своеобразной эмблемой является изображение «горящего кресла», что символизирует отказ от «кабинетного философствования», ярким историческим примером которого был и остается И.Кант.

Будет неправильно утверждать, что упреки в отношении «классической» моральной философии, которая, конечно, не ограничивается утилитаризмом и кантианством, а включает и разнообразные метаэтические концепции аналитической философской традиции и многие другие, являются полностью безосновательными. Практически хрестоматийными являются утверждения, что одной из причин появления прикладной этики в зарубежных странах во второй половине XX века как самостоятельной по отношению к моральной философии области знания стала именно «самоустраненность» последней от решения актуальных моральных проблем. Примечательно, что эти упреки формировались преимущественно в студенческой среде, в связи с чем можно говорить, что истоки прикладной этики обнаруживаются в изменениях её преподавания. Вот как об этом пишет П. Сингер: «У граждан демократического общества есть еще один важный этический долг: стремиться к знаниям и участвовать в принятии решений, имеющих общественное значение. Поскольку многие из таких решений требуют этического выбора, профессионально подготовленные специалисты в области этики, или филосо-

фии морали, принесли бы много пользы, участвуя в общественной дискуссии по этическим вопросам. На взгляд современного человека, ничего странного в таком подходе нет, но еще недавно, когда я учился в университете, философы настойчиво просили, напротив, не рассматривать их как экспертов, обладателей знаний и умений, применимых в решении сложных этических задач. К счастью для меня (потому что вряд ли бы я остался философом, если бы эта точка зрения победила), под давлением студенческих движений конца 1960-х – начала 1970-х годов изменилось и применение, и преподавание философии морали. Студенты эпохи войны во Вьетнаме, борьбы с расизмом и сексизмом, кампаний в защиту окружающей среды потребовали от университетских программ актуальности и отклика на острые проблемы современности. В ответ на этот запрос философы вернули свой предмет к его истокам. По примеру Сократа, расспрашивавшего сограждан-афинян о природе справедливости и о том, что значит праведно жить, они набрались смелости и начали задавать эти вопросы студентам, коллегам и всему обществу» [8, 5-6]. Нельзя сказать, что некоторая отстранённость моральных философов от прикладной этики исчезла совсем. Дж. Кэллахан начинает статью (2004 года) «От “прикладной” этики к практической: преподавание этики в практическом аспекте» словами: «Так называемая прикладная этика имеет плохую репутацию у некоторых философов» [3, 193]. Дискуссии о соотношении морально-философского (теоретического) и этико-прикладного знания, в том числе в вопросах преподавания этических дисциплин, в отечественной традиции продолжают не только в «Ведомостях прикладной этики», но и на страницах других этических журналов [6].

Ранее уже отмечалось, что в структуре учебных дисциплин, преподаваемых в СПбГУ, обязательно присутствует общетеоретическая составляющая. Остается вопрос: является ли это результатом некоторой «инерции» мышления или действительной необходимостью. В этой связи имеет смысл несколько сместить ракурс обсуждаемой проблемы: насколько при решении практических задач в области прикладных и профессиональных этик соответствующие специалисты-практики нуждаются в обращении к теоретическому этическому знанию? Общий ответ: возможно, не всегда, но очень часто нуждаются. По крайней мере, тому есть многочисленные свидетельства. В качестве иллюстрации можно привести следующий пример.

Как было отмечено, в настоящее время в СПбГУ расширение этико-прикладных учебных дисциплин происходит за счёт введения в учебные планы различных курсов, посвященных этическим проблемам «цифрового общества». Среди многочисленных проблем в этой

сфере одной из актуальных является проблема «приватности» (персональные данные, частная жизнь, цифровые следы, автономия личности и т.д.). Сложность, многогранность и междисциплинарность возникающих проблем сформировала необходимость определения, что такое «приватность» как в теоретическом, так и в практическом значениях. Одним из решений был проект, осуществленный при поддержке Еврокомиссии «Приватность и новые области науки и техники: на пути к общей основе для приватности и этической оценки» [11].

В этом проекте кроме этического исследовались юридический, экономический и социальный аспекты приватности в современном «цифровом обществе», проанализированы процессы трансформации понимания приватности под влиянием новых технологий, выделено семь типов приватности и т.д. В рамках этой статьи показательно то, что даже сокращенный отчет, опубликованный на сайте проекта, содержит попытку дать определение – что такое этика и чем она занимается. Пусть и косвенно, это свидетельствует о существующих потребностях обращения к общетеоретическим вопросам с практической точки зрения. При этом любопытно, что попыток определить экономику, право или социальную жизнь в тексте этого исследования не содержится, что возвращает к вопросу о том, что прикладные этики обладают специфическими характеристиками и/или восприятием в сравнении с другими прикладными науками. Предлагаемое в данном докладе определение этики следующее: «Третьей рассматриваемой дисциплиной была этика, раздел философии, который рационально оценивает вопросы морали, вопросы, которые можно классифицировать как хорошие (или правильные) и плохие (или неправильные). Этика – это философское исследование концепций, используемых в практических рассуждениях, а именно, концепции, которые касаются того, как люди выбирают один из возможных вариантов действий» [11]. Это краткое определение удачно обращает внимание на сочетание общефилософской и практической составляющих в этическом знании, и акцентирует внимание на проблемах морального выбора, что подводит нас к следующему вопросу.

## ***2. Как работать с категорией «моральный выбор» как идейно-технологией морального творчества в рамках курса «Прикладная этика» с точки зрения предмета, дидактики, контента?***

Ответ на этот вопрос состоит из разных ракурсов самого понимания места и роли «морального выбора» в контексте развития прикладных и профессиональных этик.

Во-первых, нет возможности даже кратко воспроизвести, а тем более – проанализировать многочисленные и плодотворные дискуссии, связанные с особенностями понимания «морального выбора», которые обсуждались на страницах журнала «Ведомости прикладной этики» и в других отечественных и зарубежных исследованиях последних десятилетий. Но есть один аспект, не то чтобы совсем упускаемый из вида, но которому, возможно, уделяется недостаточно заслуженного внимания. Вновь стоит обратиться к «цифровой этике», в которой «практиками» всё больше осознается, что правильный инженерно-технический выбор должен быть одновременно и этически правильным, но и моральный выбор в большей степени способен обеспечить удачные технические решения. Об этом прямо говорит С. Наделла – генеральный директор Microsoft в «Предисловии» к книге К.Шваба «Технологии Четвертой промышленной революции»: «Прозрачность и всеобщая доступность – не только этические императивы, но и инженерные требования при разработке таких технологий, так как в результате продукция и сервисы становятся лучше» [4, 10].

Во-вторых, развитие прикладных этик во многом способствовало попыткам пересмотра некоторых уже решенных этических проблем. В частности, это вопрос о том, кто обладает моральными качествами, кто является субъектом нравственных поступков и отношений, кому могут быть вменены моральные требования и оценки и т.д. В обобщенном виде речь идёт о моральных агентах. Антропоцентризм которых подвергается большим сомнениям и испытаниям. Некоторые теории и практики экологической этики пытаются распространить понятие морального агента не только на живую, но и неживую природу. Другие предлагают теоретические расширения с обоснованием «этики животных» и отстаиванием их прав как моральных агентов. Отдельно стоит упомянуть споры о возможности существования Искусственных Моральных Агентов (ИМА) и правах роботов. Даже беглый обзор этих дискуссий позволяет сделать вывод о том, что вопрос о моральных агентах напрямую зависит от присущей им способности или неспособности совершать моральный выбор. И пока напрашивается ответ: в настоящее время в полном смысле этого слова осуществлять моральный выбор в состоянии только люди, что дает достаточные основания для подтверждения этического антропоцентризма.

**3. Кто способен, может и должен преподавать такой курс: профессиональный «философ-этик» или, скорее, «практик»,**

**прежде всего, представитель той профессии, к которой готовятся студенты конкретного университета?**

Следуя основным идеям, высказанным ранее на первый вопрос, напрашивается ответ: не принципиально, преподавать этот курс по прикладной этике должен тот, кто может и способен делать это качественно. Как показывает опыт преподавания этико-прикладных дисциплин, встречаются представители философской этики, снисходительно относящиеся к решению специфических проблем прикладных и профессиональных этик, но есть и профессионалы, считающие роль нравственной составляющей в своих областях ничтожно малой. Своеобразное противостояние «философов-этиков» и «практиков» («этиков-профессионалов») сквозной линией проходит не только в рамках образовательного процесса, но и в практике прикладной этической деятельности. При этом в практических областях «философы-этики» явно «проигрывают». Иллюстрацией могут служить практически все этические документы (кодексы), принятые в последнее время в России на различных уровнях и в различных областях жизнедеятельности.

Если посмотреть (когда это доступно) на состав разработчиков таких документов, то крайне редко среди них вообще можно встретить представителей академически- университетской, а тем более философской, этики. В качестве иллюстрации можно привести широко разрекламированный «Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта», принятый «Альянсом в сфере искусственного интеллекта», объединяющий крупнейшие в этой области компании в России. Говоря словами юмористической рекламы: «ни один этик при его создании не пострадал», то есть среди официальных разработчиков данного кодекса вообще не было профессиональных специалистов в области этики – тех, у кого занятие этикой является или основной или существенной частью профессиональной деятельности. Кодекс был торжественно принят на Первом Международном форуме «Этика искусственного интеллекта: начало доверия» (26 октября 2021), среди ключевых спикеров которого не было ни одного «философа-этика», а среди участников секционных заседаний (которых было заявлено более 500) при просмотре онлайн трансляции [10] был обнаружен только один, правда, очень достойный – А.В. Разин, заведующий кафедрой этики МГУ им. М.В. Ломоносова, автор многочисленных работ по этике искусственного интеллекта.

Но ключевым может быть задан вопрос о качестве получившегося в результате этического кодекса. Не имея возможности представить в данной статье его полноценный анализ, можно упомянуть следующее. С одной стороны, несомненным преимуществом Кодекса

является то, что в нем в качестве моральных агентов (в тексте – акторов) обозначены люди, то есть «интеллектуальные алгоритмы» – а не особые искусственные моральные агенты (ИМА). С другой стороны, прослеживаемая в тексте тенденция «объять необъятное» привела к тому, что перечень адресатов и потенциальных моральных агентов оказался избыточно широким. Разработчики упустили очевидное для каждого специалиста в области прикладных и профессиональных этик – что существующие в их рамках этические требования имеют предметно-определенный и агентно-определенный характер, поскольку для разных моральных агентов должны быть не только общие, но и особенные этические нормы и ценности. В упомянутом «Кодексе этики в сфере искусственного интеллекта» в качестве акторов (моральных агентов) Систем Искусственного Интеллекта (СИИ) перечислены: разработчики, тестировщики, заказчики, поставщики, эксперты, эксплуатанты, изготовители, операторы, а также «иные лица, действия которых потенциально могут повлиять на результаты действий СИИ или лиц, принимающих решения с использованием СИИ» [2].

Такой широкий список моральных агентов дает основания сомневаться в практической действенности этого этического кодекса, особенно если учесть, что на сайте Альянса в сфере искусственного интеллекта в разделе «Подробнее о кодексе» представлен несколько иной перечень: «Кому адресован Кодекс: государству, разработчикам и бизнесу, представителям науки, пользователям, а также всем, кто создает, внедряет или использует технологии ИИ» [2]. Это свидетельствует о принципиальном непонимании разработчиками данного документа того, что прикладные и профессиональные кодексы должны быть адресованы не неопределенному кругу лиц, но определенным моральным агентам.

Возвращаясь к проблеме «философ-этик» и «этик-профессионал» в области образования, можно предложить следующие общие соображения. Что ожидается от преподавателя прикладных и профессиональных этик? Кратко: знание этики, знание предметно или профессионально-определенной области и актуальных в ней этических проблем, педагогическое мастерство и т.д. С этих позиций преимущество «этика-профессионала» не столь очевидно, поскольку: *во-первых*, педагогические работники это прежде всего педагогические работники, а не практики в соответствующих областях, поэтому знание ими этических проблем зачастую опосредовано учебной и исследовательской литературой; *во-вторых*, чаще всего читаемые ими учебные дисциплины по этике находятся на периферии их педагогической деятельности, что может негативно влиять на заинтересован-



ность в их качестве; *в-третьих*, среди таких преподавателей крайне редко встречаются те, кто самостоятельно занимается или хотя бы следит за актуальным состоянием прикладных и профессиональных этических исследований и практик. В качестве примера к двум последним пунктам можно привести упомянутый ранее онлайн курс СПбГУ «Основы университетской жизни. Корпоративная этика», в создании которого «философы-этики» участия не принимали. Несмотря на название, в содержании этой учебной дисциплины и в перечне контрольных вопросов этика упоминается всего пару раз, что свидетельствует о несоответствии названия курса его содержанию. Наиболее очевидная причина состоит в том, что для разработчиков (психологов и историков) нравственная составляющая университетской жизни или вторична, или им более интересны другие её аспекты.

В контексте обсуждения «философ-этик» и/или «этик-профессионал» стоит обратить внимание, что профессии очень разные. Эта банальная мысль в области прикладных этик имеет существенное значение. Есть профессии, в центре которых важной составляющей является взаимодействие и общение между людьми (врачи, представители юридических профессий, педагоги, журналисты и т.д.). Такие профессионалы должны быть «моральными агентами» по сути, и недостаток теоретических знаний в области этики может быть более или менее успешно компенсирован богатым и неповторимым моральным опытом. Но не все профессии таковы. Примером могут быть некоторые «цифровые профессии». Какой особенный моральный опыт есть у среднестатистического программиста, к тому же, работающего онлайн? Могут ли разработчики алгоритмов искусственного интеллекта считаться специалистами в области «цифровой этики» и ее преподавания только в силу своей профессии? Наверное, ответ – «нет», им нужно стать именно «этиками-профессионалами», а для этого нужны знания в области этики, в том числе теоретические. Это является одним из объяснений того, почему учебные дисциплины по «цифровой этике» преподаются по преимуществу «философами-этиками». В совокупности с предшествующими аргументами, сказанное подводит к мысли о том, что «при прочих равных» в области преподавания преимущество пока за «философами-этиками». Хотя, возможно, что лучшим вариантом является совместное преподавание, которое могло бы обеспечить разносторонность взглядов, особенно на спорные этические вопросы.

**4. Должна ли прикладная этика стать авторским курсом – или осуществляться по министерским стандартам и утвержденным программам?**

К сожалению, организация учебного процесса от преподавателей мало зависит (как и предложенное ранее совместное преподавание). При этом стоит обратить внимание на следующие обстоятельства.

Во-первых, академические свободы формально не отменены, поэтому существование утвержденных (в смысле разработанных пусть это будут самые великие специалисты в этике) программ выглядит неэтичным. В лучшем случае можно обсуждать некоторые варианты «примерных» учебных программ, которые по сути представляли бы учебно-методические рекомендации. Конечно, во многих университетах, включая СПбГУ, нет особых препятствий для разработки авторских курсов, но при этом требуется соблюдение большого количества формальных правил. Речь в данном случае не идёт о том, что правила организации учебного процесса не нужны. Суть состоит в том, в какой степени это касается возможности авторской вариативности содержания этико-прикладных дисциплин.

Во-вторых, трудно представить, что приглашенный «этик-профессионал» будет преподавать по каким-то утвержденным программам. Подобное требование можно предъявлять прежде всего к «подневольным» в плане учебного процесса штатным преподавателям. А если речь идёт о преподавателях, осуществляющих профессиональное образование, то возникает вопрос о наличии у подавляющего большинства из них какого-то особого практического этического опыта (кроме опыта в научной и педагогической деятельности, но такой же опыт есть и у «философов-этиков»).

В-третьих, согласно существующим нормативным документам организации учебного процесса в высших учебных заведениях (включая СПбГУ) программы учебных дисциплин разрабатываются до (!) поступления обучающихся на соответствующие образовательные программы. Это приводит к тому, что формально у преподавателей нет возможности обсуждать на занятиях возникшие после разработки и утверждения программ учебных дисциплин этические проблемы в контексте происходящих изменений общественных и профессиональных практик. Хотя, трудно представить хорошего (!) преподавателя по этике, который самоустранится от таких обсуждений.

Ответ: курсы по прикладным этика должны быть авторскими. Это является ещё более актуальным для магистерских программ, поскольку обучающиеся зачастую имеют разнообразное образование в бакалавриате, а иногда и опыт профессиональной деятельности. В утвержденных же заранее, тем более на уровне министерства, программах учебных дисциплин практически невозможно запланировать

необходимую содержательную вариативность, учитывающую образовательные и профессиональные особенности обучающихся.

**5. Является ли миссией магистратуры по прикладной этике, прежде всего, формирование узкоспециализированного сообщества прикладных этиков? Или ее миссия должна быть иной?**

Если убрать словосочетание «узкоспециализированного», то ответ будет положительным: да, миссией магистратуры по прикладной этике, является прежде всего, «формирование сообщества прикладных этиков широкого профиля, готовых вести образовательную, исследовательскую и консультационную деятельность». Появление такого сообщества будет способствовать привлечению профессиональных прикладных этиков для решения этических проблем в различных областях, о чем шла речь ранее в рассуждениях про «философов-этиков».

**6. Как избежать рисков, с одной стороны, морализаторства, догматики в содержании и преподавании курса, а с другой – сведения дидактики курса лишь к методу анализа кейсов?**

Краткий ответ может быть основан на предыдущих рассуждениях. Сочетание теоретической и практической составляющей в этическом образовании способствует если не избеганию, то минимизации указанных рисков. Подробнее о таком опыте, имеющемся у преподавателей кафедры этики СПбГУ можно прочитать [1].

Подводя итоги, стоит ещё раз отметить богатый опыт преподавания учебных дисциплин по прикладным и профессиональным этикам в Санкт-Петербургском государственном университете. В этом опыте прослеживаются если не все, то многие проблемы современного этического знания. Наблюдаются тенденции расширения перечня этических курсов, благодаря усилению потребности в нравственной составляющей профессиональной деятельности в различных областях и появлению новых морально проблемных сфер, например, цифровые технологии и связанные с ними социальные изменения. Подобные явления не только способствуют развитию прикладных и профессиональных этик, но влияют на развитие общетеоретической (философской) этики, актуализируя многие этические проблемы и понятия (моральный выбор, моральный агент и т.д.).

Список литературы

1. Артемов Г.П., Барташевич Т.Ю., Бродский А.И., Держивицкий Е.В., Ковалева Т.В., Ларионов И.Ю., Овчинникова Е.А., Перов В.Ю., Положенцев А.М. Прикладная этика: особенности образовательных практик (круглый стол кафедры этики Санкт-Петербургского университета) // Этическая мысль Т. 22. № 1. 2022. С. 135–157.
2. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта. URL: <<https://a-ai.ru/ethics/index.html>> (дата обращения 30.11.2022).
3. Кэллахан Дж. От «прикладной» этики к практической: преподавание этики в практическом аспекте // Этическая мысль. Вып.9. 2009. С.193-207.
4. Наделла С. Предисловие // Шваб К. Дэвис Н. Технологии Четвертой промышленной революции М.: Эксмо, 2018. С. 9-11.
5. Основы этики (онлайн курс). <[https://openedu.ru/course/spbu/ETHIC/?session=self\\_paced\\_2022](https://openedu.ru/course/spbu/ETHIC/?session=self_paced_2022)> (дата обращения 30.11.2022).
6. Перов В. Ю., Артёмов Г.П., Барташевич Т. Ю., Бродский А. И., Держивицкий Е. В., Ковалёва Т. В., Ларионов И. Ю., Овчинникова Е. А., Положенцев А. М. Этика как наука и профессия. Материалы Круглого стола кафедры этики Института философии Санкт-Петербургского государственного университета К трехсотлетию юбилею Санкт-Петербургского государственного университета // Дискурсы этики. Вып.1 (11). 2021. С. 65–96.
7. Перов В.Ю. Каким профессиям нужна профессиональная этика? // Ведомости прикладной этики. Вып. 50. 2017. С.67-78.
8. Сингер П. О вещах действительно важных. Моральные вызовы двадцать первого века., М.: Синбад. 2019.
9. Черчленд П. Советь. Происхождение нравственной интуиции. М.: Альпина нон-фикшн, 2021.
10. Этика искусственного интеллекта: начало доверия, I Международный форум, Москва, 26 октября 2021, (<https://conference.tass.ru/events/i-mezhdunarodnyj-forum-etika-iskusstvennogo-intellekta-nachalo-doveriya>, дата обращения 30.11.2022).
11. Final Report Summary – PRESCIENT (Privacy and emerging fields of science and technology: Towards a common framework for privacy and ethical assessment) <<https://cordis.europa.eu/project/id/244-779/reporting>>, (дата обращения 30.11.2022).

**Инженерная этика в техническом вузе:  
опыт преподавания**

*Аннотация.* Статья посвящена описанию опыта преподавания инженерной этики студентам, обучающимся в бакалавриате – направления подготовки «Системы обработки информации и управление», «Прикладная информатика» в МГТУ им. Н.Э. Баумана. Зафиксированы предпосылки введения дисциплины «Инженерная этика» в учебные планы этих направлений подготовки. Описана ситуация в преподавании инженерной этики в России. Представлена разработанная программа дисциплины «Инженерная этика». Обозначены разные фазы в опыте преподавания, указаны основные трудности, с которыми пришлось столкнуться, например – как был найден компромисс между прагматическими требованиями студентов к дисциплине, ее преподаванию и дисциплинарным границам прикладной, в конкретном случае – инженерной этики. Высказаны предположения о месте этой дисциплины в четвертом поколении стандартов высшего образования.

*Ключевые слова:* Инженерная этика, технический университет, рабочая программа дисциплины, опыт преподавания.

Современный мир предъявляет особые требования к людям, обеспечивающим технологический прогресс – инженерам. Эти требования достаточно структурно выражаются в разнообразных документах и практиках [10, 13, 8]. Например в программе «Ответственные исследования и инновации» (Responsible Research and Innovation, RRI) [13, 9] декларируется, что они должны служить социальным ценностям, имеющим в том числе этическое и культурное измерения и отвечать общественному благу [13, 14, 9]. Это особым образом актуализирует имплементацию в высшее техническое образование разного рода дисциплин, которые будут обеспечивать не только профессиональные, связанные с естественно-научными, техническими и математическими знаниями и навыками компетенции будущих инженеров, но и тех, которые смогут обеспечить их социальную, культурную и этическую компетентность [4, 166]. Одной из такого рода дисциплин видится инженерная этика. Важен этот предмет также и потому, что институт образования играет ключевую роль в становлении (и не только профессиональном) индивида, способствует организации социальных связей, приданию им нормативного характера и соответствующей ценностной направленности, что, разуме-

меется, формирует и профессиональный этос будущего специалиста. Однако, несмотря на практическую необходимость усиления социогуманитарной подготовки инженеров, технические университеты по всему миру сокращают часы на неё, мотивируя тем, что происходит снижение количества часов, выделяемых на образовательные программы в целом [12]. Тем не менее, представляется продуктивным описать опыт преподавания инженерной этики самому автору этого текста (следует заметить, что речь идет о студентах, обучающихся в бакалавриате по направлениям подготовки «Системы обработки информации и управление» и «Прикладная информатика» в МГТУ им. Н.Э. Баумана с 2012 по 2021 годы) .

Запрос на изучение дисциплины «Инженерная этика» возник в результате работы международного семинара «Модернизация учебного процесса в области инженерных наук с использованием инновационных методов и технологий». Семинар был организован в МГТУ им. Н.Э. Баумана с участием Технологического университета штата Джорджия – в рамках совместного российско-американского проекта «Разработка новых образовательных программ и технологий, включая дистанционные, и принципов организации учебного процесса в области инженерных дисциплин – в рамках образовательного сотрудничества университетов России и США» в 2011 году. Поскольку среди участников семинара с российской стороны были в основном представители инженерного научно-профессионального сообщества, то задача разработать курс выпала автору этого текста.

В тот момент в российском образовательном пространстве были сравнительно редкими университетские курсы с таким названием соответственно и необходимых материалов, касающихся прикладной, в том числе инженерной этики [1, 2, 6]. Большая часть из них была малодоступна, поскольку издавались они малыми тиражами для конкретных университетов, а сервисы интернет еще не были столь развиты, как в 2022 – году написания этой статьи. Во всяком случае автору неизвестно ни об одном изданном российском учебнике по инженерной этике, кроме небольшого учебного пособия, также изданного для конкретного университета в 2014 году (а значит – практически недоступного для читателей) [7]. Поэтому при разработке курса внимание было обращено на существующие материалы и американский учебник [11]. Была сформирована рабочая программа дисциплины «Инженерная этика». Она рассчитана на 108 часов, из которых 51 – были аудиторными, проходивших на протяжении 17 недель с чередованием либо только семинара, либо лекции и семинара в неделю, а 57 часов отводились на самостоятельную работу студентов. Объем программы составлял 3 зачетных единицы, дисциплина

завершалась зачетом. В учебных планах она стояла у студентов третьего или четвертого (в зависимости от факультета) годов обучения. В среднем ежегодно эту дисциплину изучали от 80 до 120 человек. Сразу хочу зафиксировать, что почти за 10 лет чтения инженерной этики студентам-информационщикам не было случаев, чтобы кто-то из них не справился с программой и не получил зачет по дисциплине. Разумеется, качество освоения материала различалось, и определялось преимущественно мотивацией студентов. Содержание программы отражено в таблицах [3].

Таблица 1

Содержание дисциплины, структурированное по разделам (темам)  
Лекционный курс (Л)

№ п/п	Наименование модуля дисциплины	Содержание
<b>1.</b>	<b>Модуль 1. Этика как научная дисциплина</b>	
1.1	Предмет этики	Этика как научная дисциплина. История этических учений. Основные концепты этики (этика, нравственность, мораль, добро, зло, ответственность и т.п.) и их краткий обзор.
1.2	Место и роль этики в культуре специалиста-инженера	Основные способы этической аргументации (утилитаризм, деонтология, категорический императив и т.п.).
<b>2.</b>	<b>Модуль 2. Общие принципы профессиональной этики</b>	
2.1.	Профессиональная солидарность и корпоративность, профессиональный долг и ответственность	Профессиональная этика как способ регуляции поведения в конкретных видах профессиональной деятельности. Общие принципы профессиональной этики: профессиональный долг и особая форма ответственности, профессиональная солидарность и корпоративность. Частные принципы профессиональной этики. Специфика и разновидности профессиональной этики. Профессиональные деонтологии и моральные кодексы.
2.2.	Возникновение и развитие морали. Современные нравы этика	Кризис традиционной нравственности. Можно ли доверять этике? Где место морали в современном мире?
2.3.	Особенности профессиональной деятельности и нравственной культуры специалиста	Профессиональная этика. Профессиональный долг. Профессиональный кодекс. Сущность профессионализма. Ступени профессиональной подготовки и их оценка. Роль профессионалов в социальных процессах.

<b>3. Модуль 3. Организационная культура</b>		
3.1.	Личность в структуре организации	<p>Личность как научная категория. Теория типов: Гиппократ и четыре основных темперамента, физическая типология Э. Кречмера, эмбриональная типология Шелдона. Теория черт Р.Б. Кэттелла. Психодинамические и психоаналитические теории. Бихевиоризм. Гуманизм. Теории социального научения. Ситуационизм. Интеракционизм.</p> <p>Принципы развития Келли-Пиаже. Когнитивные, информационно-процессуальные, подходы к личности.</p> <p>Классификация личности: типология Хейманса-Ле Сена. Типология Майерс-Бриггс (Myers-BriggsTypeIndicator – MBTI). Пятифакторная модель личности (Большая Пятерка). Локус контроля Дж. Роттера.</p> <p>Личность и работа: демографические характеристики, компетентность, психологические особенности.</p> <p>Самомониторинг. Ценности. Установки. Понятие, компоненты и функции установок. Когнитивный диссонанс Л. Фестингера.</p>
3.2.	Формальные и неформальные аспекты регламентации профессиональной деятельности	<p>Этические кодексы и их осуществление на практике (IEEE, ACM, SE, AITP и пр.). Кодекс этики и профессиональной практики программной инженерии IEEE-CS/ ACM. Восемь принципов программиста. «Стандарты поведения» для ИТ-профессионалов.</p>
3.3	Нравственные ценности, принципы и нормы профессиональной этики	<p>Профессиональная мораль как совокупность идеалов и ценностей профессии; этические принципы, нормы поведения, кодексы, предписывающие определенный тип нравственных отношений между людьми и отражающие сущность профессии; качества личности специалиста, необходимые для выполнения профессионального долга; нравственные взаимоотношения специалистов и объектов их деятельности; цели и методы профессионального обучения и воспитания.</p>



Таблица 2

Содержание дисциплины, структурированное по разделам (темам)  
Практические занятия – семинары (С)

№ п/п	Наименование раздела / модуля дисциплины	Содержание
<b>С1</b>	<b>Модуль 1. Этика как научная дисциплина</b>	
С1.1.	Место и роль профессиональной этики в культуре специалиста-инженера.	Инженер как профессия. Динамика образа инженера. Профессиональные этические кодексы.
С1.2.	Этика в культуре. Профессиональная этика как способ регуляции поведения в конкретных видах профессиональной деятельности.	Способы этической аргументации, социокультурная обусловленность представлений об этике. Особенности профессионального этического кодекса. Предмет и объект регуляции. Необходимость профессиональной этики в современном мире.
<b>С2</b>	<b>Модуль 2. Общие принципы профессиональной этики</b>	
С2.1.	Прикладная этика. Принцип ответственности (Йонас). Принцип предосторожности (Грунвальд). Социальная оценка техники.	Отличие прикладной и профессиональной этик. Риски инженерной деятельности. Социальная оценка техники как междисциплинарный тренд сопровождения процесса поддержки и принятия решений в сфере научно-технической политики.
С2.2.	Возникновение и развитие морали. Современные нравы и этика.	Дискуссия об этической нейтральности научных и технических достижений. Техницизм и антитехницизм.
С2.3.	Особенности профессиональной деятельности и нравственной культуры специалиста.	Проблема конфиденциальности, компьютерная этика, проблема приватности, безопасность данных, компьютеры, в инженерном проектировании, экологическая этика, разработка новых видов оружия.
<b>С3</b>	<b>Модуль 3. Организационная культура</b>	
С3.1.	Личность в структуре организации	Личность как субъект организационного поведения Классификация личности: типология Хейманса-Ле Сена. Типология Майерс-Бриггс (Myers- Briggs Type Indicator – MBTI). Пятифакторная модель личности (Большая Пятерка). Локус контроля Дж. Роттера. Личность и работа: демографические ха-

		рактические, компетентность, психологические особенности. Самомониторинг. Ценности. Установки. Понятие, компоненты и функции установок. Когнитивный диссонанс Л. Фестингера.
С3.2.	Нравственные ценности, принципы и нормы профессиональной этики	Принцип ответственности (Ионас) Принцип предосторожности (Грунвальд) Социальная оценка техники.
С3.3	Нравственные качества специалиста-инженера	Профессионально важные качества личности.

Изначально предполагалось, что помимо теоретических представлений об этике вообще, ее базовых понятий и способов аргументации, преподавание будет построено на обращении к описанию конкретных случаев, когда решения, принятые в этически спорных ситуациях, приводили к каким-либо серьезным техногенным авариям, либо катастрофам. Однако достаточно быстро стало понятно, что студентам-информационщикам такие «разборы» не очень интересны, в силу того, что к началу курса было известно не слишком много конкретных случаев в сфере информационной этики, так и потому что студенты воспринимали разбор этих случаев хотя и любопытным, но бесполезным опытом. Многие из них указывали на то, что у человека, принимавшего решения часто не было возможности поступить иначе, потому как он был включен в системы иерархий и, кроме негативных последствий для себя персонально, ничего бы не добился в социальном поле.

Второй фазой в преподавании курса (примерно с 2015 года) стала попытка автора статьи сделать упор на категорию профессии и рассматривать инженерную этику как один из механизмов профессиональной социализации студентов. То есть мы разбирали уже не случаи техногенных аварий или катастроф, а профессиональную коммуникацию в трудовых инженерных коллективах и механизмы ее этической регуляции. Этот опыт (с точки зрения восприятия дисциплины студентами) был гораздо успешнее, так как он отвечал прагматическому запросу студентов, потому что многие из них уже имели профессиональный опыт и видели возможность получения применимых знаний в реальной жизни. Более того, довольно часто базой для разборов служили реальные практические случаи из профессиональной жизни студентов. Однако поиск продолжался, так как сме-

щение в сторону механизмов профессиональной социализации, виделось как сужение предметного поля дисциплины.

Во время третьей фазы (с 2017 по 2021) было найдено решение, которое одновременно удовлетворяло потребность автора статьи в широте дисциплинарных границ инженерной этики и прагматический запрос студентов к дисциплине и ее преподаванию. Помимо общетеоретической базы мы со студентами выбирали реальные случаи этических проблем в информационной сфере, как правило в виде опубликованных текстов на специализированных ресурсах, типа Habr и разбирали эти тексты не только с этической стороны и разных способов этической аргументации, но, опираясь на теорию аргументации и методику построения аргументационных схем [5], реконструировали системы аргументации авторов этих текстов, что способствовало формированию критического мышления и критического отношения, в том числе к профессиональным текстам. Это позволяло находить и ставить новые этические проблемы, что было несомненным вкладом студентов и способствовало их большей вовлеченности в материал дисциплины. К сожалению, в 2021 году, автор в силу ряда обстоятельств и большой нагрузки была вынуждена отказаться от дальнейшего проведения этого курса. Его дальнейшая судьба мне не известна. С большой вероятностью после вступления в силу четвертого поколения стандартов высшего образования, дисциплина инженерная этика будет вычеркнута из учебных планов, что подтверждается и существующими общемировыми тенденциями [12].

Однако, несмотря на все затруднения, возникавшие по ходу преподавания, я считаю, что опыт реализации дисциплины инженерная этика для студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана был успешным и большое количество студентов-информационщиков узнали, что технологии должны регулироваться не только и не столько лишь техническими регламентами, но и человекомерными параметрами.

#### Список литературы

1. *Алексеева И.Ю., Сидоров А.Ю., Шклярник Е.Н.* Компьютерная этика: история, проблемы, перспективы. – Институт философии РАН. – М.: АМИ, 2008. – 148с.

2. *Бакштановский В.И.* Прикладная этика: инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. В 3 т. – Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2011.

3. *Гаврилина Е.А.* Рабочая программа дисциплины «Инженерная этика». 2012- 2021. – М: МГТУ им.Н.Э. Баумана.

4. Гаврилина Е.А., Казакова А.А. Институционализация социальной оценки техники и технологий (TA/RRI) в России: состояние и перспективы // *Философия науки и техники*. – 2019. – Т. 24. – № 2. – С. 162-169. – DOI 10.21146/2413-9084-2019-24-2-162-169. – EDN ZORLCX.
5. Зайцев Д.В. Теория и практика аргументации: учеб. пособие. – М.: ИД «Форум», 2014. – 224с.
6. Малюк А.А., Полянская О.Ю., Алексеева И.Ю. Этика в сфере информационных технологий. – М.: Горячая линия – Телеком, 2011. – 344с.
7. Медянская Т.В., Богданов А.И. Инженерная этика: лекции, кейсы, тесты. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2014. – 160с.
8. Ethical, Legal and Social Implications Research Program // National Human Genome Research Institute (NHGRI). – URL: <https://www.genome.gov/Funded-Programs-Projects/ELSI-Research-Program-ethical-legal-social-implications> (accessed 04/12/2022)
9. Felt, Ulrike (2018). 'Responsible Research and Innovation'. In Sarah Gibbon, Barbara Prain-sack, Stephen Hilgartner and Janette Lamoreaux (eds.) *Handbook of Genomics, Health and Society*. (London/New York: Routledge) (17) (PDF) Responsible Research and Innovation. Available from: [https://www.researchgate.net/publication/319986976\\_Responsible\\_Research\\_and\\_Innovation](https://www.researchgate.net/publication/319986976_Responsible_Research_and_Innovation) (accessed 04/12/2022).
10. Grunwald, Armin (2019). *Technology Assessment in Practice and Theory*. -London/New York: Routleg. – 253p.
11. Harris Ch., Pritchard M., Rabins M. *Engineering Ethics: Concepts and Cases*, Fourth Edition. – Wadsworth, Cengage Learning, 2009. – 313 p.
12. Kazakova, Aleksandra. Responsibility in biomedical engineering education, *InformációsTársadalom XIX*, 4. no (2019): 50–60. <https://dx.doi.org/10.22503/inftars.XIX.2019.4.4>
13. Principles for Responsible Innovation. Building the trustworthiness of technology. – URL: [https://ec.europa.eu/information\\_society/newsroom/image/document/2016-4/sixth\\_cop\\_plenary\\_meeting\\_-\\_presentation\\_hilary\\_sutcliffe\\_matter\\_13334.pdf](https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2016-4/sixth_cop_plenary_meeting_-_presentation_hilary_sutcliffe_matter_13334.pdf) (accessed 04/12/2022)

УДК 174

**Прикладная этика как ответ философии на вызовы времени**

*Аннотация.* В статье прикладная этика рассматривается как передний край влияния философии на практическую жизнь, здесь происходит осмысление и выработка решений по наиболее важным нравственным проблемам различных видов предметной деятельности, здесь постоянно включаются в предметное поле этики новые актуальные нравственные проблемы. Показывается, что не может быть единой модели построения прикладного курса, поскольку они различаются степенью обеспеченности литературой, теоретико-методологической базой, подходами к выработке нормативных рекомендаций. Автор считает, что оптимальным вариантом было бы чтение прикладных курсов после курсов философских, общего курса этики, но, поскольку, сейчас это трудновыполнимая задача, предлагает и другие варианты включения этических знаний в прикладной курс. Автор подчеркивает важность сотрудничества и координации работы специалистов-профессионалов из конкретной сферы и философов.

*Ключевые слова:* философия, прикладная этика, общественное благо, нравственность, морализаторство.

Мы живем в эпоху тотального изменения всех сфер жизнедеятельности общества – экономической, политической, культурной. Внутри каждой из этих сфер фактически совершается реинституционализация, подвергаются «ревизии» все общественные нормы и ценности, принципы социального взаимодействия. Еще совсем недавно, по историческим меркам, З. Бауман отмечает, что образ общественных связей можно было представить в виде жесткой металлической конструкции. Именно таким он предстаёт в «Манифесте Коммунистической партии» К. Маркса и Ф. Энгельса. Но сейчас, по словам Баумана, эта конструкция «плавится», прошлое развенчивается, разрушается, «защитная броня, выкованная из верований и зависимостей», которые позволяли твердым телам сопротивляться, «разжижилась». А от всего, *что осталось от прошлого в настоящем*, пытаются избавиться [1, 9-10]. В этих условиях возрастает значение философии как особого типа рефлексии над основаниями бытия как самосознания культуры. Однако в нашей стране в 1990-е гг. статус философии в учебном процессе и объем ее преподавания на нефилософских факультетах неуклонно снижались, в то время как в Западной Европе философия даже в школе присутствует достаточно

широко. Об этом, например, свидетельствует переведенный у нас учебник по философии французского автора М. Гурины [2]. Философы во Франции приглашаются в СМИ и на другие дискуссионные площадки для обсуждения актуальных общественных проблем: аудитории уже знаком язык философии, курсами философии сформирован вкус к такой форме общения. В Германии, как об этом писал В.В. Миронов, в некоторых землях в средних школах «философия преподается от двух до трех лет; причем, параллельно как отдельный предмет преподается еще и этика» [6, 22]. Для нас это пока несбыточная мечта и предмет зависти, и, как следствие, отечественные философско-этические изыскания в значительной своей части пока остаются невостребованными как со стороны власти, так и со стороны общества.

А.А.Гусейнов совершенно справедливо назвал этику одним из каналов выхода философии в практику. Так, одной из задач философской этики является переосмысление в новых условиях традиционных проблем нравственной жизни, которые приходится решать каждому и во все времена. Это так называемые вечные проблемы нравственности, которые рассматриваются этикой личности и этикой межличностных отношений: как осмысленно прожить свою жизнь, как справляться с неудачами и выстраивать отношения с другими людьми и т.д. Однако изменение условий нашей жизни, к примеру, появление нового социального пространства общения – виртуального – видоизменило характер общения и поставило перед этикой задачу описать специфику виртуального общения и раскрыть его влияние на общение лицом-к-лицу. Таким образом, даже в своей базовой части этика постоянно изменяется, расширяется ее предметное поле, интерпретируются и нормативно осваиваются новые явления.

Весь XX век, особенно последняя его треть, был временем распространения моральных требований на другие сферы общественной жизни – профессиональную, бизнес, отношения человека с природой, политику и др., где философская рефлексия играла роль теоретико-методологической основы и систематизирующего начала для рассмотрения разных видов деятельности. Курсы прикладной этики, которые сложились к настоящему времени, различаются по своим задачам, теоретико-методологической базе, степени обеспеченности литературой, подходам, методам решения проблем. Одни курсы имеют свою специализированную теорию, предназначенную для осмысления нравственных аспектов данного вида деятельности, для других ее приходится собирать по крупицам. Например, работы М. Вебера по бюрократии, могут рассматриваться в качестве специальных методологических для курса этики деловых отношений, «Протес-

тантская этика и дух капитализма»; «Буржуа» и «Евреи и экономика» В. Зомбарта, а также работы современных авторов – П. Козловски, К. Хоманна, Ф. Бломе-Дреза, П. Ульриха [7] и др. – как специальные методологические для этики бизнеса. А.А. Гусейнов, когда писал о прикладной этике в энциклопедическом словаре «Этика», скорее всего, имел в виду биомедицинскую этику. Но в других прикладных этиках нормативные задачи могут решаться иначе. Например, в политической этике нормативные рекомендации не могут быть доведены до такого конкретного вида, как в журналистской этике. В связи с этим М. Вебер в «Политике как призвании и профессии» предлагает политику руководствоваться в повседневной жизни этикой ответственности, но дополнить ее этикой убеждения, полагающей, что моральные границы переступать он не должен. Поэтому в политической этике уже само по себе прояснение феноменов, уточнение, критическое переосмысление идей, концептов (таких, например, как права человека, справедливость, толерантность и др.) способно изменить оценку этих явлений, а оценка влияет на выбор.

Идеальным вариантом, на мой взгляд, было бы введение прикладных курсов после прослушивания общих курсов по философии и этике, чтобы освоенные теоретические курсы по этим дисциплинам выступали базой и инструментарием для рассмотрения прикладных проблем. Однако это не всегда получается даже на философском факультете МГУ, так как по учебному плану прикладные курсы начинаются раньше общего курса этики. Поэтому некоторые из них приходится читать без соответствующей этической базы. Объем же преподавания философии на других факультетах в большинстве столь незначителен, что полученные знания вряд ли можно рассматривать в качестве теоретической базы для прикладных курсов (факультетских, межфакультетских). Поэтому в прикладных курсах часто приходится не только ссылаться на уже известные теории, понятия, персоналии, но интегрировать фрагменты этической теории в темы по обсуждению конкретного материала, где теория позволяет либо что-то прояснить, либо выполняет методическую функцию при выработке решения. Если же объем курса это позволяет, было бы хорошо предварить рассмотрение практических проблем и ситуаций развернутым философско-этическим введением с прицелом на раскрытие специфики морали и ее социальных функций, основных направлений в этике, особенно утилитаризма и деонтологии, а также этики ответственности, социально-нравственного смысла специализированного вида деятельности обучающихся. В предложенных нам условиях это, возможно, было бы оптимальным вариантом и для самой этической теории, которую тогда рассматривали бы как необходимую часть

профессиональной подготовки, а не как внешнюю дисциплину. Ведь профессия, как писал еще Дж. Дьюи, «выступает в качестве принципа, организующего знание и интеллектуальный рост, сбор информации и знакомство с идеями; высвечивает ось, вокруг которой сосредоточивается огромное разнообразие деталей; упорядочивает по отношению друг к другу пережитые события, различные факты и порции информации.... Никакая классификация, никакой отбор и организация фактов, сознательно разработанные ради чисто абстрактных целей, никогда не сравнятся в основательности и эффективности с этим сплавом, образовавшимся под давлением профессии, - по сравнению с ним все названное кажется формальным, поверхностным и холодным» [3, 281].

Поскольку предметная, профессиональная деятельность является формой служения обществу, в теоретической части вполне уместно рассмотреть вопросы профессиональной ответственности в контексте гражданской ответственности. Принципы отбора, систематизации и представления этических знаний в прикладном курсе – через историю этики, по проблемам или каким-либо другим образом – полагаю, следует отдать на откуп автору курса, поскольку это может быть связано также со спецификой его тематики. Однако иметь хотя бы общее представление об Аристотеле и Канте, человек, изучавший даже прикладной этический курс, должен.

В моральном выборе, на мой взгляд, самый сложный вопрос даже не технологический, а содержательный. В самом общем виде параметры морального выбора сформулированы Г. Йонасом [4]. Вскрывая онтологические основания контакторной ответственности, он называет два пласта проблем, которые в моральном выборе должны решаться в единстве: 1) предметные задачи («долженствование бытия самого дела») и 2) сохранение непрерывности связи между людьми («сохранение отношений верности вообще, на которых основывается общество и совместное обитание людей»).

Далее моральный выбор должен опираться на базовые ценности индивидуальной и социальной жизни, основанием для предпочтения той или иной ценности должен быть более высокий ее статус в иерархии ценностей. А какова она? Какой тип нравственной личности ею предполагается? А какой концепцией общественного блага нам руководствоваться в выборе? Для профессиональной, тем более, для этики бизнеса и политической этики эти вопросы не праздные. Именно в процессе осмысления и решения конкретных проблем моральной жизни обнаруживается, что одних рассуждений о долге, совести, справедливости, милосердии и т.д. для морального выбора зачастую недостаточно. Это уводит нас в морализаторство.



Вопрос о том, кто должен читать прикладной курс, остается актуальным. Мне встречались физики, математики, перешедшие в философию и успешно преподававшие ее для студентов своей первой специализации, как и, наоборот, философы по профессии, освоившие необходимые знания по биологии, медицине и др. дисциплинам, и читавшие на достойном уровне философию для студентов соответствующего профиля. В прикладной этике подобные примеры мне известны из сферы биомедицинской этики. Однако следует признать, что, поскольку особенностью прикладного курса является его междисциплинарность, «прикладники» больше других нуждаются в постоянном профессиональном общении, обмене опытом чтения курсов, в обсуждении содержательных и методологических вопросов, причем не только в общем и целом, но и по отдельным темам курса.

Полагаю, что совместная работа философов и профессионалов из той области знания, по которой обучают студентов, в нынешних условиях была бы полезной. Ее формы еще нужно согласовывать. Это могли бы быть конференции или секции на конференциях, статьи в специализированном журнале, совместные учебники, пособия. Во всяком случае, успех американской этики бизнеса не в последнюю очередь был обусловлен тем, что на заре ее становления в дисциплину были «завербованы» специалисты из самых разных сфер науки – экономисты, философы, психологи, юристы, которые в режиме постоянного общения разрабатывали тематику, методологические и нормативные вопросы новой дисциплины. С этой целью были созданы новые специализированные журналы. У нас же до сих пор нет достойного отечественного учебника по этике бизнеса, хотя она появляется одной из первых в ряду прикладных дисциплин. Некоторые учебники по этике бизнеса и корпоративной этике вообще недоступны, поскольку задействованы в платном обучении и не предназначены для открытого использования. Экономисты, преподающие этику бизнеса, нередко ограничиваются морализацией, которую они выдают за этику (тем самым дискредитируя ее), а то и просто проблема легитимности предпринимательской деятельности сводится к проблеме её эффективности [5]. Специалистами в морали себя считают все.

Полагаю, что прикладные курсы должны быть авторскими, хотя хорошо разработанные их программы могли бы служить ориентиром для коллег, особенно приступающих к созданию своего собственного прикладного курса. В целесообразности стандартов «сверху» для прикладных курсов я сомневаюсь. Во-первых, прикладной курс на разных факультетах будет иметь разную структуру и содержание. Курсы этики бизнеса, к примеру, в финансовом университете, в шко-

ле бизнеса и на философском факультете будут различаться. Философов интересуют, прежде всего, эволюция предпринимательства как вида деятельности, историческое изменение нормативной базы предпринимательства, методологические вопросы, а потом уже конкретная проблематика, тогда как будущего предпринимателя в первую очередь, естественно, интересуют способы обоснования решений нравственных дилемм, с которыми он столкнется в своей деятельности. Во-вторых, содержание прикладного курса не только вариабельно, но и изменчиво, поскольку приходится постоянно реагировать на изменения в предметной области, снимать одни темы, потерявшие актуальность, разрабатывать и вводить другие. С накоплением знаний и опыта преподавания дисциплины меняются структура курса, способы подачи материала, акценты в преподавании, постоянно актуализируются примеры и кейсы.

Представляется, что магистерские программы по прикладной этике следует рассматривать прежде всего как дополнительное образование. Они могли бы заинтересовать тех, кто приступает к созданию собственного прикладного курса и разрабатывает его теоретико-методологическую базу, а также представителей других профессий (педагогов, журналистов, юристов и др.), которые интересуются актуальной нравственно-этической тематикой и способами обоснования решений в современной этике. Некоторые прикладные курсы (этика личности, этика межличностных отношений) могли бы быть адаптированы для старших школьников и преподаваться факультативно или даже вместо светской этики. На мой взгляд, этика в школе не должна тематически повторять вузовский курс, она должна освещать вопросы нравственной жизни, актуальные для формирующейся личности школьника. Во всяком случае, некоторые из студентов моего межфакультетского курса по этике общения писали и говорили мне, что сожалеют, что не прослушали подобного курса в школе, это позволило бы им избежать некоторых грубых ошибок в отношениях с другими людьми. Журналистов, высказывающихся по актуальным вопросам дня, могли бы заинтересовать многие темы из разных прикладных курсов. Курс по политической этике был бы небесполезен для тех, кто пишет о политике и международным отношениям (не беру на себя смелость сказать, что и для политиков тоже).

В наше довольно циничное время риск выглядеть морализатором остается даже при рассмотрении нравственных проблем на достаточно высоком уровне рефлексии. Я вижу два пути снижения этого риска. Во-первых, дать студентам почувствовать, что этика действительно расширяет наш кругозор, предлагает инструменты для более четкого видения проблемы, а также дополнительные аргументы для

обоснования морального выбора, т.е. дает более надежные основания для морального решения. Во-вторых, – институционализация, прежде всего, профессиональной морали. В США соблюдение норм профессиональной морали контролируется профессиональными ассоциациями, которые имеют полномочия применять санкции к нарушителям, вплоть до отзыва лицензии на работу. Понятно, что в этих условиях соблюдение норм профессиональной морали и изучение профессиональной этики приобретают жизненно важный смысл, тогда как без соответствующего социального контроля профессиональная этика в аспекте изучения и реализации остается факультативной.

#### Список литературы

1. Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
2. Гурина М. Философия: Учебное пособие для выпускных классов лицеев, для поступающих в высшие школы и студентов первого цикла высш. образования. Пер. с фр. М.: Республика, 1998. – 540 с.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
4. Ионас Г. Принцип ответственности: Опыт этики для технологической цивилизации. М.: Айрис-Пресс, 2004. – 480 с.
5. Лучко М.Л. Этика бизнеса – фактор успеха. М.: Эксмо, 2006. – 320 с.
6. Миронов В.В. Образы философии в научном сообществе // Российское философское сообщество: история, современное состояние, перспективы развития: Материалы научной конференции 2-4 октября 2014 г. М. Изд-во Моск. ун-та, 2015. – 452 с.
7. Ульрих П. Критика экономизма. М.: Вузовская книга, 2004. – 120 с.

*В.Н. Архангельский, В.Т. Маклаков, К.В. Маклаков,  
В.А. Медведев, Н.П. Цепелева*

УДК 174

**Явление, дилеммы и контroversы «прикладной этики»  
или  
«прикладная этика»: дисциплинарное устройство  
(Рефлексия трансляций и опыта кафедры философии УрФУ)**

*Аннотация.* В статье рассматривается опыт построения курса прикладной этики в рамках образовательной программы бакалавриата, реализуемой кафедрой философии УрФУ в течение 2014 – 2022 гг. Выделяются два содержательно-временных периода его дисциплинарного построения, включающие теоретико-контекстуальную и собственно прикладную составляющие. Ставится проблема институциональной устойчивости прикладной этики.

*Ключевые слова:* Дисциплинарное устройство. Принцип контекстуальности. Этологический подход. Этическое проектирование. Моральная дилемма. Институциональная устойчивость.

**Преамбула**

Выход на формирование «Прикладной этики» как университетской дисциплины и новой образовательной специальности произошел в жизни кафедры философии в связи с минимизацией учебного университетского курса философии. Это была своего рода альтернатива неблагоприятному развитию событий в условиях создания Уральского федерального университета (УрФУ) на базе объединения УПИ и УрГУ в начале 2010-х гг. текущего века, предложенная новым заведующим кафедрой – Надеждой Петровной Коноваловой (Цепелевой). Поворот в сторону прикладной этики логично истолковать и как трансляцию теоретического наследия создателя (1957 г.) и более 3-х десятилетий заведующего кафедрой философии УПИ Германа Викторовича Мокроносова, разрабатывавшего принцип тождества личности в ее деятельностном проявлении и общественных отношений [14]. Фактически в Уральском федеральном университете «Прикладная этика» как направление бакалавриата существует с 2014 года. Триггером начального процесса стало создание «Кодекса этики УрФУ», предложенное руководством университета по поводу неудовлетворительности первоначальным вариантом кодекса неясного происхождения. Предполагалось, что главным направлением и сферой реализации новой дисциплины будет «Бизнес-этика», но ресурс-

ные возможности небольшой рабочей команды и реальный поисковый процесс освоения ее тематизма расширили поле приложений, включив в него многие другие направления прикладной этики – биомедицинское, экологическое, информационно-сетевое, управленческое, образовательное и т.д. [17].

### **Дисциплинарное устройство «Прикладной этики» –1** (далее «ПЭ»)

Дисциплинарность в общем виде является формой организации знания и его последующей институциональной, академической и образовательно-университетской трансляции [9]. Десятилетия окончания XX – начала XXI вв. отмечены, особенно в России, интенсивным изменением профессий, дисциплин и учебных предметов, диверсификацией образовательного университетского пространства. А исследования дисциплинарности констатируют смещение приоритетов в ее понимании: «...отказ от эссенциалистских трактовок дисциплинарности, внимание к социальным и практическим условиям ее устойчивости, понимание дисциплинарности как производимой макроконтрактами (новыми центрами академического, образовательного влияния), так и определяемой микроконтрактами и ситуациями – действиями конкретных сообществ и их членов в новых центрах производства и оценки знания» [9, 598-599]. Прикладная этика как междисциплинарная дисциплина социогуманитарного характера находится на гребне этих «смещений».

Полюса ее выстраивания между философией, из лона которой вышла этика (моральная философия), и конкретными сферами деятельности, практики с их профессиональными установлениями (этика профессий) создают то проблемное напряжение, из разрешения которого складывается определенное строение прикладной этики в качестве университетской дисциплины (и не только университетской). Как она выстроена? И какой предстает в нашей ситуации?

Такое устройство имело началом теоретическую проработку дисциплинарного вопроса и может быть выражено соответствующим конструктом в виде базового принципа и продолжающих его содержательных линий, задающих перспективу и организующих контент дисциплины. Назовем их «закладками». Базовый принцип определяется как принцип биосоциокультурного контекста<sup>1</sup> (лат. contextus –

---

<sup>1</sup> Другие учебные курсы образовательной программы «ПЭ» (философия, социология, культурология, экономика и т.д.) тоже имеют контекстуальную нагрузку, но они относятся к пространству «большого контекста» и потому – вне нашего дисциплинарного рассмотрения.

соединение, тесная связь), вне которого не может быть прочитана ни одна «ситуация» (заметим, понятие «ситуация» как главная, даже очевидная объектная единица часто фигурирует в суждениях о предмете прикладной этики). Освоение контекста есть презумпция, исключающая однозначность последующих моральных решений [16].

Продолжающие и конкретизирующие принцип контекста линии-«закладки» имеют тройное распределение: 1)эволюционно-историческое; 2)этическое (этосологическое)<sup>2</sup>, 3)антропологическое (антропо-аксиологическое) – и представлены учебными курсами образовательной программы бакалавриата. За выделение такой триады стояла своего рода деонтологическая задача (И. Бентам) и методологическая процедура – уйти от стереотипа гносеологизма, инерции начинать изучение прикладной этики с традиционных курсов «Этика» и «История этики». В сниженном варианте это было, как ни самонадеянно прозвучит, подобно процедуре формирования «феноменологической установки» самораскрывающейся предметности Гуссерлем. Такое преобразование оправдано природой «этического отношения» в сложном переплетении поступка, знания и мотивации, выраженное более точной удвоенной языковой формулой – «морально-этическое отношение». Оно же оправдано задачей выйти на прикладные сюжеты этого отношения, избежав наивного эмпиризма и «святой простоты» в их доступности и решаемости.

Эволюционно-историческая и этосная линии-«закладки» получили конкретизацию в учебных курсах «первой волны» специальности». Самый ранний из них «История нравственности (морали)» начинается не с хронологии, а с пропедевтической теоретической преамбулы в виде раздела «Феномен морали». В нем дается общая картина морали в ее разнообразии и сущностной самозаконности<sup>3</sup>, идентифицируемой с нравственностью, что проецируется далее на историческую панораму изменения нормативности от табуирования до глобальной этики. Такая проекция работает и в дальнейшем, усиленная понятийным аппаратом курса этики. Это и является ответом на вопрос о целесообразности такого предваряющего раздела о мо-

---

<sup>2</sup> В связи с необходимостью реабилитации архаичного понятия «этос» в рамках современной теории морали в начале 90-х гг. уместно ставился вопрос о создании новой науки «этосология» [10], который получил продолжение в статье «Этос» фундаментального издания «Этика: Энциклопедический словарь»[2].

<sup>3</sup> Мы не можем в рамках этого текста вникать в активно обсуждаемую тему отношения морали и этики, и потому исходим из их принципиального онтогносеологического разведения [12, 324-329; 713-715].

рали – даже в минимизированном варианте – в любых программах представления профессиональной и, тем более, прикладной этики.

Историческая и социально-пространственная локализация морали получает свое воплощение в формах этоса; в своих исследованиях с современными этосами-сообществами сталкивается и прикладная этика. Собственно, они задают ей исследовательский контекст. И потому встает задача методологической ориентации изучения этоса(ов), в связи с чем нельзя не оценить значимость статьи «Этос» В.И. Бакштановского и Ю.В. Согомонова, где предложена убедительная этико-ориентированная интерпретация понятия «габитус» через отношение сущего и должного как ключ к выявлению этосных напряжений и анализу конкретных сообществ в качестве этосов. С этой точки зрения «этос» является (или может являться) базовой концептной категорией прикладной этики, всякого прикладного этически-ориентированного исследования.

Курс «Экологическая и биоэтика» также имеет эволюционно-историческую «закладку»: прежде чем выйти на эко- и биоэтические проблемы, в нем рассматриваются биогенные, эволюционные предпосылки морали, адаптивные механизмы поведения высших животных как предмет этологии, сохраняющиеся у человека и работающие на бессознательном уровне. Поскольку биоэволюция идет в направлении интенсификации осваиваемых биологическими видами энергетических потоков (в этом плане социальная эволюция является её продолжением в виде роста численности населения, уровня жизни и увеличения ее продолжительности), то с позиции современного знания понятия человеческого «добра» и «зла», (помимо социального значения и ценности) приобретают еще биологическое значение, но уже обновлённое и переосмысленное [5, 16]. Необходимость такого переосмысления усиливается междисциплинарным проникновением биологии в генетические, химические, нейропсихологические процессы, и их более сложной связью с социальными процессами, что показала ковидная и постковидная ситуация. В процессе отбора и эволюции биологическое и социальное преимущества получают сложные системы внутривидовых межвидовых, социально-культурных, морально-этических отношений. И чем такие системы сложнее и точнее сбалансированы, тем лучше они адаптированы к своим условиям, что определяет их биологическое или социальное преимущество. Сказанное свидетельствует о расширении диапазона самого направления, называемого биоэтикой.

Антропологическая (антропо-аксиологическая) линия-«закладка» представлена, казалось бы, трудно совмещаемыми курсами «Этикет» и «Антропологические основы этики» (далее – «АОЭ»), но

они принадлежат одному человеческому древу. Этикет – вечный житейский мульти-аналог прикладной этики еще до появления обозначающего ее термина, расцветший на ее почве или фоне и превратившийся в отдельную научную и учебную дисциплину. Курс «АОЭ» раскрывает сложный строй человеческого древа, выделяя в нем особый масштаб, содержание «этического измерения», его взаимодействие с другими измерениями. Здесь же возникает проблематика антропологических коллизий, парадоксов, дилемм, приобретающих особое напряжение в качестве моральных дилемм, выделяющихся неопределенностью, рисками и фатальной ответственностью субъектов принятия решений и действия. Далее встают вопросы ценностно-смысловой навигации в их разрешении. Курс фиксирует антропоцентричность «этического измерения» и выделяет стратегический вектор прикладной этики в ее ориентации на развитие и реализацию человеческого потенциала.

Таков пакет учебных курсов «первой волны» дисциплины «ПЭ». Преимущественно они являются авторскими, как и многие последующие, и это необходимое условие открытого новационного, а значит – поискового образовательного процесса: федеральный образовательный стандарт бакалавриата «Прикладная этика» 2011 г. и состояние научно-исследовательской сферы этики в целом не могут здесь дать безоговорочных настроек. «Авторство» обусловлено необходимостью избежать инерции проецирования аппарата теоретической этики на прикладную, ее соблазнительной категоризации, «сползания» к традиционной этической дидактике в стилистике формулы «читать мораль». Самое существенное и трудное – обусловлено задачей проработки «приложений» к областям-предметам прикладной этики в форме этических концептов среднего уровня, скажем, в рамках этосологии, вышеупомянутого этосонологического подхода. В этом видится предпосылка избежать угрозы превращения прикладной этики в подобие «скорой помощи» или сведения ее к «методу анализа кейсов», что зачастую приходится наблюдать.

### ***Дисциплинарное устройство «Прикладной этики» –2***

В ряду учебных курсов второго периода выделим следующие: «Прикладная этика» (продолжающий «Введение в профессию», читаемый еще в периоде-1), «Религиозная этика», «Социология морали», «Информационная этика», «Профессиональная этика», «Политическая этика», «Этика научной деятельности», «Философия хозяйства и предпринимательской деятельности», «Деловая этика», «Социальная политика бизнеса и этическое сопровождение бизнес-процессов».



Период-2 является более точечным и собственно говоря – прикладным. Он включает как более дробные и приближенные к предметам (сферам) прикладной этики учебные курсы, так и площадки (предприятия, организации, фирмы и пр.) самостоятельной работы студентов в форме проектной деятельности и преддипломной практики<sup>4</sup>. В этот период и преподаватели, и студенты попадают в эпицентр дисциплинарного построения, где в единый результат соединяются две составляющие – теоретическая контекстуальность и эмпирическое исследование конкретного сообщества (этоса). Достижение такого результата составляет главную интригу образовательного процесса и представляет наибольшую сложность.

Как наиболее показательный в плане сложности можно выделить курс «Социология морали» и соответствующую ему область научного социологического знания с этическим приложением под условным, но понятным названием «Состояние нравов», фиксирующим бытование текущей морали. Существование такой научной области и принадлежность ее к социологии подвергается сомнению, поскольку мораль «... оказалась самой "неуловимой" формой социальной практики, наиболее трудно поддающейся изучению эмпирическими методами исследования. Ее слитность, нераздельность с самыми разными общественными явлениями, ее "растворимость" в них явились причиной многих трудностей, которые сопровождали социологию морали с самого начала ее развития» [11,17]. Вместе с тем, несмотря на все сомнения и проблемы с верификацией текущей моральности, без социологического аспекта ее прикладное исследование невозможно [17, 61-66].

То же (с поправкой на их специфику) можно сказать в отношении курсов экономической, предпринимательской направленности и экономического знания в целом. Поскольку развитие экономической теории от А. Смита до П. Самуэльсона, сложение теории коллективного общественного выбора (их формально-математическое обеспечение со стороны теории игр) и теории принятия решений перевели в итоге экономическое знание из объективистско-позитивистской парадигмы в ценностно-этическое измерение. Вопрос об отношении экономики и этики, оставаясь дискуссионным, приобрел тем самым новый вектор, стал для экономики внутренним и обострил вопрос о моральной регуляции, имманентных факторах влияния на поведение субъектов рыночной экономики. Потому в дисциплинарном построении

---

<sup>4</sup> В период «первой волны» (I-II курсы) основная форма самостоятельной работы студента ограничивается курсовой работой, где главным является поиск ее тематизма с перспективой выхода на будущий проект.

нии закономерен курс «Философия хозяйства и предпринимательской деятельности», так как наличие у конкретной компании или фирмы концепции, своего рода философии собственной деятельности, и ее предназначения является основой успешного развития любого бизнеса. Это и вопрос фиксации, измерения на эмпирическом уровне морально-мотивационных факторов такой успешности. В рамках той же теории коллективного выбора подобный вопрос прикладной «этизации» и экспликации ее верифицируемых проявлений стоит перед политологией, где принципы свободы, справедливости, равенства не могут быть предъявлены и эффективно реализованы без имманентных морально-этических оснований. Подобная проблематичность со своими модуляциями воспроизводится и на других территориях пребывания прикладной этики: религиозной, техно- и информационной, экологической, биомедицинской, спортивной, профессиональной.

Рассматриваемая сложность достигает своей максимы в самостоятельных формах работы студентов – проектной и дипломной – в ее сопровождении и ориентации со стороны преподавателей в качестве научных руководителей. Отметим, что проектная деятельность рассматривалась как головная форма подготовки студентов данного направления уже на этапе создания образовательной программы. В условиях фактического отсутствия научных источников по проблемам этического проектирования важен был поиск собственного пути в обширной сфере проектной деятельности и социального проектирования, в частности, чтобы применить знания, накопленные в проектом менеджменте и в разрозненных областях социального проектирования к решению учебных и далее профессиональных задач в области прикладной этики [1, 3, 4, 7, 13]. Предстояло ответить на вопрос: что такое – «этическое проектирование», какие цели оно преследует? В каких сферах и каким образом возможно осуществление прикладных этических проектов? Какие методы и технологии являются наиболее продуктивными в таких проектах? Как методологически грамотно интегрировать разнообразные «инструменты» прикладной этики в рамках конкретного проектного замысла? И как при этом не загрузить этот замысел научным теоретическим содержанием, превратив в вариант научного исследования, даже по «горячей» прикладной этической тематике, но ввести в концептуальный контекст междисциплинарного знания как частичный гарант его убедительности и вероятностной реализуемости и, главное – сформировать его практико-ориентированный контент, пакет мероприятий (продуктов)? В итоге прикладной этический проект предстает как разновидность социального проекта, направленного на применение прикладных

этических знаний, также знаний из смежных социально-гуманитарных дисциплин, разнообразных социально-гуманитарных технологий и методов для создания определенных социокультурных конструктово-комплексов в ходе решения практических задач в деятельности конкретных сообществ, этосов. Основная цель социального, следовательно, и прикладного этического проектирования – преобразование реальных условий и содержания жизнедеятельности людей, будь то ценности, мотивы, потребности, среда осуществления деятельности, нравственный климат, социальные отношения. Прикладной этический проект – это комплекс мероприятий, предполагающих применение социально-гуманитарных технологий и методов, направленных на развитие (и/или сохранение) человеческого потенциала в рамках определенного сообщества, существующего как локализованная социально-демографическая, этно-национальная, конфессиональная группа, профессиональное или сетевое интернет-сообщество.

Реализация социального проекта направлена на создание ценностей, которые и являются предметом проектирования, однако достижение такого результата опосредуется проведением определенных мероприятий, оказанием услуг, созданием материальных объектов и т. п. [13, 35–49]. Специалисту по прикладной этике важно понимание того, что создаваемые им продукты – комплекс мер (например, ценностный тренинг, мероприятия по развитию корпоративной культуры), этический кодекс, социальная услуга, этическая экспертиза, рекомендации, оценки – нужны не сами по себе, а как средство формирования, сохранения нравственных ценностей [3] и, как следствие, развития социокультурного, человеческого потенциала соответствующего сообщества<sup>5</sup>.

Выделение основной дилеммы прикладной этики ставит множество вопросов и предполагает неоднозначные ответы: 1) нести миссионерскую дальнедействующую или оперативную близкодействующую функцию – соответственно, возникают ответы в сторону их полярности или баланса, формирования на ступенях бакалавриата и тем более магистратуры более ассоциированного, даже пассионарного, сообщества прикладных этиков или строить его в партикулярном корпоративном формате; 2) закладывать в процесс обучения и теоретическую концептно-контекстуальную, и прикладную составляющие, строя при этом работу со студентами, скажем, в самостоятельных ее формах на двойном руководстве, совмещающем преподавателя-теоретика и опытного практика. Сегодня по текущим впе-

---

<sup>5</sup> Человеческое измерение проектной деятельности – тема, приобретающая в последние десятилетия все большую актуальность [1, 4, 7, 15].

чатлениям и состоянию социума на эти постановки мы можем дать лишь предварительные ответы.

В связи с проектной формой поднимается тема инструментального арсенала прикладного этика, который включает методы сопровождения, наблюдения, социологии, психологии, лингвистики, эффективной коммуникации, обработки документов, статистики, анализа данных. Становятся важны их проработка, освоение, понимание целесообразности, точность применения. Убедительность проекта или исследования в конечном счете закрепляется продуманной «инструментовкой». Для поддержки этого направления при кафедре была создана и эффективно работала лаборатория прикладной этики. «Инструменталистский» аспект проливает дополнительный свет на многоплановый функционал специалиста по прикладной этике. Он – в одном лице фасилитатор-созерцатель, исследователь-аналитик, диагност-эксперт, просветитель, консультант, организатор, но не практик-демиург, снимающий дилеммы и принимающий решения, а лишь подводный к ним.

И потому ответ на вопрос редактора «Ведомостей прикладной этики» о проблеме морального выбора в качестве универсальной для прикладной этики, возможно, таков: к этой проблеме специалист по прикладной этике имеет потенциальное отношение как к возможности, поскольку человеческие, профессиональные и социальные дилеммы далеко не всегда приобретают уровень моральных. Допустим, в системе управления условной организации «N» намерение дилеммного характера – «сохранить или упразднить» какое-то подразделение, отдел, сектор, кафедру и т.п. – может быть разрешено без моральных напряжений на административном уровне. Вероятно, человеческий фактор, потенциал конкретных специалистов при этом будет присутствовать в подоплеке решения и вносить в него моральный акцент, но в принципе может не приниматься во внимание. Более того, многие дилеммы «вагонеточного свойства» в текущем интернет- и ином потоке, в частности, для систем искусственного интеллекта, предъявляются как моральные, не являясь таковыми. Особенность морального уровня дилемм в пределе их разрешения предполагает сочетание нескольких обязательных элементов – человеческая (антропологическая) составляющая, профессиональная компетентность, интеллектуальное мужество, волевое усилие, вмененная финальная ответственность, которые можно рассматривать как предел функционала – специалиста по прикладной этике. В этом непростом синтезе и воплощается действительная культура морального выбора.

В итоге всего сказанного складывается естественная постановка темы этоса специалиста по прикладной этике и должного в качестве его габитусного эквивалента, а также их формирования у студентов в учебной и самостоятельной практической деятельности, что может быть предметом специального рассмотрения.

Показательно, что отвечая на вопрос «Что определило Ваш выбор специальности?» – многие студенты выделили ее междисциплинарность и практическую направленность.

Важнейшим в организации и реализации самостоятельной работы является фактор прикладных локаций, конкретных площадок, рабочих мест для ее успешного проведения. Их реальный диапазон и разнообразие были очень широки, включая промышленные, управленческие, торговые, финансовые, воспитательно-образовательные (дошкольные и школьные), спортивные, риелтерские, рекламные, досуговые предприятия и организации, интернет-сообщества. Очень существенно, что создание и работу направления «Прикладная этика» деятельно поддержали ряд ведущих союзов и объединений предпринимателей, в том числе Союз малого и среднего бизнеса Свердловской области, Свердловский областной союз промышленников и предпринимателей (в него входит более трех тысяч компаний), Уральская торгово-промышленная палата. Среди определяющих факторов такой поддержки и аргументом в пользу подготовки специалистов по прикладной этике стало то обстоятельство, что большинство бизнес-объединений испытывало – и по сию пору испытывает – потребность в подобных сотрудниках, прежде всего, по линии работы, связанной с деловой этикой. Комиссии и комитеты по этике были созданы в большинстве таких организаций, но их деятельность проводилась без разработки и реализации продуманных планов и программ, почти повсеместно отсутствовали кодексы деловой этики, апробированные и созданные на основе научных рекомендаций. В результате многолетнего тесного сотрудничества выпускающей кафедры с Союзом малого и среднего бизнеса Свердловской области (принимающего активное участие в подготовке студентов направления, нацеленности Союза на процессы гуманизации и этизации практик бизнеса, оптимизацию деловой активности средствами этической рефлексии и внедрения «лучших практик»), стало возможным успешное прохождение практики студентами в крупных и авторитетных компаниях Уральского региона.

### **Контроверзы «Прикладной этики»**

С 2017 года на кафедре произошло 5 выпусков специальности бакалавриата «Прикладная этика» по очной форме обучения и 2 вы-

пуска по заочной. К сожалению, последние годы вся работа кафедры происходила под постоянным административным давлением. Ни один из успешных выпускников молодой специальности, как это должно быть, не закрепился в составе небольшой рабочей группы, обеспечивающей реализацию специальности. В итоге бюрократического менеджмента она (кафедра) была ассоциирована в другую более крупную кафедру, ее заведующая и руководитель образовательной программы «ПЭ» были отстранены от руководства учебным процессом. Произошло содержательное изменение дисциплинарного устройства и его кадровое обеспечение, рабочая группа и специальность в сложившемся виде распались. Эти контрверзы (и не только эти, а многие реальные трудности реализации дисциплины) обязывают поставить вопрос о прикладной этике не только в дисциплинарном, но и в институциональном аспекте: как она себя чувствует, насколько устойчива в современном российском образовательном университетском пространстве? Отечественные исследователи проблемы дисциплинарности, ссылаясь на книгу чикагского социолога Эндрю Эббота «The Disciplines and the Future» (2001), отмечают, что дисциплинарность американского университета является крайне устойчивой, «благодаря ее способности организовывать в единую структуру исследования, индивидуальные карьеры, наем сотрудников и базовое образование (бакалавриат)» [9, 590]. Потому уместно расширить постановку: насколько прикладная этика необходима российскому государству, современному и будущему обществу?

#### Список литературы

1. *Бабаян А.В.* К вопросу о методологических подходах к социально-культурному проектированию // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык.* 2019, № 2. С.187–196.
2. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Эмос // *Этика: Энциклопедический словарь* / Под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики. 2001. С. 600-601.
3. *Бакштановский В.И.* Прикладная этика как проектно-ориентированное знание (теория и опыт нового освоения ойкумены прикладной этики) // *Этическая мысль.* 2015. № 2. С.108-122.
4. *Балабанов П.И., Басалаева О.Г.* Культурологический и деятельностный аспекты социокультурного проектирования // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.* 2019, № 48. С. 38-42.

5. *Вааль де Ф.* Истоки морали: В поисках человеческого у приматов // Франс де Вааль; пер. с англ. 5-е изд. М.: Альпина нонфикшн, 2018. 442 с.

6. *Васильевне Н.* Этика организации: институционализация ценностей в деловую жизнь // Прикладная этика: «КПД практичности». Ведомости прикладной этики. Вып. 32, специальный / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2008. С. 82–108.

7. *Грачев А.А.* Терминальный образ в психологическом проектировании организации // Проблемы педагогики и психологии. 2013, № 3. С. 235–243.

8. *Гусейнов А.А.* Размышления о прикладной этике // Ведомости прикладной этики. Вып. 25. Тюмень: НИИ ПЭ, 2004. С. 153–165.

9. *Дмитриев А., Запорожец О.* Дисциплинарный принцип и аналитика «общества знания» // Науки о человеке. История дисциплин. Сост. и отв. ред. А.Н. Дмитриев, И.М. Савельева. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. 651 с.

10. *Ефимов В.Т.* Этология как учение о нравах и нравственности. М., 1992. 268 с.

11. *Кириллина Т.Ю.* Отечественная социология морали: прошлое, настоящее, будущее / Социологические исследования, 2013, № 6. С. 17–24.

12. *Конт-Спонвиль А.* Философский словарь // Андре Конт-Спонвиль. Пер. с фр. М.: Этерна, 2012. 752 с.

13. *Луков В.А.* Социальное проектирование: учебное пособие. 7-е изд. Издано в Московском университете. М.: Флинта, 2007. 240 с.

14. *Маклаков В.Т.* Наследие Мокроносова: кафедра философии как институциональный и персональный проект // Личность и общество в современном социально-философском дискурсе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, УрФУ, 23 января 2015 г.) / отв. ред. Н.П. Цепелева. Екатеринбург: УрФУ, 2016. С. 278–284.

15. *Резник Ю.М.* Потенциал личности и возможности его реализации // Человеческий потенциал как критический ресурс России, Российская академия наук, институт философии / отв. ред. Юдин Б.Г. М.: ИФ РАН, 2007. С. 119–125.

16. *Сапольски Р.* Биология добра и зла. Как наука объясняет наши поступки // Роберт Сапольски / Пер. с англ. М.: Альпина Нонфикшн, 2019. 776 с.

17. *Цепелева Н.П., Кузубова Т.С., Алашеева Р.В. и др.* Теоретические основания прикладной этики: учебное пособие / Под общей ред. Н.П. Цепелевой. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета. 2020. 155 с.

А.А. Гусейнов

УДК 171.0

**Александр Зиновьев  
о постсоветском социальном строе России**

*Аннотация.* Автор статьи анализирует основные мысли А.А.Зиновьева, касающиеся новой конфигурации и характера социального строя современной России, установившегося в ней после крушения социалистических общественных отношений и распада государства в начале 90-х годов XX века. В первой части рассмотрены основные положения социологической теории Зиновьева и его взгляды на общий ход исторических событий, во второй части – их преломление в конкретных российских событиях рассматриваемого периода. Как показано, Зиновьев исходит из убеждения, что социальный смысл произошедших событий в России не является частным случаем в рамках общей логики общественного развития в мире, а имеет эпохальный смысл, переворачивающий эту логику и возможный ход эволюционного развития человечества. Отсюда – общая социальная направленность этих событий, которая имеет преимущественно негативный характер и состоит не в установлении новых жизнеспособных форм жизни, а в разрушении господствовавших безотносительно к их эффективности и полезности. Поэтому постсоветизм Зиновьев считает основной тенденцией и общим обозначением складывающейся в России социальной организации, которая, в целом, имеет гибридный характер и состоит из трех компонентов: реальных обломков советской системы, заимствований из воображаемого Запада и реанимации призраков царской России. В данном случае, как это вообще свойственно Зиновьеву как мыслителю, пессимизм трезвого социологического анализа дополняется оптимизмом индивидуально ответственного этического действия.

*Ключевые слова:* Зиновьев А.А. Постсоветизм. Коммунизм как реальность. Западнизм. Российский фундаментализм. Гибридный социум.

Отмеченное нами в 2022-м году и поднятое Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина [5] на уровень общенационального события столетие со дня рождения А.А. Зиновьева совпало с кризисом, а возможно, и сменой европоориентированного вектора российской истории. И то, и другое превратило Зиновьева в одну из ключевых фигур нашей публичной жизни. Он оказался единственным русским мыслителем, который дал социологический анализ советского общества как реального коммунизма, раскрыл переход западных капиталистических государств на новую стадию сверхобщества, названного им западнизмом, предложил аргументированную версию



гибели советского коммунизма и советского государства как исторического предательства невиданных масштабов, а также успел наметить общую схему постсоветского социального устройства. В этих заметках хочу остановиться на суждениях Зиновьева по этому вопросу, отталкиваясь от самых общих положений его социологии и взглядов на ход истории на рубеже веков.

## I

1. Решающим фактором, определившим жизненный путь Зиновьева, явилось совершенное им в довольно раннем (едва ли не в пионерском) возрасте открытие, согласно которому советское общество не соответствует тем прекрасным коммунистическим идеалам, которые оно настойчиво провозглашает. Это произошло не только вследствие его особых дарований и ментальных качеств, а прежде всего в силу очевидности самого факта. Разрыв идеала и реальности, ставший основным вызовом для Зиновьева как человека и мыслителя, оказывал озадачивающее воздействие на все послереволюционные поколения советских людей, в частности, был едва ли не главным мотивом, который склонял молодых людей к философским размышлениям, приводил на философский факультет. Философское дарование и социальное чутье Зиновьева заключались в том, что он не прошёл мимо этого разрыва и не дал ему пройти мимо него. Исследование природы этого разрыва и, самое главное, поиск своего места в реальном разломе между высоким идеалом и убогой действительностью он избрал в качестве осознанного основного направления своей жизни. Зиновьев в результате глубоких исследований пришёл к заключению, которое стало его гениальным социологическим открытием: общество как объединение многих людей именно потому, что оно неизбежно является объединением и совместным существованием многих, в принципе не может быть идеальным, нравственно совершенным. Более того, у него тем меньше шансов стать таковым, чем более организованным и эффективным оно является, и чем прогрессивнее, выше идеалы, которыми оно руководствуется.

2. Зиновьев говорил, что человек есть на всё способная тварь. Это была его конкретизация известного определения человека как живого существа, обладающего разумом, то есть свободного в своем поведении, регулировании животных форм своей жизни. Это означало, что поскольку человек есть еще социальное (стадное, стадное) существо и находится всегда в форме объединений (человечников), постольку он, будучи свободным индивидом, способен реализовать (откликнуться, пойти навстречу, принять) все функции (роли), кото-

рые ему объективно предписаны логикой выживания и развития конкретных социумов, как, впрочем, и противостоять им. Само существование разумных (свободных, креативных) индивидов в форме больших объединений, которые могут функционировать только по строго заданным объективным схемам, неизбежно порождает разрыв между идеальными устремлениями индивидов и реально предписанными им социальными функциями и ролями. Само сочетание, единство двух определений человека как разумного и одновременно общественного существа задает, объективно обрекает его на внутренне разорванный способ бытия. «Реальная жизнь человечества была, есть и останется вечно борьбой между людьми, их объединениями, народами, странами, группами стран. Какой бы прогресс человечества ни происходил и какие бы меры люди ни изобретали, эта борьба не исчезает, она лишь принимает новые формы. От нее не могут избавить никакие строгости и никакое насилие, ибо сами эти строгости и насилие суть формы социальной борьбы. Дружественные объединения, забота о ближнем, взаимная выручка и помощь и т.п., являясь средствами ограничения всеобщей вражды и борьбы, в не меньшей мере являются средствами усилить свои позиции в социальной борьбе. Более того, эта борьба между людьми, их различными категориями и объединениями в известных формах и масштабах есть условие существования и прогресса человеков» [4, 274]. Это – не единственное, но, пожалуй, основное положение социологии Зиновьева, в силу которого социальная организация общества всегда будет разновидностью человеков, обреченным на болезненный разрыв идеала и реальности. Общество, какого бы уровня оно ни достигло, в принципе не может быть морально совершенным. И тот фактический вид, который приобрели коммунистические идеи в Советском Союзе, суть то, чем коммунизм только и мог стать на деле, реально.

3. Реальный коммунизм в форме советского государства, который Зиновьев тщательно исследовал и беспощадно критиковал, не был ошибкой, сбоем, «мутацией» истории, он представлял собой и успешно развивал определенную, а именно, коммунальную, линию эволюционного развития. В логической социологии Зиновьева выделяются несколько аспектов (факторов), базовыми среди них являются два: деловой и коммунальный (к ним он также добавлял третий – менталитетный). Деловой аспект акцентирует внимание на эффективности, на объективных результатах кооперированной деятельности, коммунальный – на взаимоотношениях, сотрудничестве людей в процессе совместной деятельности. Особенность реального коммунизма заключалась в опоре на силу коммунальности. Плюс к тому, коммунизм как социальная система, считал он, был наиболее орга-

ничен России, отвечал качеству её человеческого материала, природным условиям и историческому развитию. Именно в советский период страна достигла наивысшего развития, став второй державой мира со своим собственным историческим проектом.

Западнизм есть другой тип сверхобщества, возникающий в западных капиталистических странах при сохранении ими исторически сложившихся форм национальных государств. Он представляет собой другую линию эволюционного развития, которая базируется на деловом аспекте социальных отношений. Западнистское сверхобщество возникает в противовес советскому блоку и в значительной мере консолидируется для борьбы с ним.

4. Борьба этих двух сверхобществ, представляющих две линии эволюционного развития, составляет основной сюжет исторического развития человечества во второй половине XX века, которое приобрело форму холодной войны. Сущность холодной войны не исчерпывается тем, что это была война между двумя общественными системами. «Холодная война была войной конкретных народов и стран, а не абстрактных социальных систем» [3, 515]. «Самая глубокая цель Запада в этой войне – разрушение Советского Союза и России с любым социальным строем. Коммунизм был удобным предлогом и прикрытием сути войны. Кроме того, коммунизм был настолько органичен России, настолько прочно вошёл в образ жизни и психологию русских, что разрушение коммунизма было равносильно разрушению России и русского народа как народа исторического» [3, 516]. Для Запада в своей глубинной основе холодная война была борьбой за господство на планете, за расширение зоны колониального освоения и утверждения своих ценностей. Его победа в холодной войне резко изменила ход и перспективы социального развития человечества. Кроме того, поражение реального коммунизма и разрушение советского государства, помимо объективных общеисторических следствий для всего человечества, Зиновьев считал величайшей опасностью для своего народа, России, а вместе с тем и личной трагедией.

После гибели советского коммунизма изменилась диспозиция (угол зрения, точка обзора) Зиновьева по отношению к нему, но не само отношение. Ошибаются те, кто полагает, будто Зиновьев стал апологетом советского строя. Как и те, кто думает, будто своей критикой западнизма он стал антизападником. Критиковать советский коммунизм – не значит отрицать его и желать уничтожить; критиковать и быть, принадлежать – не одно и то же. Точно также критиковать Запад и западнизм – не означает отрицать их достижения, напротив, они исключительны и благодаря им Запад достиг уровня, претендующего на то, чтобы господствовать в мире. Считать победу

западнизма в холодной войне катастрофой для всего человечества – не значит думать, будто победа советского коммунизма (советского блока) и его распространение на весь мир были бы лучше (у него есть замечание, что это могло бы обернуться еще худшими результатами). Катастрофой для человечества стала сама возникшая опасность безальтернативности общественного развития, которая открывает дорогу будущему, названному им «глобальным человеиком».

## II

5. Относительно социальных перспектив и исторических возможностей остаточного образования Советского Союза в форме вновь учрежденной Российской Федерации у Зиновьева никогда не было иллюзий. Это было, по его мнению, исторической катастрофой: крахом системы, поражением страны с потерей и деградацией общества и народа по всем линиям. Из сарая с теми же средствами и силами, говорил он, нельзя построить ничего иного, как такой же сарай, только хуже. Политические события 19-22 августа 1991 года – 3-4 октября 1993 годов он рассматривал как единый процесс контрреволюционного переворота по отношению к Октябрьской революции 1917 года. Ельцинское десятилетие он рассматривал как полу-оккупированный режим, называл его «колониальной демократией». С появлением В.В. Путина он внимательно присматривался к его первоначальным действиям. Его неожиданное появление на вершине российской власти, сама эта неожиданность, в особенности первые немногословные решительные шаги ему показались лучом надежды. Даже однажды в разговоре он высказался в том духе, что, по всему похоже, Вашингтон «прозевал» Путина. Зиновьев, однако, не поддавался надеждам и предположениям, искал строгие научные подходы к новой российской реальности, имея в виду, прежде всего, её внутреннее строение. Исследование вновь складывающегося российского социума он вёл в процессе активного участия и публицистической деятельности на стороне левых политических сил, его итоги разбросаны в многочисленных статьях, интервью, лекциях, выступлениях последних пятнадцати лет, которые еще нуждаются в кропотливом изучении. Достаточно определенно можно сказать, что Зиновьев вскрыл общие тенденции и социологическую конструкцию складывающегося российского социума. Он сформулировал их, в частности, в интервью, которое вышло в газете «Московская правда» под названием «Александр Зиновьев: «Наше государство – рогатый заяц» [1], статье «Солома для утопающих» [2], а также в итоговой монографии «Фактор понимания» [4].

б. Социальная организация, которая сложилась в России, с точки зрения Зиновьева, имеет гибридный характер. Она сложилась из трех разнородных и сложно переплетенных между собой частей (компонентов): а) реальных обломков советской системы, будь то люди, вещи, управленческие схемы, аппарат насилия, памятники и т.п.; б) подражания Западу, но не фактическому в своих действенных механизмах, а вымышленному, созданному воображением советских людей относительно Западу; в) реанимации дореволюционной России, не самой, конечно, дореволюционной России, которая давно и окончательно канула в Лету, а её призраков, того, что из неё осталось в памяти, в ностальгических следах человеческих и культурных осколков той эпохи. Обломки реального коммунизма сохраняются не только потому, что освободиться от них, пронизывавших всю повседневную жизнь, ткань общественных отношений, не так легко, ибо требует и времени, и усилий, пусть и не таких огромных, которые понадобились для сооружения советского колосса, но, тем не менее, в какой-то мере сопоставимых с ними. Это происходит ещё и сознательно для того, чтобы поддерживать иллюзию продолжения привычной нормальности, создать впечатление, будто речь идет только об очищении от ужасов и жестокостей большевизма, и в то же время пользоваться накопленными культурными и научными достижениями советского строя. Влияние Запада обнаруживается, прежде всего, в заимствовании показной (витринной) части её демократии, призванной прикрыть, затушевать, примирить с новой реальностью, в которой оказалась страна: «заставить россиян примириться с теми последствиями, к которым привёл антикоммунистический переворот, уйти от постановки и тем более решения действительно важных жизненных проблем, уговорить жертвы реформ быть послушными, не конфликтовать друг с другом и с властями, сделать вид, будто всё случившееся было неизбежно и пошло на благо страны и народа, уйти от ответственности за исторические глупости и преступления, имитировать начало эпохи подъема и движения к процветанию» [2, 282]. Влияние третьего элемента, связанного с реанимацией дореволюционной России, считает Зиновьев, более всего обнаруживается в оживлении идеологии российского фундаментализма. «Одно из самых страшных (если не самое страшное) последствий антикоммунистического переворота в горбачёвско-ельцинские годы – идеологическая деградация России. Из самой просвещенной страны с самым высоким уровнем гражданской (нерелигиозной) идеологии Россия в поразительно малый (с исторической точки зрения) срок превратилась в страну идеологического беспредела и религиозного умопомрачения, сопоставимого с таковым исламских стран» [2, 284].

7. Для нового общества, как заметил Зиновьев, не существует общепринятого социологического обозначения. Надо заметить, такого обозначения нет и сегодня. Сам Зиновьев условно называл его «постсоветизмом». Этим обозначением он подчеркивал не только тот очевидный факт, что новая организация российского общества складывается вслед (после) советской (реально-коммунистической) системы, но и более существенную её характеристику, а именно – идеологически нацеленную антикоммунистическую направленность. Постсоветизм, пожалуй, до настоящего времени остается наиболее содержательным и употребимым обозначением российского социума наших дней.

Постсоветизм – это не смешение различных элементов, сваленных в кучу, а новое их соединение, которое образует самостоятельную социальную организацию с компонентами, отличающимися от своих реальных источников. В целом, система власти тяготеет к советскому образцу, хотя и здесь появляются элементы западнизма. Экономика пытается копировать западные образцы, но постоянно срывается на проявления командной экономики. В сфере идеологии происходит реанимация российского фундаментализма, который скорее конструируется заново и плохо согласуется с основным массивом культуры. Хотя гибрид антисоветизма как эмпирическое явление представляет собой нечто единое, он лишен внутренней целостности, он противоречит двум объективным законам – закону соответствия социальной организации человеческому материалу страны, ее историческому наследию, природным и геополитическим условиям, и закону «однородности компонентов социальной организации» [4, 428].

8. Отвечая на вопрос о том, каким станет этот гибрид в целом с точки зрения отношения между компонентами социальной организации, Зиновьев предположил, что он будет двигаться в границах между советизированным западнизмом и западнизированным советизмом. Тогда, в начале нулевых годов, он его характеризовал как западнизированный советизм. Однако, в каком бы направлении ни изменялся постсоветизм, следует учесть, что он имеет имитационный, вторичный характер, лишен подлинности. Выделяя западнизм и советизм как такие элементы, взаимодействие между которыми определяет основную направленность российского социума, и обозначая западнизированный советизм как наиболее вероятное такое направление, Зиновьев исходил из ситуации начала двухтысячных годов. Следуя ходу мысли Зиновьева, вполне логично предположить, что в сегодняшней ситуации существенно изменилась сама архитектура этой трехчастной конструкции, и теперь основное направление соци-

альной организации определяется взаимодействием советизма (он всё-таки остаётся базовым) уже не с западнизмом, а с российским фундаментализмом. И основное реально складывающееся направление (вектор) социума можно было бы назвать традиционно-ориентированным (руссинизированным) советизмом. Впрочем, это не более, чем предположение, ибо предугадать ход мысли Зиновьева невозможно, она всегда была неожиданной и никогда не шла по привычной (наиболее вероятной) линии. Вполне допускаю, что сегодняшнюю ситуацию он мог бы, вопреки всем очевидностям, охарактеризовать как акцентированный западнизированный советизм.

Насколько прочна и жизнеспособна такая гибридная конструкция? С точки зрения самовывживания и продолжительности существования она может быть устойчивой. Физическое уродство не обязательно ведёт к сокращению жизни. Точно также социальное уродство при благоприятных условиях может существовать неопределенно долго. «А с точки зрения возрождения и процветания России? На этот счет строить какие-то иллюзии было бы, по меньшей мере, наивно» [4, 430]. Как физический урод, как бы долго он ни жил, красавцем не станет, так и уродливо-гибридная социальная конструкция, каким бы её век ни был, не может стать процветающим обществом. Соединение трех обозначенных компонентов в рамках одной конструкции, говорил Зиновьев, приведёт к тому же эффекту, «как если бы у деревенской телеги заменить колеса на гусеницы и поставить турбореактивный двигатель» [1, 4]. Как социолог-исследователь Зиновьев в отношении будущего сложившейся социальной организации общества оставался безнадежным пессимистом, но как человек и философ он сохранял надежду. В его самых последних суждениях на эту тему возникает понятие «эволюционного чуда». Он связывал его с появлением нового человека. Да, он надеялся на чудо, не имея для этого никаких оснований и аргументов. На мой взгляд, эту веру в чудо нового человека и в то, что это будет русский человек, в устах социолога Зиновьева нельзя полностью выносить за рамки его социологии и рассматривать только как факт его личной биографии, рассматривая её, например, как веру религиозного человека в свое посмертное воскрешение в день страшного суда. Социологические идеи Зиновьева опирались, разумеется, на объективный анализ и строго выверенные эмпирические доказательства, но они непосредственно в его трудах не всегда формулировались как суммирующий результат, часто они выступали как озарение, прямое обобщение некоего единичного факта. Он формулировал их с такой степенью уверенности, словно он не пришёл к ним в результате долгих расчётов, а непосредственно увидел их. Эта вера в русское эволюционное чу-

до, возможно, явилась такого рода социологическим видением. Она никак не вытекает из его анализа исторической обреченности сложившегося гибридного социума, но тем не менее, связана с этим анализом – является выражением абсолютной неприемлемости его результата и готовности противостоять ему.

#### Список литературы

1. *Зиновьев А.А.* Александр Зиновьев: наше государство – «Рогатый заяц» // С философом Александром Зиновьевым беседует публицист Николай Гульбинский (август 2002 года) // «Московская правда», 2002, № 174. С. 3-4.
2. *Зиновьев А.А.* Солома для утопающих // Феномен Зиновьева. Составители: А.А. Гусейнов, О.М. Зиновьева, К.М. Кантор. М.: Изд-во «Современные тетради». С.273-281.
3. *Зиновьев А.А.* Исповедь Отщепенца. М.: Вагриус, 2005. 554 с.
4. *Зиновьев А.А.* Фактор понимания. М.: Алгоритм, 2006
5. Указ Президента Российской Федерации от 01.10.2021 № 564 «О подготовке и проведении мероприятий, посвященных 100-летию со дня рождения А.А.Зиновьева». URL: // <http://actual.pravo.gov.ru/text.html#pnum=0001202110010031>



*М.В. Богданова, В.И. Бакштановский*

УДК 174.7

**Профессиональная этика инженера  
как университетская дисциплина**

*Аннотация.* Образ профессионального инженера – знаковой фигуры современной цивилизации, создающего многообразные блага для человечества и, одновременно, риски и угрозы – трансформируется. Как изменяется в этой связи направленность и содержание его профессионально-этической ответственности? Является ли задачей технического университета развитие профессионально-этического мировоззрения инженера? Должна ли его профессиональная этика стать обязательной дисциплиной в инженерном образовании? В статье представлен опыт рефлексии профессорами Тюменского индустриального университета формата учебного курса «Этика инженера», формирования профессионально-этического мировоззрения инженера как задачи университетского образования.

*Ключевые слова:* этика инженера, профессиональная ответственность, мировоззрение инженера, инженерное образование.

***Вводные замечания***

Востребованность профессиональных инженеров в мире неуклонно повышается. Достижение баланса между спросом и предложением соотносится, преимущественно, либо с привлечением иностранных специалистов необходимой квалификации, либо с решением задачи повышения качества инженерного образования. В России же инженерное образование переживает период разнонаправленных трансформаций, характеризующихся одновременно дискретностью, процессуальностью и изменчивостью. Активно иницируются конкурсы среди университетов на предоставление грантов.<sup>1</sup> Так, еще недавно на основе конкурсов Министерства науки и высшего образования университеты создавали инновационные подразделения – Высшие инженерные школы, – направления деятельности которых определялись каждым университетом самостоятельно [8, 4, 3]. В 2022 году иницирован проект по созданию на базе университетов Передовых инженерных школ с активным вовлечением в повестку их работы

---

<sup>1</sup> Можно предположить, что предпринимаемые новации в сфере российского инженерного образования второго десятилетия XXI века, их публичное представление оказывают позитивное влияние на престижность инженерных профессий [7].

высокотехнологических компаний [6]. Ориентация на включенность будущих специалистов на этапе обучения в контекст, максимально приближенный к условиям практической деятельности, созвучна базовым идеям разработанного более века назад в Императорском московском техническом училище (ИМТУ) «русского метода подготовки инженеров». Идеи метода предусматривали «изучение теоретических дисциплин на уровне, не уступающем их преподаванию в классических университетах; глубокую практическую подготовку, основанную на реальной работе студентов в условиях, максимально приближенных к тем, с которыми им после придется иметь дело на заводах и фабриках; постоянную взаимовыгодную связь высшей технической школы с промышленностью. Выпускники ИМТУ по своей компетентности были инженерами широкого профиля. Полученные знания и практические навыки позволяли им работать в самых разных направлениях» [11]. И в начале XXI века подобный подход обосновывался как необходимый в решении задач профессионализации инженерного образования [1].

Можно предположить, что планируемые эффекты реорганизации инженерного образования предусматривают не только ответы на актуальные запросы производственной сферы, но и развитие новых научно-технических направлений, способность инженеров отвечать на вызовы настоящего и прогнозировать возможные вызовы будущего. В этой связи роль мировоззренческих аспектов для становления профессионального инженера становится особенно значимой [10]. Как известно, осуществление инженерной деятельности с соблюдением этических норм, ее видение в рамках кодекса профессиональной этики входят в перечень критериев сертификации и регистрации профессиональных инженеров в инженерном регистре *IPEA* и *APEC* [12]. Однако профессионально-этический аспект, при его все большей значимости для инженерного дела, в образовании носит, преимущественно, дополнительный характер. В такой ситуации развитие дискурса о роли, месте, содержании профессионально-этических ценностей и норм в образовании будущих инженеров является востребованным.

### ***Трансформация образа инженера и задачи профессионально-этического образования***

По мере развития инженерного дела говорить о некоем целостном образе инженера становится сложнее. Является ли этот тезис верным и в отношении его профессионально-этической ответственности? Имеют ли, например, инженер-изобретатель и линейный инженер (инженер по эксплуатации линейной части нефтепровода)

разную степень профессиональной ответственности, несмотря на то, что конечным потребителем деятельности и того и другого является человек? И является ли актуальной задачей технического университета развитие профессионально-этического мировоззрения инженера? Рефлексия такого рода была предпринята профессорами Тюменского индустриального университета в формате ректорского семинара<sup>2</sup>.

Участникам семинара<sup>3</sup> была предложена на обсуждение гипотеза о трансформации образа инженера и задачах инженерного образования:

В XXI веке намечается изменение образа инженера от «создателя» к «промышленному техническому работнику». Такая трансфор-

---

<sup>2</sup> Ректорский семинар в Тюменском индустриальном университете (ранее – в Тюменском государственном нефтегазовом университете) – экспертная площадка для совместной рефлексии ректора и профессоров актуальных проблем, возникающих при соотнесении практики жизни университета с профессионально-этическими ориентирами его научно-образовательной деятельности.

<sup>3</sup> Участники ректорского семинара «Развитие профессионально-этического мировоззрения инженера: актуальная повестка дня для университета?». БАКШТАНОВСКИЙ Владимир Иосифович, д.ф.н., проф., директор НИИ прикладной этики ТИУ; БАУЭР Владимир Иоганнесович, к.т.н., проректор по обеспечению деятельности ТИУ; БОГДАНОВА Марина Владимировна, д. соц.н., доц., НИИ прикладной этики ТИУ; ДАНИЛОВ Олег Федорович, д.т.н., проф., зав. кафедрой «Автомобильный транспорт, строительные и дорожные машины»; ЕФРЕМОВА Вероника Васильевна, к.экон.н., ректор ТИУ; КОВЕНСКИЙ Илья Моисеевич д.т.н., проф., зав. кафедрой «Материаловедение и Технология Конструкционных Материалов»; МАКСИМОВ Лев Игоревич, аспирант, инженер Центра перспективных исследований и инновационных разработок ТИУ; МЕХРИШВИЛИ Ламара Ленгизовна, д.соц.н., проф., зав. кафедрой «Гуманитарные науки и технологии»; ПЛЕНКИНА Вера Владимировна, д.экон.н., проф., зав. кафедрой «Менеджмент в отраслях топливно-энергетического комплекса»; РУДНЕВА Лариса Николаевна, д.экон.н., проф., руководитель образовательной программы с проектным методом обучения «Экономика и организация производства на предприятиях нефтегазовой отрасли»; СЫЗРАНЦЕВ Владимир Николаевич, д.т.н., проф., зав. кафедрой «Машины и оборудование нефтяной и газовой промышленности»; СЫЗРАНЦЕВА Ксения Владимировна, д.т.н., проф. кафедры «Кибернетические системы»; ТОЛМАЧЕВА Светлана Владимировна, д.соц.н., проф. кафедры «Маркетинг и муниципальное управление»; ШЛЫК Юрий Константинович, д.т.н., проф. кафедры «Электроэнергетика»; ШЛЯКОВ Алексей Владимирович, д.ф.н., проф. кафедры «Гуманитарные науки и технологии».

мация заставляет по-новому взглянуть на профессиональное мировоззрение, ответственность, поведение инженера в ситуациях морального выбора. Более того, она, скорее, устраняет саму возможность возникновения в практике современного инженера ситуации морального выбора – поскольку решение профессионально-этических вопросов делегируется специальным институциям.

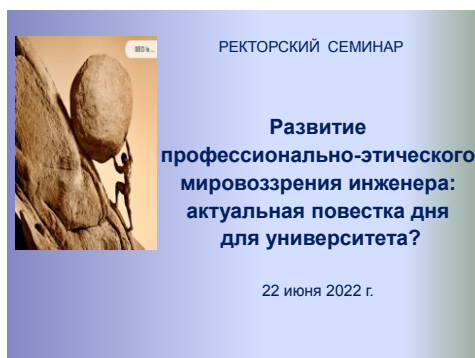
Инженер в морально конфликтной ситуации может принимать решение, опираясь только на те моральные принципы, которые им осознаны, приняты, вербализированы в профессиональном общении. Если решение профессионально-этических проблем, возникающих в практической деятельности инженера делегируется специальным институциям, то ставится под сомнение целесообразность профессионально-этической подготовки будущего инженера в университете.

Сценарная разработка семинара предусматривала конкретизацию гипотезы и с точки зрения возможной направленности образовательной деятельности университета.

Насколько сегодня профессионально-этическая подготовка с точки зрения профессоров, преподающих профильные дисциплины, является необходимой частью образования инженера: (а) как факультативная задача по гуманитаризации образования? (б) как фундаментальная задача инженерного образования?

Если формирование профессионально-этического мышления инженеров определяется как фундаментальная задача университета, а профессиональная этика инженера как обязательный курс для инженерных специальностей, то: какие базовые знания будут для этого необходимы студентам (?) и только ли гуманитарные(?); кто может и должен вести занятия по инженерной этике – «профессора-гуманитарии», «профессора-технари», приглашенные практики из разных инженерных сфер?

В представленном далее обзоре хода ректорского семинара отражены сложившиеся в этой связи направления дискурса.



#### ФРАГМЕНТ СТЕНОГРАММЫ СЕМИНАРА

**ВЕДУЩАЯ** семинара (Вероника Васильевна Ефремова, ректор ТИУ): Уважаемые коллеги, мы не виделись с вами, кажется, большое количество лет, не говоря уже о том, что длительное время лично не работали в тематике ректорских семинаров. Для меня эти встречи – постоянные размышления над тем, что вы, профессора университета, говорите, попытка учитывать этот опыт взаимодействия в повседневной деятельности либо откладывать на перспективы и потом все-таки учитывать.

Мы с консультантом семинара думали о том, как перейти от университетской тематики наших рассуждений к другой – инженерному образованию. Тема инженерного образования сейчас снова на слуху. И этот факт, вероятно, нам стоило бы обсудить. Хорошо это или плохо, что все заговорили о необходимости вернуться к пониманию инженерного образования, его качеству, основным смыслам, о том, кто и как может сегодня осуществлять инженерную подготовку?



Сегодня мы начинаем обсуждение инженерного образования с довольно сложных понятий, в том числе с понятия «инженерное мировоззрение», оно присутствует в теме семинара. Мы попытаемся об этом поговорить, поскольку наш университет уже более полувека осуществляет инженерную подготовку. Итак, слово консультанту семинара.

**КОНСУЛЬТАНТ** семинара (Владимир Иосифович Бакштановский, директор НИИ прикладной этики ТИУ): Уважаемые коллеги, полагаю, что семинар мог начаться с упрека с вашей стороны: мы уже несколько раз обсуждали разные аспекты темы «Этика инженера». И даже издана в серии «Библиотека журнала "Ведомости прикладной этики"» коллективная монография «Профессиональная этика инженера» [9], в которой представлен, в том числе опыт наших ректорских семинаров, посвященных этой теме. На обложке книги фото, на ко-

тором запечатлено, как в конце XIX века инженеры проверяли качество своего конструирования, строительства – они становились под построенным ими мостом, по которому впервые шел поезд.

Мы, действительно, длительное время занимаемся этой темой. Так, в 2014 году один из ректорских семинаров был посвящен теме «Что такое хорошо и что такое плохо в инженерном деле?». А в 2018 году один из семинаров «Инженер – высокая профессия. Утопия или реальность?». Чем оправдана такая систематичность обращения к теме? Во-первых, политехнической направленностью нашего университета. А во-вторых, наверное, вы со мной согласитесь, как бы ни менялась наша жизнь, трудно не признать, что именно инженеры сегодня составляют важнейший элемент нашей цивилизации, относительно как человеческих благ, так и рисков, и угроз.

Приведу для начала разговора две цитаты с определениями «инженера» из книг, изданных у нас с интервалом в 120 лет. Первая цитата из словаря В.Даля. Вторая – из монографии, написанной профессорами Массачусетского технологического института в 2007г., которую издала Высшая школа экономики. Один из ее авторов, профессор Эдвард Кроули привел определение инженера из «отчета Финнистона» 1979 года [5, 28].

<p><b>ИНЖЕНЕР</b> – (от лат. <i>ingenium</i> – способность, изобретательность) ученый строитель сооружений различного рода: военный инженер, гражданский инженер, инженер путей сообщения, горный инженер, инженер-механик.</p>		<p><b>Характеристика инженера: век XXI</b></p> <p>«Я предлагаю считать настоящим инженером того, кто обрел и постоянно совершенствует знания, навыки и личные качества в области техники и технологий, коммуникации и человеческих взаимоотношений и кто приносит пользу обществу, теоретически обосновывая, планируя, проектируя и производя надежные инженерные конструкции и машины, имеющие практическую и экономическую значимость».</p> <p><i>Эдвард Кроули, Массачусетский технологический институт</i></p>	
---	---	--	---

Очевидно, что предложенные В. Далем ряд направлений инженерной деятельности сегодня можно значительно расширить. Только одно перечисление даже не инженерных специализаций, а систем, в которых работает инженер, займет немало времени. Например, это системы: связанные с молекулярной структурой (материаловедение); с крупномасштабной структурой (машиностроение); с движением и изменением веществ и энергии (механической, электрической, химической); с информацией, интеллектом (информатика, искусственный интеллект, обработка данных, робототехника) и т.д.

Как можно заметить, и в том, и в другом определении присутствует такая характеристика инженера как способность создавать, созидать (обосновывать, планировать, проектировать, производить). И казалось бы, суть профессии инженера почти за сто лет не изменилась.

Однако сегодня обсуждается гипотеза [5, 418] о тенденции изменения сути инженерного дела и, соответственно, образа инженера.

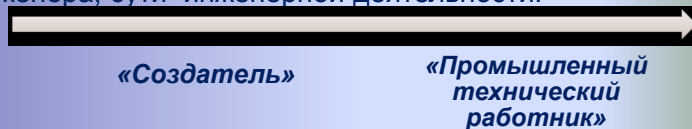
### Изменение сути профессии инженера

Требования к современному инженеру: наличие научной базы инженерных знаний, умение решать задачи и способность применять собственные знания и опыт к новым задачам. Особое внимание уделяется умению находить решение, а не определять задачи.

Новое отношение подчеркивает проблему самоопределения инженеров: как создателей и разработчиков – *или* как аналитиков и ученых.

Несмотря на то что роль инженеров как создателей имеет исторические предпосылки, в реальности инженеры считаются скорее аналитиками и учеными в лабораториях.

По-новому взглянуть на содержание инженерной деятельности в будущем заставляет изменение образа инженера, сути инженерной деятельности:



В связи с этим в повестку дня и в инженерном образовании ставится вопрос о ценностных (этических) характеристиках инженерной профессии.

Обратившись к опыту прошлых ректорских семинаров, на которых обсуждались особенности инженерной профессии с точки зрения профессионально-этической ответственности, саморегулирования, морального выбора, приведем некоторые высказывания участников этих семинаров.

**Участники ректорских семинаров  
о профессии инженера**

- В.Н.Сызранцев

• «Инженер – думающий человек. Но как в рамках профстандартов научить студента – будущего инженера – думать, а не только выполнять “функции”?»
- Е.В.Курушина

• «У инженерного дела есть моральная сторона. Однако, современные производства, опасные, человек хочет снизить свою ответственность, в том числе пытаясь принимать запрограммированные решения. Вопрос в том, хорошо это или плохо?»
- А.А.Тарасенко

• «Существует много раз протестированная нормативная документация, поэтому задача инженера – выполнять свою работу хорошо. Вопросы профессиональной ответственности входят в прерогативу либо страховых компаний, либо проектных институтов».

В приведенных суждениях проблематизируются вопросы профессионально-этической ответственности инженера, поведения в ситуациях морального выбора. Возникают ли в практике современного инженера ситуации морального выбора? Разве не требует эта практика лишь «выполнять свою работу правильно», а решение профессионально-этических вопросов делегируется специальным институциям? Так, например, в сфере *организационной* этики развивается подход, в соответствии с которым задача решения профессионально-этических вопросов перекладывается с личности на организацию.

«Создание организацией собственной стратегии управления ценностями предполагает «дескриптивное давление» на тех субъектов, которые не отвечают этическим принципам и стандартам профессиональной деятельности. Поскольку ожидания общества вполне явные, то и должное поведение профессионала определяется без возможности «собственного мнения», «автономной позиции», «морального выбора» личности. Внедрение этических ценностей переносится с индивида на организацию. Организационная этика уходит от наивной надежды на сознательность индивида и не всегда надёжный его “свободный выбор”» [2, 88].

Итак, на обсуждение предлагается вопрос:

*Должна ли этика инженера сегодня уходить от «наивной надежды на сознательность» инженера и, так сказать, не всегда*



*надёжного его «свободного выбора» ИЛИ у инженерного дела сегодня есть моральная сторона, и потому принимая решение, инженер руководствуется не только регламентами?*

М.В. БОГДАНОВА: Тема семинара вновь дает повод задуматься о том, как изменяется сегодня профессия инженера, на какой образ или образы его следует ориентироваться в образовательной деятельности? Какими специальными знаниями в области инженерного дела должен сегодня обладать выпускник технического университета? Если верна гипотеза о том, что инженер как создатель, создатель в сфере инженерного дела востребован лишь для небольшой ниши в современной инженерии, а в основном необходимы промышленные технические работники, то при подготовке специалистов инженерной направленности в университетах следует ли уделять особое внимание этике инженера?

Возможно, еще как-то оправдано внимание вопросам о профессиональной этике инженера в связи с новыми направлениями инженерной деятельности, такими как технологии распознавания лиц. Или в рамках направлений, связанных с искусственным интеллектом, например, в отношении рисков переноса моральной ответственности на техническую систему («техническая система так сработала»). Традиционным же производствам при самом высоком технологическом уровне их работы, требуется технический промышленный работник. Скорее всего, об этом и говорил профессор Тарасенко на семинаре в 2014 году. Если практически вся деятельность инженера регулируется регламентами (в первую очередь в нефтегазовом производстве, поскольку это одно из опасных производств), то тема профессионально-нравственного выбора становится не актуальной – у инженера не возникает ситуаций морального выбора. Но так ли это?

Л.И. МАКСИМОВ: Небольшой комментарий относительно отсылки к семинару 2014 года. Я понимаю, что нефтегазовая сфера, или направления атомной промышленности в целом существенно отличаются от инженерно-строительного дела. Но если мы говорим о гражданском строительстве, о строительстве жилых домов, являются ли профессионально-этические вопросы менее важными, чем в этих отраслях? Напомню, что с 2012 года у нас СНиПы – строительные нормативные правила, которые были обязательны, утратили свой статус, и вместо них сейчас используются СП (Свод правил по проектированию и строительству). По этой причине с 2015-2016 годов на окраинах нашего города начали появляться жилые комплексы с домами по 4-5 этажей («не выше сосен»), сделанные из газобетона без пароизоляции и всего остального. По документам, если мы говорим о

Федеральных законах, срок службы таких зданий примерно 15-20 лет. И действительно, если такое здание и выстоит столько лет, но никто не гарантирует, что через 15-20 лет оно не начнет осыпаться и крошиться именно из-за таких конструктивных особенностей. Поэтому вряд ли стоит уповать на то, что инженер должен строго следовать только нормирующим документам. Необходимо учесть и тот факт, что у нас еще с 2021 года объявлена так называемая «регуляторная гильотина», призванная упростить жизнь бизнесу и тем самым убрать многие нормативы, не вводя никаких замещающих документов. Я думаю, что сейчас – в условиях значительно изменяющейся ситуации – формировать, воспитывать инженерную этику и профессиональную ответственность у будущих инженеров категорически необходимо.

А.В. ШЛЯКОВ: Уважаемые коллеги, я вновь озадачился: когда вы говорите об инженерах и о профессионалах, вы априори предполагаете, что это человек. Но если мы задумаемся: те требования, которые мы применяем к инженеру, они должны быть в первую очередь адресованы человеку? На мой взгляд, мы сталкиваем понятия «профессионал» и «человек», которые оппонируют друг другу и взаимно исключают. Так, поставить перед собой профессиональный долг и человеческий, если мы смоделируем эти процессы, то увидим, что они находятся в состоянии противоположности.

В связи с этим возникает ряд вопросов. Если в перспективе мы будем говорить о мировоззрении, о том, может ли у профессионала быть мировоззрение, то с точки зрения учебной литературы – нет. Профессионал – тот, кто обладает умениями, навыками, а мировоззрение не включает в свою структуру ни того, ни другого, а содержит ценностно-нормативный, эмоционально-волевой компоненты и т.д. Мы вновь возвращаемся к тому, о чем я пытался говорить на одном из прошлых семинаров: какая идеальная модель картины мира для нас является приоритетной. С точки зрения антропоцентризма человек приоритетен. Но это было вчера – до XXI века – сегодня этого пока нет. Возникает вопрос: на что нам ориентироваться при подготовке профессионала? Вернуть ему человеческий облик, то есть поместить в систему образования? Но это возможно не через преподавание. Остается вопрос: как вернуть человека в систему образования? Возможно, если мы на него ответим, вопросы об этике инженера и его ответственности снимутся.

Л.И. МАКСИМОВ: Хотелось бы уточнить, разве в этой, якобы уже не в антропоцентричной картине мира, мы не можем говорить о разделении субъектно-объектной роли? Когда человек приходит на свое рабочее место, занимается профессиональной деятельностью,

он, действительно, больше воспринимается не как человек, а как профессионал, но и в этот момент разве его деятельность не нацелена на благосостояние окружающих его людей?

А.В. ШЛЯКОВ: Дело то в том, что он – этот человек – сегодня остался как рудимент. Если мы посмотрим сами на себя сегодня, то увидим, что волей-неволей принимаем концепцию трансгуманизма. Мы «доставляем» себя до «чего-то», оснащаясь, например, различными смартфонами, улучшая, делая себя умнее, совершеннее и т.д. Поэтому, нужен ли он нам, этот человек? Если нужен, то, вероятно, надо посмотреть в прошлое – что хорошего оно нам дало. Если не нужен, то мы полностью принимаем этическую концепцию, в соответствии с которой этика сегодня ограничивается лишь юридическими или другими регламентирующими документами. И проблем нет. То есть, этика сводится не к пониманию «хорошо – плохо», а к определению «законно – не законно». И тогда, действительно, мы отказываемся от присутствия человека и в нашем мировоззрении, и в нашей картине мира.

КОНСУЛЬТАНТ: У меня реплика. Я задумался, а нужен ли нам ум, а «мы» – это кто? Мы говорим как «человеки» или еще с какой-то позиции? Ум нам нужен?

А.В.ШЛЯКОВ: Да, нужен – человечеству, цивилизации, культуре, в которой мы пребываем, образованию, науке. Буквально намеренно готовил лекции по истории и философии науки и пришел к удивительному открытию только сейчас. Почему наука не могла возникнуть во времена античности, в средние века? Хотя познание вроде бы и было, и умы были, а науки не было. Именно потому, что человека в картине мира не было. Был космос, был Бог, а человека не было. В XVII веке, появляется человек в картине мира и возникает наука. Поэтому под местоимением «мы», в данном случае можно говорить об университете.

М.В. БОГДАНОВА: Если продолжить разговор об университете, то хотелось бы несколько слов сказать о нем как месте. В университете студенты учатся под руководством преподавателей, профессоров. Это, пожалуй, одно из немногих мест, где человек-студент имеет право на ошибку, именно потому, что он учится. Сейчас много говорят о проектном способе обучения, такой метод, как известно, позволяет студентам в процессе освоения новых знаний испытывать разные подходы, создавать новации, учиться взаимодействовать не только с преподавателем, а с такими же студентами, участниками проекта, как будущими коллегами – «упражняться», условно говоря. И это возможно только в пространстве университета, даже не столько физическом, сколько, образовательном, культурном, знаниевом,

цифровом, а главное – автономном институциональном. И этой его функцией, в том числе подтверждается важное значение автономии университета.

Однако, когда университет рассматривается как место, где студенты могут осваивать новые знания, пробовать, испытывать себя, то идет ли речь только о функциях профессиональных, которые нужны на производстве инженеру? Или все-таки университет работает и с будущим профессионалом, и с человеком, личностью, мировоззрением, картиной мира?

Более того, репутация *alma mater* распространяется и на студента, и на выпускника. Она может быть различной: как положительной, так и отрицательной. Нужно ли университету заботиться о своей репутации, когда профессиональная этика сводится в основном к регламентам, когда университет занимается подготовкой технических работников?

**ВЕДУЩАЯ:** Иными словами, коллеги, все уверены в том, что будущее инженерной профессии исключительно за регламентами?

**Л.Л.МИХРИШВИЛИ:** Уважаемые коллеги, Алексей Владимирович рассматривал обсуждаемую сегодня проблему с философской точки зрения, я попытаюсь выделить в ней социальный аспект.

Вопрос, который мы обсуждаем: Есть ли сегодня у инженерного дела моральная сторона? Или в принятии решений он должен руководствоваться только регламентами? – выводит нас на понимание этики и в социальном, и в прикладном аспекте.

Для университета прикладной аспект, связанный с подготовкой будущего профессионала, специалиста сейчас особенно актуален. Но этот вопрос отражает процессы, происходящие и в обществе в целом. Не случайно он актуализировался именно сегодня. Действительно, не только в сфере высшего образования, но и на уровне всего общества встает вопрос: человек сегодня – объект или субъект деятельности? То есть, перед ним стоит моральный выбор или только регламенты? Мы – субъекты или объекты тех процессов, в которых живем? Поэтому и актуализация такой проблематики неслучайна – она обострилась на социальном уровне.

Теперь о прикладном аспекте. Когда я прочитала программу семинара, у меня была мысль «наконец-то мы вновь к этой теме обратились». Как вы знаете, в 2017 году были объединены несколько гуманитарных кафедр университета в одну – «Кафедру гуманитарных наук и технологий». Перед кафедрой встал вопрос: какой будет ее общая идея? Вероника Васильевна предложила подумать над темой «Гуманитаризация инженерного образования». Действительно, это важная тема для технического университета и, одновременно,

это широкое комплексное направление, охватывающее не только образовательную деятельность, внедрение тех или иных дисциплин, развитие междисциплинарного подхода. Так, кафедра пришла к идее целесообразности отказа от нескольких классических дисциплин (например, чисто психологии или чисто педагогики) и было принято решение ориентироваться на более практические дисциплины. Например, у нас ведется дисциплина «Этика и психология профессиональной деятельности». Она ведется на первом курсе в рамках модели образовательной деятельности «Индивидуальные Образовательные Траектории» (ИОТ), и в рамках проектной деятельности. Охват студентов, если учитывать, что ИОТ – это весь первый курс, значительный. Я читаю эту дисциплину, наряду с другими преподавателями кафедры. Мы рассматриваем со студентами довольно серьезные вопросы, в том числе профессионально-этические. Например, обращаемся к этическим кодексам, обсуждаем их возможное содержание отдельно для каждой сферы: строительства, транспорта, кадастра и т.д. Студенты воспринимают такие темы с интересом, начинают задумываться о будущей профессии с этих позиций. Постепенно у них формируется представление о социальной ответственности, о субъектности профессионала, о выборе. В преподавании такой дисциплины важны и философский, и социальный, и личностный, и профессиональный аспекты. И конечно, кафедра хотела бы расширять это направление, сохранив накопленный за пять прошедших лет наш опыт.

**ВЕДУШАЯ:** Уважаемые коллеги, хочу вам напомнить, что опыт нашего университета по трансформации инженерного образования – не только в сторону наполнения гуманитарными смыслами, но и по другим направлениям – признан на общероссийском уровне. А это означает, что не только одни мы об этом думаем. Возможно, в этом направлении мы продвинулись чуть дальше, чем другие, и это признается коллегами.

**Л.Л.МЕХРИШВИЛИ:** В продолжение темы, приведу пример. Кафедра провела в 2022 году очередную конференцию «Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика». В ней участвовали российские коллеги, а также из Франции, Армении, Германии, Белоруссии. Получили обратную связь после ее завершения – коллегам из других университетов интересны наши конференции, на которых обсуждаются объемно гуманитарно-этические вопросы в сфере инженерного образования. Интересна как проблематика конференций, так и наш опыт работы в этом направлении. И они хотят у нас научиться.

Пока кафедра еще не вышла на вопросы гуманитаризации городского пространства, социальной среды, но этим предстоит заняться.

**В.Н.СЫЗРАНЦЕВ:** Коллеги, если вернуться к предложенному на обсуждение вопросу: следует ли уже сегодня уходить от надежды на сознательность инженера ИЛИ у инженерного дела есть моральная сторона, то я поддерживаю часть, которая после «или». Почему? Приведу пример. Существует очень серьезная проблема когда требуется перевести позвоночник человека из одного положения в другое. (Речь идет об аппаратах Илизарова и его последователей, я достаточно хорошо знаком с многими такими работами.) Для этого используются специальные спицы. Если их неправильно переводить из одного положения в другое, то либо спицы ломаются, либо ломается кость. И только инженер может решить эту невероятно сложную задачу – как необходимо в живую кость закручивать титановые спицы. Таких операций Тюменской области делается в год 2–3, но есть около 300 детей, которым необходимо сделать такой адаптивный аппарат, и они ждут. Моральная сторона здесь такая: человек, который владеет лишь методиками расчета, никогда за эту работу не возьмется, а если и возьмется, то не сможет ее сделать.

Мы сейчас говорим, что возвращаемся к инженерной подготовке, и я очень надеюсь, что доживу до того времени, когда мы будем снова готовить нормальных инженеров. Есть уникальная книга, которую написали в свое время два профессора, мои учителя, коллеги: Беляев Арнольд Ефимович (Томский политехнический институт) и Лившиц Виктор Исаакович (университет Бен-Гуриона в Негеве, Израиль) – «Educational Gap: технологическое образование на пороге XXI века». Они сравнивали нашу инженерную подготовку и бакалавриат и задали вопрос: кого мы готовим таким образом и какие проблемы создадим такой подготовкой в будущем. Мы можем и должны научить бакалавров пользоваться методиками, но мы должны иметь возможность и научить их разрабатывать методики. Более того, существует ряд методик, которые инженер не может нарушить, есть ГОСТы, несоблюдение которых преследуется по закону. Студент-бакалавр должен уметь делать расчет по ним, обсуждать результат, понимать, что он посчитал, но изменить методику нельзя.

Другой пример, который также имеет моральную сторону. Я должен был оппонировать докторскую диссертацию в Ухте. Ее автор имеет несколько книг под своим именем, у него много статей. Но когда он сдал свою диссертацию, оказалось, что 95% плагиата. И он год вынужден был выходить из этой ситуации, переделывая свою работу для того, чтобы пройти эту процедуру. Это касается не только

диссертаций, мы в рамках бакалавриата этой процедурой ставим студентов в такое же двусмысленное положение. Студенты показывают сделанное самостоятельно, что является их интеллектуальной собственностью, но в общей работе они пользуются и интернетом. Я не знаю, обращался ли к системе «Антиплагиат» сам человек, ее разработавший? И есть ли у него свои авторские работы? Таким подходом мы отсекаем у студентом всякую охоту учиться делать те вещи, которые они должны уметь делать после своего обучения. О каких вещах идет речь? Приведу пример, один из моих аспирантов защитился, после этого он попал в Швейцарию и работал в одной из швейцарских фирм. В этой фирме было достаточно много сотрудников, которые прошли бакалавриат и умели четко нормально пользоваться методиками. Сложилась несколько не типичная ситуация, связанная с редукторами, которые используются при подготовке склонов гор для лыжников. Его коллеги вплоть до начальника отдела не смогли ее решить. Обратились к нему. А он – инженер – разработал методику и совершенно спокойно решил проблему. Я очень надеюсь, что все-таки мы придем к ситуации, когда сможем готовить инженеров, умеющих не только пользоваться методиками, но и способных разрабатывать их.

**ВЕДУЩАЯ:** Владимир Николаевич, решение задачи подготовки инженеров, способных не только правильно пользоваться методиками, но и самостоятельно их разрабатывать связано, на Ваш взгляд, со сроком обучения или с его сутью?

**В.Н.СЫЗРАНЦЕВ:** Сроки обучения имеют значение, безусловно. Мы сейчас первые два года студентов вообще не видим, знакомимся с ними лишь на 3-4 курсах, когда начинаются спец.предметы. Раньше мы все пять лет общались с ними. Сейчас же, как только студенты приходят на кафедру, должны с нами уже не просто работать, а работать по тем объектам, которые, по идее, должны знать. Но они только начинают видеть то, что до этого вообще никогда не видели. Хотя какую-то подготовку имеют. Но они приходят к нам уже на спец.подготовку, в рамках которой мы просто не успеваем даже показать им то, что они должны уже знать. Оборудования на кафедре нужно колоссальное количество – именно сейчас, когда мы не можем купить его за рубежом, даже имея деньги. Например, нам необходимо оборудование для гидроразрыва пласта, у нас его нет, купить не можем, значит должны делать сами. Мы пытаемся его делать. Сделали первый блендер, Газпром будет его сейчас испытывать, они просят целый флот сделать. Но кто его будет делать? Нашим бакалаврам не сделать, у них уровень подготовки недостаточный – требуется инженерная подготовка. Необходимо освоение ряда

дисциплин, которые студенты знают в рамках бакалавриата очень поверхностно.

ВЕДУЩАЯ: Но если подойти по-другому – пересмотреть время в рамках 4-х лет бакалавриата? Дискуссии относительно того, что будет дальше в отечественном высшем образовании, пока не предвидится. Нам самим надо готовиться к этому разговору.

С.В.ТОЛМАЧЕВА: Уважаемые коллеги, наша дискуссия вновь возвращается к финансам, поскольку речь идет о необходимости увеличения часов на подготовку, в том числе на этическую составляющую инженерного образования, осуществлять которую необходимо не только на первом курсе, но уже и на последнем. А профессор Сызранцев говорит о необходимости увеличения часов по профессиональным дисциплинам. То есть, возвращаемся к проблеме увеличения часов на подготовку инженеров.

ВЕДУЩАЯ: Может быть, стоит самим студентам увеличить свою подготовку вне пределов аудиторий?

В.Н.СЫЗРАНЦЕВ: В нашем университете создана Высшая инженерная школа (ВИШ ЕГ). Как нам вначале объясняли ее руководители, она будет готовить элиту. Они говорили (пусть не с высокой трибуны, а так сказать, в кулуарах), что научат нас тому, как надо учить инженеров. Это желание хорошее. Но мы знаем статистику. Всех подготовить как элиту невозможно, только 10 – 15% из выпускников могут стать элитой, но не 100%. Раньше тоже пытались использовать самые различные технологии подобного рода. Помню, когда я работал еще в Кургане, было требование: в каждом курсовом проекте должно быть 100% научно-исследовательских работ. Я вел занятия тогда у шести групп, мы придумали – и у нас было 100% научно-исследовательских работ. Но если в рамках бакалавриата попытаться научить студентов заниматься наукой, то несколько человек этому можно научить, но не всех. Поэтому, важно этих ребят – бакалавров – не потерять, а подготовить их на таком уровне, чтобы они смогли современные изделия нашей промышленности доводить до уровня общемирового и выше. Сегодня, в условиях, когда другие страны смотрят, выплываем мы или нет? Мы выплывем, особенно важно этих ребят сохранить.

ВЕДУЩАЯ: В документах Высшей инженерной школы не заложено, что она подготовит исключительно элиту. Там есть образовательный трек для тех, кто на него сможет зайти, сдать все необходимые дисциплины, которые представлены даже не в формате учебного плана. Но там далеко не все студенты – потенциально наша элита.



О.Ф. ДАНИЛОВ: У меня есть два суждения, которыми я бы хотел поделиться. Первое прозвучало и во вступительном слове Вероники Васильевны, и в выступлении Владимира Иосифовича, и затем у Ламары Ленгизовны.

Несколько ироничное суждение относительно статистики: обсуждали тему в 2014 году, потом в 2018, сейчас 2022 – то есть ровно три года. Наверно, это правильно статистически.

Относительно своевременности темы. Мы сегодня – в 2022 году – живем уже совсем в другое время. Это время порождает новые, совершенно иные тренды. Мы перешли к новой парадигме мирового развития, которая по сути сводится к тому, что от человека-потребителя, «человека потребления» мы переходим к тому, что потребитель сегодня является созидателем. Формируется новый взгляд и новое видение человека как человека в обществе, заботы о человеке, о планете. Это первый аргумент относительно своевременности темы, необходимости ее обсуждения. Второй аргумент таков: это все уже признано. Об этом сейчас говорили и Вероника Васильевна, и Ламара Ленгизовна. Идет трансформация инженерного образования, это наш шанс – проявить себя в этой ситуации, показать, как это нужно делать, какое видение подготовки инженера сегодня должно быть в университете, как оно должно реализовываться.

И еще в рамках этого рассуждения – время, в котором мы живем, это время цифрового развития, мы сегодня на пороге создания искусственного интеллекта. И вопросы этического развития, когда инженер создает искусственный интеллект, приобретают дополнительный смысл. Поэтому, на мой взгляд, хотя своевременность темы очевидна, но нам необходимо подойти к смысловому обсуждению.

На этом семинаре меня пока ничего не вовлекает в активную дискуссию. Наши семинары строятся на противоречиях, по которым мы дискутируем, кто-то придерживается одной точки зрения, кто-то противоположной, возникает дискуссия, в рамках которой находятся какие-то компромиссы. Сегодня я вообще не увидел противоречий, меня не провоцируют на разговор. Мы единодушны в том, что этическую составляющую необходимо не только оставлять в ВУЗе, но и усиливать. А вопрос о том, какой она должна быть? – это прагматический аспект, и он не для нашего семинара. Я специально записал то, что было в материалах организатора: инженер это создатель и созидатель, или аналитик, ученый? Почему «или»? И создатель, и созидатель, и аналитик, и ученый, наверное, это многоликое понятие. Это индивидуум или субъект? Это индивидуум и субъект. Приведенное на семинаре высказывание литовского коллеги меня не спровоцировало опровергнуть его либо поддержать. Ну и понятие

«промышленный технический работник» для меня вообще нонсенс. Я уважаю Массачусетский технологический институт, которому мы хотим подражать, следовать его принципам развития. Опубликовал Эдвард Кроули новое высказывание относительно инженера. Ну и что?

ВЕДУЩАЯ: Возникает вопрос: что может Вас, Олег Федорович, спровоцировать на размышления вслух?

О.Ф. ДАНИЛОВ: Полагаю необходимым определиться: должны ли мы с метафизических позиций обсудить, к чему сегодня подошли в подготовке инженера, или следует сформулировать некие вещи, касающиеся конкретных прагматических основ в воспитании инженера. Я не очень понимаю, о чем сегодня мне нужно поговорить.

ВЕДУЩАЯ: Олег Федорович, мне именно это виделось, когда начал свое выступление профессор Сызранцев: мы и придем к поиску дефицитов в образовании для инженеров сегодняшнего дня и того, как мы эти дефициты заместим, если они есть. Он порассуждал совсем немного, я неслучайно начала спрашивать: все-таки длина образовательной жизни или наполнение образования в эти 4 года важны для качественной подготовки инженера сегодня и т.д. Дело в том, что все это в скором времени обрушится на нас, как вал, и возможности обсуждать это не представится, а надо будет снова сделать быстро. Сейчас такая возможность есть.

О.Ф. ДАНИЛОВ: Я поддерживаю дискуссию и в этом плане. Если говорить о ценностях, мы совсем недавно обращались к этой теме, когда обсуждали с Владимиром Иосифовичем, Мариной Владимировной, Ламарой Ленгизовной вопросы, связанные с кодексом корпоративной культуры и этики в Тюменском индустриальном университете. Мы говорили о том, что ценности сегодня остались те же, как и прежде, но изменились акценты и приоритеты. Сегодня, на мой взгляд, должны поощряться амбициозность, инициативность, и обязательно – активность. Вопрос в том, с точки зрения подготовки инженера мы готовим людей амбициозных?

ВЕДУЩАЯ: Возникает вопрос, на каком фундаменте будет произрастать эта активность? Это волнует сейчас наше профессорское сообщество? Не вполне понятно, что такое современная амбициозность, например, при отсутствии знания математики? На каком сочетании она строится?

О.Ф. ДАНИЛОВ: Вероятно, она строится на сочетании профессиональных и этических норм. Относительно фундамента – эту тему нужно тоже разбирать.

ВЕДУЩАЯ: Тем не менее, остается открытым вопрос о том, входят ли в фундамент инженерной подготовки этические нормы, правила, или они потом «докручиваются», когда уже есть фундамент.

К.В.СЫЗРАНЦЕВА: Уважаемые коллеги, я бы хотела сделать несколько комментариев к тому, что здесь прозвучало и что было предложено организаторами семинара.

Во-первых, я бы хотела прокомментировать суждение профессора Тарасенко относительно того, что сейчас существуют много раз протестированная нормативная документация, и задача инженера – выполнять свою работу хорошо, а вопросы профессиональной ответственности решают другие структуры. У нас с Александром Алексеевичем Тарасенко совпадает научное направление, связанное с конечно-элементным анализом. Существует довольно тяжелый пакет ANSYS, в котором инженеры США производят расчеты и этим расчетам доверяют. А у нас – нет. Почему так происходит? Речь идет о разработанных методичках, четких, профессионально составленных, используя которые любой инженер, даже бакалавр, наверное, может сделать расчеты, например, тех же труб, получит результат и будет ему доверять. Для чего они созданы? Это было сделано в США для того, чтобы оградить расчетчика (того, кто будет трубу или мост считать) от уголовной ответственности. Потому что, если мост рухнет, расчетчик скажет: «Вот методички, и карайте тех, кто их написал». Так это было задумано. Мы с профессором Тарасенко обсуждали момент, связанный с расчетами у нас. А если посмотреть на другую ситуацию: когда есть новое оборудование, а методичек нет. И инженеры будут ждать методичек, поскольку сами они, возможно, будут опасаться писать их, к ним могут предъявить претензии, типа «Вы же написали, а у нас тут не получилось». Это своего рода избегание ответственности.

Я тоже за то, что после «или»: у инженерного дела и сегодня есть моральная сторона, и потому принимая решение, инженер руководствуется не только регламентами – поскольку это напрямую относится к теме ответственности за то, что мы делаем. И у врачей подобная ситуация, когда им предстоит принимать решение о диагнозе, о назначении лечения. Их пытаются так же оградить, вывести из сферы ответственности. Однако, и нормативы, которыми предлагается руководствоваться (и при назначении лечения, и при расчете мостов), создаются людьми. Поэтому человек, в нашем случае инженер, всегда должен помнить о том, что он за это ответственен – не система, не университет, а он лично. Почему тогда инженеры вставали под мостами? Пока человек чувствует, что на него лично этот мост может упасть, он произведет расчет с такими запасами, что

мост будет стоять вечно. Но сейчас такая ответственность начинает ослабевать («да, меня покроют», «да, я там как-то "открещусь"» и т.п.). Но если мы все «открестимся», то и мосты будут падать, и самолеты, и все что угодно будет обрушиваться. Я бы сказала, что надо параллельно и профессионально готовить студентов и воспитывать у них профессиональную ответственность, вообще говоря, с первого курса. Может быть, не стоит новую дисциплину вводить, но научить помнить и понимать профессиональную ответственность необходимо.

Относительно бакалавриата и специалитета. Дело даже не только в 4-х годах обучения, не в том, что мы год теряем и нам этого года не хватает, а в том, как у нас складывается взаимодействие с ВИШ ЕГ. У кафедры, с ними большая разорванность. Пришедших к нам на третий и четвертый курс студентов мы буквально «тащим», как только можем. И студенты нам благодарны. В этом году первый выпуск будет. Но приведу пример, дочь ездила на инженерные соревнования, ребята, студенты ВИШ ЕГ, спросили: «Куда ты хочешь поступать?», она ответила: «На МОП<sup>4</sup>». «Ага, на МОП? – сказали они – Ты сначала должна два года отстрадать в ВИШ ЕГ, и только потом придешь на свою кафедру МОП». Как-то бы продумать эти первые два года обучения.

Относительно линейки «2+2+2» – нам бы постараться сделать в инженерном образовании так, чтобы это были не разрозненные двойки, а чтобы была согласованность учебных планов. Иначе мы общую линию обучения потеряем – а это потери и в этическом образовании, и в профессиональном, и в целом в инженерном направлении.

А.В.ШЛЯКОВ: Реплика к выступлению профессора Сызранцева. Владимир Николаевич говорит о том, что у нас недостаточно обучения для того, чтобы в рамках существующего образовательного процесса студент был готов созидать как настоящий инженер. А также на предложенных слайдах приведено его суждение, точнее, вопрос, как возможно в рамках существующих проф. стандартов научить студента – будущего инженера – думать, а не только выполнять «функции»? В качестве варианта решения этой проблемы, может быть, стоит обратиться к селекции: при наборе студентов обращать внимание и набирать тех, кто способен к решению инженерных задач.

Исходя из всего услышанного, я так понял, что мы обсуждаем вопрос, можем ли мы подготовить такого инженера, который будет

---

<sup>4</sup> МОП – аббревиатура кафедры «Машины и оборудование нефтяной и газовой промышленности» Тюменского индустриального университета.

стоять под мостом? Но мост не врет, а наши выпускники обладают такой удивительной возможностью, таким даром. Поэтому, думается, что говоря об этике инженера мы должны разделить процесс и результат. То есть, с одной стороны, говорить об этической составляющей в процессуальном плане, имея в виду нашу деятельность как преподавателей и педагогов. А с другой – об инженере, который способен встать под мост – как результате.

В связи с темой семинара, вспоминаю своего учителя Николая Дмитриевича Зотова, у которого в экзаменационных билетах был вопрос: докажите несостоятельность создания морального кодекса строителя коммунизма для рабочих завода АТЭ. И был правильный ответ: количество ситуаций, требующих морального выбора, бесконечно велико, и их невозможно кодифицировать. Поэтому разговоры о моральном, профессиональном кодексе не рассматривались им как общечеловеческие.

КОНСУЛЬТАНТ: Конечно, есть люди, представляющие Кодекс как обстоятельный набор расписанных правил, которые надо заучить, отрепетировать и потом с ними идти по жизни. Но даже Николай Дмитриевич не мог *так* представить кодекс. Ему никогда не нравилось, что кто-то может учить его жить. И потому набор аргументов против любого Кодекса выстраивался им с огромным талантом, с эвристикой. Можно даже расписать по трудам Зотова как не надо составлять кодекс. Но из этого не следует, что их не надо составлять.

А.В.ШЛЯКОВ: Вы полагаете, что «все это будет носиться и потому это следует шить»?

КОНСУЛЬТАНТ: В условиях ограниченного времени на выступление я могу только апеллировать к тому, что в трудах НИИ ПЭ эта тема расписана не на десятиминутное выступление, позволяющее лишь обменяться более-менее острыми репликами, а обстоятельно, как предмет исследования.

М.В.БОГДАНОВА: У меня небольшая реплика. Ксения Владимировна Сызранцева подняла вопрос о проблеме согласованности в системе профессиональной подготовки 2+2+2, образа специалиста, ориентация на который могла быть в университете, начиная с первого курса обучения. Если первые два года студент не знает на какую специальность он ориентируется, то эти два года могут оказаться малоэффективными для будущей профессии. И должно ли происходить формирование представлений у студентов о своей будущей специальности с первого курса? На семинаре по цифровизации образования уже шла речь о том, что студентам, будущим инженерам, необходимо не только видеть детали, но и работать с ними во время

обучения в университете не виртуально, а реально. И такая возможность у него должна быть с начальных этапов обучения.

Согласование подходов в обучении, видения цели образования – задача сложная и актуальная не только для нас. Американские исследователи Говард Гарднер и Венди Фишман в вышедшей в 2022 году книге «Реальный мир колледжа» представили результаты своего десятилетнего исследования 10 американских колледжей и университетов, в том числе свободных искусств. Ими было проведено 2000 интервью с преподавателями, выпускниками, студентами, администраторами. Они показали, что в отношении целей и миссии образования у руководителей, преподавателей, студентов в этих учебных заведениях нет согласованных представлений. Более того, с точки зрения авторов исследования, высшее образование упустило свою главную цель – развивать умы.

Вероятно, единых для всех университетов подходов по достижению согласованности планов, действий, представлений о целях деятельности, скорее всего, и не существует. Каждый университет пытается работать в этом направлении, учитывая свою специфику. Но если в университете оставить вопрос о согласовании смыслов деятельности, ее целей и миссии без внимания, скорее всего, он напомнит о себе отдаленными не планируемыми эффектами.

**К.В.СЫЗРАНЦЕВА:** В отношении вопроса о согласовании планов действий, полагаю, для начала можно ходить «в гости» на кафедры, встречаться лицом к лицу. И тогда к окончанию первого курса у студента будет сформировано некоторое понимание, куда стоит им переходить учиться после двух первых лет. Наверное, мы в университете можем как-то выстроить, чтобы студенты были в понимании того, что их ждет впереди.

**Л.Н.РУДНЕВА:** Вопрос о том, стоит ли уделять внимание в университете профессионально-этическому образованию будущих инженеров, мне думается, уже не актуален. Очевидно – стоит. Сегодня мы живем в очень нестабильное время, общая обстановка довольно сложная, например, уже распакован восьмой пакет санкций, обсуждается девятый. Наши студенты должны понимать, видеть взаимосвязь, как минимум, технической, технологической, экономической, организационной составляющих деятельности предприятия. Этическая составляющая присутствует в каждой из них, а иногда выступает самостоятельным предметом – когда речь идет, например, о развитии кадровой политики на предприятиях нефтегазового комплекса. Как известно, на таких предприятиях удельный вес тех или иных этносов различен. И когда, например, возникают межэтнические конфликты в обществе, они незримо отражаются и на коллективе, по-

этому нужно научить студентов-экономистов как потенциальных руководителей работать с коллективом как живым организмом и здесь важна этика.

Существует блок гуманитарных дисциплин, одинаковый для всех технических специальностей, он дает определенные знания и формирует определенные компетенции. Но профессиональная этика – это несколько иное, речь идет об этических конфликтах, дилеммах, выборе в профессиональной деятельности. В этой связи возникают вопросы. На каком курсе, при каких наличных знаниях и представлениях у студентов о своей будущей профессии такую дисциплину следует читать, чтобы она была воспринята и согласовывалась с другими дисциплинами? Еще более сложный вопрос: кто реально может читать курс по профессиональной этике приближенно к специальности? Приведу пример. Дисциплина «Философские проблемы науки и техники» связана с категорией общепрофессиональных компетенций, которые должна устанавливать программа магистратуры «Нефтегазовое дело». Речь идет об ОПК-1 «способность самостоятельно решать производственные и (или) исследовательские задачи на основе фундаментальных знаний в нефтегазовой области». Как правило, преподают эту дисциплину гуманитарии. Но у них должны быть фундаментальные знания и в нефтегазовой сфере. А есть ли у них такие знания? Если нет, то как их восполнить, самостоятельно это трудно выучить. Для этого, наверное, должна быть действующая система повышения квалификации для преподавателей. Система повышения квалификации необходима не только для преподавателей, читающих курс по этике инженера.

Сегодня университет вряд ли может купить такое лабораторное оборудование, которое бы демонстрировало современные возможности предприятий и показывало всю их технологическую составляющую. Но в теории мы – университет – должны рассказывать студентам не только то, что известно давно, но и то, что сегодня существует на предприятии, и то, что будет востребовано в ближайшем будущем. Хотелось бы в этих вопросах избежать риска, когда декларируется одно, а читается другое.

(...)

**ВЕДУЩАЯ:** Уважаемые коллеги, наш сегодняшний семинар посвящен этике инженера, точнее вопросу о том, является ли формирование профессионально-этического мировоззрения инженера актуальной задачей для университета. В контексте этой темы была предложена гипотеза об изменении образа инженера от создателя к промышленному техническому работнику и об изменении профессиональной ответственности инженера. Это только одна из граней

трансформации образа инженера. Наш разговор лишь иллюзорно «ни к чему не обязывающий». И хорошо, что наш консультант удерживает его в таком «размышлительном» темпе. Давайте попробуем спросить друг друга, когда встретимся, надо ли нам встречаться еще? И какие, может быть, надо договорить темы?

Спасибо, что вы пришли сегодня и поделились своим мнением.

### **Заключительные замечания**

Наметившиеся в ходе семинара «Развитие профессионально-этического мировоззрения инженера: актуальная повестка дня для университета?» направления дискурса подтвердили оправданность такой проблематизации. Во-первых, обращением к негативным последствиям реформы «регуляторной гильотины»; рискам сосредоточенности на регламентах в подготовке инженеров-создателей с учетом опыта других стран, рискам развития тенденции избегания инженером ответственности в процессе работы.

Во-вторых, обращением к ситуациям, в которых решение новых возникающих перед инженером задач еще на старте предусматривает ситуацию морального выбора, связанную с объективно высоким уровнем профессиональной ответственности, не покрываемой регламентами. Ситуацию, для разрешения которой требуется более глубокий уровень инженерной подготовки, – чтобы инженеры могли не только пользоваться регламентами, но и создавать их.

Еще один важный аргумент, прозвучавший на семинаре, подтверждающий актуальность темы и конкретизирующий ее, адресован не столько конкретно ТИУ. Обращение к этике инженера, развитию его этического мировоззрения в университете актуализирует задачу «возвращения человека в систему образования» в целом. Такая задача шире развития, например, «эмоционального интеллекта», она обращена к формированию умения «пользоваться собственным разумом» и навыками этической рефлексии стоящих перед современным профессионалом задач. Восприятие человека как субъекта «уходит» не только из сферы образования. Все активнее распространяется тенденция определения человека как «ресурса».

Трансформация инженерного образования как необходимый элемент его развития делает важной задачу согласования традиционной и инновационной образовательной деятельности в подразделениях университетов. Невнимание к этому аспекту приводит, по словам одного из участников ректорского семинара, «к потере общей линии в подготовке инженера, в том числе и в этическом направлении».



Своего рода вызовом для технического университета сегодня становится вопрос о том, как возможно «подготовить того инженера, который “будет стоять под мостом”?». Этот вопрос переводит событийную ситуацию инженера конца XIX в. – «стоять под мостом» – из исторической в онтологическую.

Обращение к профессиональной этике инженера как задаче университета показало необходимость *различения* задач гуманитаризации инженерного образования и профессионально-этической подготовки инженера. Гуманитаризация инженерного образования ориентирована, преимущественно, на общекультурную подготовку инженера, развитие его личностного потенциала. Этика инженера сегодня объективно становится неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки для всех видов инженерных специальностей, поскольку она является конституирующим элементом профессии, основой самоопределения специалиста.

Тема «Профессиональная этика инженера» не находится (пока?) в мейнстриме трансформирования инженерного образования. Но для университета, реально вовлеченного в этот процесс, она может быть своего рода индикатором (не)удерживания ценностных ориентиров профессии инженера при конструировании новых образовательных стратегий.

#### Список литературы

1. *Беляев А.Е., Лившиц В.И.* Educational Gap: технологическое образование на пороге XXI века. Томск: Изд-во STT, 2003. 503 с.

2. *Васильевне Н.* «...Внедрение этических ценностей переносится с индивида на организацию» // Парадигмы прикладной этики. Ведомости. Вып. 35, специальный / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н.Карнаухова. – Тюмень: НИИ ПЭ, 2009. С. 83-89. <[http://www.tsogu.ru/media/files/2011/03\\_10/vedomosti-vypusk-35.pdf](http://www.tsogu.ru/media/files/2011/03_10/vedomosti-vypusk-35.pdf)> (дата обращения 24.11.2022).

3. Высшая инженерная школа. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. URL: <[https://www.spbstu.ru/structure/higher\\_engineering\\_school/](https://www.spbstu.ru/structure/higher_engineering_school/)> (дата обращения 14.11.2022).

4. Высшая инженерная школа ЕГ. Тюменский индустриальный университет. URL: <<https://www.tyuiu.ru/institutes/vyssshaya-inzhener-naya-shkola-eg/>> (дата обращения 09.11.2022).

5. *Кроули Э. Ф., Малмквист Й., Остлунд С., Бродер Д. Р., Эдстрем К.* Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO / пер. с англ. С. Рыбушкиной; под науч. ред. А. Чучалина; М.: Изд. дом

Высшей школы экономики, 2015. 504 с. (Библиотека журнала «Вопросы образования»). С. 418.

6. О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 апреля 2022 г. № 619. М. URL: <[https://engineers2030.ru/upload/medialibrary/085/ykqncbv54wn89kt5127ndedy69xdp1pq/pr\\_110422\\_619.pdf](https://engineers2030.ru/upload/medialibrary/085/ykqncbv54wn89kt5127ndedy69xdp1pq/pr_110422_619.pdf)> (дата обращения 07.11.2022).

7. Престижные профессии: вчера, сегодня... завтра? Аналитический обзор. ВЦИОМ. 11.01.2022. URL: <<https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/prestizhnye-professii-vchera-segodnja-zavtra>> (дата обращения 08.11.2022).

8. Положение о Высшей инженерной школе УрФУ. URL: <[https://urfu.ru/fileadmin/user\\_upload/urfu.ru/rektorat/units\\_rektorat/Vysshaj\\_inzhenernaja\\_shkola.pdf](https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/urfu.ru/rektorat/units_rektorat/Vysshaj_inzhenernaja_shkola.pdf)> (дата обращения 09.11.2022).

9. Профессиональная этика инженера: Опыт коллективной рефлексии для магистр(ант)ов и профессоров: коллективная монография / под ред. В.И. Бахитановского; составители А.Ю. Согомонов, М.В. Богданова. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2018. 246 с. (Библиотека журнала «Ведомости прикладной этики». Выпуск 1).

10. Похолков Ю.П. Инженерное образование России: проблемы и решения. Концепция развития инженерного образования в современных условиях // Инженерное образование. 2022. № 31. С. 96–107.

11. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Актуален ли перевод российского инженерного образования на американскую систему Liberal Arts? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 47-59. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-47-59.

12. Сертификация инженерных квалификаций. Общероссийская общественная организация «Ассоциация инженерного образования». URL: <[https://www.aeer.ru/ru/sertif\\_engineer.htm](https://www.aeer.ru/ru/sertif_engineer.htm)> (дата обращения 09.11.2022).

А.Ю. Согомонов

УДК 174

**О наших просветительских истоках  
(Инженерное образование и профессиональная  
этика в становлении)**

*Аннотация.* Инженерная профессия и инженерная этика являются прямым культурным импортом в ранней российской империи. Инженерное образование было инициировано Петром I и долгие десятилетия развивалось спонтанно и отличным от европейских аналогов образом. Базовой практикой государства в области инженерного дела было приглашение иностранных специалистов. Однако Петр I, желая снизить такую зависимость страны, учреждает инженерные школы, но программы и учебные пособия некоторых из них изначально были весьма низкого качества. Одним из главных препятствий стал дефицит учебных пособий на русском языке. Однако правительственная политика по созданию отечественной инженерной библиотеки постоянно наталкивалась не только на отсутствие нужного количества адекватных переводчиков, незнание ими теоретических основ инженерии, но и на полную зависимость русского тезауруса от иностранных прототипов. Качество образования страдало всю первую половину XVIII века, при этом главным фактором было не самоисполнение, а милитаризованный характер высшего образования. Учащиеся не приглашались, а рекрутировались на военный лад далее в своей карьере переходили от одного инженерного «чина» к другому, сохраняя в профессии этот особый тип социальной мобильности военизированного образца. В итоге, инженерный этос конструировался преимущественно на идеях лояльности, иерархии, услужения власти, чем на социальной философии гражданской миссии и общественного служения.

*Ключевые слова:* инженерное искусство, инженерное образование, инженерная этика, просвещение, государственная политика, этос инженера.

*«Мы, инженеры!»  
Император Николай I*

Император Николай Павлович имел образцовую военную выправку, был прекрасно образован, владел многими языками, а по складу ума предпочитал точные науки. Из них особенно выделял инженерно-строительное дело. Еще будучи великим князем, в 1817 г. он был назначен старшим братом, императором Александром I, генерал-инспектором по инженерной части. Позднее, уже в годы его правления, в России начался поистине прорывной технологический

скачок, связанный как со строительством железных дорог, так и с регулярным инженерным высшим образованием. Император Николай I лично наблюдал за великими стройками и, возможно, не случайно о себе изредка говорил так: «Мы, инженеры!». Что в этой самоидентификации было больше от серьезности, а что от самоиронии, можно только догадываться, но отождествление высшей власти в стране самой себя с инженерным делом весьма показательно. Подлинные истоки инженерной подготовки, в том числе в сфере профессионально-нравственной культуры, обнаруживаются и в более раннюю эпоху - на заре русского Просвещения.

\*\*\*

Открывая для себя все новые страницы истории мировых технологий и инженерного искусства древних обществ, эксперты и исследователи замороженные «продвинутостью» древних людей, уверовали в то, что все прорывные инженерные открытия были сделаны отнюдь не в последние пару столетий, а в стародавние времена. Знания, опыт и компетенции древнеегипетских или позднеримских мастеров вполне сопоставимы с современными. Но правомочно ли говорить о них как «инженерах» в том смысле, какой мы вкладываем в это слово сегодня? Можно, но по многим причинам – только в метафорическом значении. Прежде всего потому, что само понятие «инженер» сугубо модернистское и отражает реалии модернистского типа общественного разделения труда и воспроизводства его профессиональной структуры. А это означает, что его зарождение произошло в раннее Новое время.

Архаические общества, очевидно, не знали профессий в аутентично современном толковании. Справедливее поэтому говорить, что «инженер» становится базовой профессией лишь в итоге западной индустриальной революции, то есть ближе к середине XIX века, благодаря относительно быстро созданной в Европе образовательной инфраструктуре (правда, возраст которой исчисляется уже четырьмя столетиями).

Дело даже не столько в глубине знаний, особых навыках и богатстве технологических инсайтов архаики, пусть даже и соответствующих запросам модернистской индустрии, сколько в первую очередь в *автономизации профессии, ее слиянии с фундаментальной наукой, способах ее публичной трансляции (репродукции) молодым поколениям и постоянном совершенствовании стандартов в инженерных сообществах*. Сегодняшним инженерам, конечно, есть чему поучиться у своих искусных и далеких предков, но их профессиональное занятие уже совершенно иного качества: инжиниринг в про-

екте современного общества становится фундаментальным «профессиональным делом» социально ориентированного свойства.

Этим утверждением мне хотелось бы подчеркнуть публичность и открытость в воспроизводстве (равно как ранее в производстве) инженерных знаний в Новое время. Именно такая норма обернулась два-три столетия назад принципиальной противоположностью закрытому и непрозрачному характеру передачи технологических знаний во всей предшествующей всемирной истории. Инженерное «дело» современности – это *особый вид транспарентного социального знания*, репродукция которого происходит в метарамках рационалистической картины мира и точных наук. Важно при этом иметь в виду, что подобный качественный переход стал возможным благодаря трем «культурным открытиям» обществ современного типа: (1) созданию специализированных инженерных образовательных учреждений, (2) со-организации инженеров в профессиональные «цеха» и (3) их профессионально-этической саморегуляции.

В отличие от стран старого Света в России учреждение высшего инженерного образования стало результатом полномасштабного *культурного импорта* - заимствованием как по форме, так и по содержанию. Со временем оно обрело аутентичные национальные черты, но «родимые пятна», проявившиеся при рождении, сохранились по сей день. Профессиональные сообщества у нас были довольно эффективными и устойчивыми – и в поздний имперский, и в советский периоды. Однако они испытывали на себе властное давление, а в социалистические времена находились еще и под пристальным государственно-партийным контролем, то есть в известном смысле были зарегулированными «коммунистическими» ценностями и нормами. По этим причинам у нас так и не сложилась полноценная профессионально-этическая саморегуляция в независимых инженерных «цехах». А их субъектная автономность была всегда крайне слабо проявлена.

Еще поколение назад «правил бал» идеологический фактор, а неукоснительная провластная лояльность принималась инженерами в качестве высшего морального принципа. «Преданность делу партии» (пусть зачастую риторически и подмененная на «верность народу») оказывалась решающим аргументом практически в каждой ситуации морального выбора советских инженеров. Собственно, по отношению к ним старались избегать даже самого понятия «профессионал», повсеместно заменяя его на «специалист».

В постсоветские же времена социокультурный контекст «обновленного» инженерного дела начал постепенно меняться. Во внимание стали приниматься и новые факторы, регулирующие ценност-

но-нормативный выбор инженеров, что незамедлительно отразилось на качестве и статусе инженерной этики. Как итог: сегодня закономерно встает вопрос о включении прикладной этики инженера в число общеобразовательных курсов университетов технологической направленности. Удивляет то, как без этого курса вузы обходились раньше.

Впрочем, обращение к предыстории вопроса делает понятным, что вся эта «особенность» проявилась не в XX веке и не является исключительно тоталитарно-советской, а была заложена при рождении российского инженерного образования более трех столетий назад.

\*\*\*

### **Рождение**

В стародавние времена в России в лексическом обороте было немало обозначений, семантически коррелирующих понятию «инженер», но не было ни инженеров, ни инженерной профессии, ни инженерного искусства. Все это эмерджентно возникает лишь при Петре I. И даже позднее в научном языке XIX в. исследователи относительно седой старины прибегали к словосочетанию «*инженерное дело*», а не «*искусство*», рожденное при Петре I, тем самым интуитивно отделяя одно от другого [1]. Самым распространенным обозначением было понятие «мастер», которое использовалось достаточно широко для идентификации человека, практикующего сложные и, прежде всего, оборонные и строительные занятия, при этом без какой-либо отсылки к его специальной подготовке, тем более к владению теоретическим знанием. Мастер – это уже не рядовой ремесленник, его умения ценились гораздо больше, асоциальный статус был неизмеримо выше. Мастер – человек «слова и чести», как и многие другие городские мещане, что было вполне характерно для торгово-ремесленных сословий досовременных обществ.

Но уже среди тех мастеров в допетровскую эпоху часто встречались приглашенные из-за рубежа немцы и итальянцы. Именно они и привозили с собой свою цеховую культуру с «зачатками» рациональной протопрофессиональной этики, которая почти никак не отражена в письменных источниках. Очевидно, что это еще не был целенаправленный «культурный импорт», но первое знакомство состоялось задолго до правления Петра I. Впрочем, нам мало что известно о том времени доподлинно, поэтому обратимся к эпохе имперской трансформации.

Петровские преобразования в развитии инженерного искусства преследовали многие цели, но главными среди них можно считать две: (а) развитие отечественной инженерной инфраструктуры и, со-

ответственно, снижение тотальной зависимости от иностранных специалистов; (б) учреждение собственного «корпуса» инженеров, предоставив им все ресурсы для теоретической и практической подготовки. Именно на рубеже XVII-XVIII вв. впервые на русском языке зазвучала искомая формулировка «инженерное образование», которое понималось прежде всего в аспекте военно-оборонительной политики, а посему *изначально* считалось исключительно *государственной задачей*.

И таковой она по факту оставалась на протяжении всего царствования первого русского императора. Тогда Россия постоянно с кем-то воевала, и несмотря на многие успехи все же осознавала свою технологическую отсталость, и потому нуждалась не в разовых, а систематических образовательных усилиях по ее преодолению. Сам Петр I в юношеском возрасте обучался инженерному искусству под руководством голландского офицера Франца Тимермана и познал все сложности обретения такого образовательного опыта. Вместе с теоретическими знаниями он усваивал особенные «правила» профессии и рассчитывал быстро привить их русским юношам. Для продвижения своего раннего опыта он первым из московских царей стал проводить военно-инженерные учения, максимально приближенные к условиям реальной войны (к примеру, Кожуховские маневры и поход). И хотя этого явно было недостаточно, но для начального образовательного «рывка» было вполне оригинальным и креативным решением. Однако южные походы Петра I по-прежнему демонстрировали технологическое отставание страны и прежде всего относительно человеческого капитала. И только на рубеже столетий наступили новые времена, способствовавшие кардинальным переменам.

Петр I самолично отправился в Европу для освоения передового военно-инженерного опыта и отправил учиться первый «отряд» молодых людей. Не вдаваясь в вопрос об эффективности такого действия, замечу, что среди первых «десантников» почти никто не вошел в анналы русской истории как умелые и профессиональные военные инженеры. Нам лишь известна жизнь и инженерные достижения В.Д. Корчмина.

Важнее подчеркнуть другое: в России, вопреки здравым соображениям, надолго закрепилась практика освоения инженерных профессий за рубежом. И несмотря на ее нерегулярный и немассовый характер *эта традиция еще больше закрепляла статус инженерной профессии в качестве культурного импорта*. Вероятнее всего, Петр I прекрасно и сам понимал недостаточность такого способа формирования новаторского человеческого капитала, но вовле-

ченность в постоянные баталии (особенно в начале XVIII столетия его надолго отвлекла Северная война) постоянно отодвигала задачу учреждения отечественной образовательной инфраструктуры на годы вперед. Однако, как бы то ни было, с тем причудливым «импортом» в Россию проникали европейские идеи просвещения, зерна рационально-научного мировоззрения и абсолютно инновационный для страны нравственно-культурный код.

### **Институционализация**

В 1701 г. был издан высочайший указ об организации «морских и навигацких, мореходных хитростию искусств учения» [2, 192]. Эту дату можно считать исходной в истории специального инженерного образования в России. Для преподавания были приглашены европейские профессора, которые по большей части вели курсы в области фундаментальных научных знаний (в первую очередь арифметика, геометрия, тригонометрия, астрономия), фортификации, геодезии, баллистики и мореходства. Собственно инженерное искусство практически и не преподавалось. И те молодые люди, кто посвящал себя этому высокому поприщу, осваивали лишь теоретические основы, само же своё практическое «дело» они познавали уже в более взрослом возрасте, чаще всего в звании «кондукторов», прикрепленных к боевым генералам, архитекторам или квартирмейстерам. Можно сказать, что то образование было весьма *поверхностным*, но даже будучи таковым, оно позволяло выделять из среды русских военных перспективных кандидатов на специализированно инженерные позиции.

В 1712 г. Петр I подписывает указ об учреждении первой московской инженерной школы. При этом изначально предполагалось, что своих «мастеров» в России имелось достаточно, но для того, чтобы они могли вырасти до уровня европейских «инженеров», им необходимо было дать специальные математические и фортификационные знания. Инженеры рекрутировались преимущественно из дворянского сословия (до двух третей от всего корпуса) и готовились они, прежде всего, к военным специализациям. За приглашенными иностранными инженерами резервировались руководящие позиции, за русскими – статус исполнителей или, как тогда говорили, «действителей». Но поскольку желающих было немного, то *государство стало призывать молодежь в приказном порядке* к инженерному обучению *через рекрут*.

Не секрет, что русское дворянство в то время мало проявляло интереса к европейскому просвещению, а посему инженерное образование развивалось в известном смысле *понудительно* [2, 194]. Что



же касается, профессиональной этики раннего русского корпуса инженеров, то от них требовалось всего лишь – элементарная грамотность, находчивость, скорость, прилежность и смекалка. Преданность и лояльность государству и лично государю-императору всегда выносились за скобки и обсуждению не подлежали. Никакие глубины европейской инженерной метафизики они для себя не открывали и к их познанию не особо стремились.

В 1719 г. была учреждена вторая, уже Санкт-Петербургская, школа. Ее организация и структура мало чем отличались от первой. Набор обучающихся также скорее напоминал рекрут, а по окончании *диспозицией* выпускников занималось военное ведомство, нередко и сам император. И все же за первое десятилетие наметился некоторый прогресс. Во-первых, в этих школах отныне безраздельно господствовали приглашенные немцы, сами же учащиеся были вольны в своем социальном поведении, они не жили в казармах и могли заводить семьи. Практические занятия были впервые введены в круг общего образовательного цикла и тоже курировались иностранцами. Освоение профессии пошло более системным образом.

Кроме того, стали привлекаться дети знатных фамилий, что усиливало символический вес профессии. Выпускники назначались полевыми «кондукторами» и со временем становились инженерами-прапорщиками. Все это имело важное значение для их профессиональной культуры: она *изначально формировалась в духе имперского милитаризма и выстраивалась в логике строгой военизированной иерархии*. Сам же первый русский император тем не менее для серьезных дел по-прежнему больше полагался на иностранных специалистов, считая, что для соотечественников вполне достаточными были элементарные инженерные знания. Однако после смерти Петра I московская школа была упразднена и осталась на всю империю лишь одна – в Северной столице.

### **Профессиональная культура и язык**

Инженерное искусство Петром *насаждалось сверху*. Желающих познать это искусство было немного, с 1713 г. царь стал принуждать офицерство к инженерной учебе, дабы эти офицеры, как он писал в одном своем письме, «не пребывали в праздности и гульбе». В 1721 году такое повеление было распространено практически на все полки империи, а офицерское прилежание поощрялось повышением в чинах [2, 196]. И если таковым способом формировался первый инженерный корпус в стране, то нетрудно представить себе, каковой была этическая мотивация первых «профессионалов».

Разумеется, в ее сердцевине располагались: (а) преданность и лояльность престолу, (б) иерархическое почитание и стремление к карьере на манер воинской, и (в) все это при полном отсутствии даже на уровне отвлеченной мысли идеи гражданского служения и следования интересам общества. Не случайно поэтому в обиходе русского публичного языка задолго до введения Петром I Табеля о рангах быстро закрепилось словосочетание «инженерные чины», что, впрочем, отражало их реальное ранжирование на высшие и низшие разряды. При этом высшие разряды по-прежнему занимали приглашенные иностранцы.

Введение инженерного образования обнаружило большую потребность в специальной и учебной литературе. Однако это новое для России публикационное «дело» изначально обернулось серьезными проблемами. К началу русского века Просвещения Западная Европа располагала солидной библиотекой по всем отраслям инженерного знания. Из того массива нужно было выбрать что-то для старта переводных изданий. Дело было непростое и часто выбор делался случайно, нередко не хватало денежных средств для нужных тиражных изданий. Однако главное затруднение скрывалось в профессиональном языке.

Переводы должны были стать понятными и доступными для плохо подготовленной русскоязычной адресной группы. Казалось бы, начинать следовало с самых общих и «простых» пособий, но вместо этого в числе первых изданий мы видим сложные и весьма «продвинутые», с точки зрения теоретического и прикладного характера знаний, европейские штудии, читательская аудитория для которых в России в то время отсутствовала. Книги М. Кугорна, Э. Боргсдорфа, Ф. Блонделя, Ж. Штурма были сложными для понимания и требовали определенной глубины знаний. Возможно, они могли бы сработать через поколение после своего выхода в свет, однако они так и оставались «не менее бесполезными по устарелому слогу и неудобопонятности технических выражений» [2, 269]. И поскольку почти все эти книги были так или иначе связаны с ведением войн, то по мере прогресса воинского искусства, они довольно быстро морально устаревали. Иными словами, на переводческом поприще «первый выстрел» был сделан весьма неудачно для развития языка и инженерной профессиональной культуры в целом.

Проблема, как оказалось, была не столько в неадекватности выбора литературы для первых изданий, сколько в дефиците адекватных переводчиков. Но именно ими и должна была создаваться новая интеллектуальная среда и профессиональный язык инженерного корпуса ранней империи. Знающих иностранные языки было

немного, но они должны владеть еще и техническими знаниями, что усложняло общую издательскую задачу. В то же время глубоко погруженные в инженерную специфику иностранцы плохо владели русским языком, причем настолько, что приходилось практически «с нуля» создавать новый язык русского инжиниринга. Зачастую прибегали к двойным переводам, а это всегда вносило еще большую семантическую путаницу. Одним словом, тезаурус новой инженерной терминологии на русском языке формировался медленно и с большими эпистемологическими потерями.

На молодое поколение такие низкокачественные книги производили неприятное впечатление не только неясностью и терминологическим хаосом, но и превратной передачей смысла первоисточников. Они отбивали охоту в приобретении теоретических инженерных знаний, отвращали от чтения как такового. Доподлинно известно, что некоторые книги царь Петр I редактировал самолично. Для этого он находил свободное время, исправляя, как он сам писал, все «погрешности и непонятности». И по сути, именно Петр Великий стал первым правителем в нашей культурной истории, кто поставил в ранг государственной задачи учет «внятности» инженерного текста при его переводе и издании [2, 276].

Новый инженерный язык и сопутствующий ему профессионально-этический дискурс создавались на основе нескольких источников: (а) основного потока переводных сочинений; (б) незначительных по числу оригинальных трудов; (в) официальных и государственных текстов; (г) инструкций и личных писем самого императора, что примечательнее всего. Общепринятая в Европе терминология транслитерировалась преимущественно из голландского, немецкого, французского и итальянского словарей. Отсюда понятно происхождение лексического «засилья» даже в современном русском языке (брустверы, парапеты, гауптвалы, рампары, доцерунги и т.д.). Языковых аналогов в родном языке не имелось, создавать на «пустом месте» новые русские понятия не хватало ни времени, ни навыков. И поэтому прибегали к простой *транслитерации*, то есть к побуквенной передаче русской графикой европейских терминов. Об их значении плохо владеющим языками первым инженерам приходилось только догадываться.

Трудно даже представить сегодня с какой терминологической трудностью сталкивались переводчики ранних инженерных текстов. Неясности и небрежности происходили сами собой, а отнюдь не от «злого» умысла или некорректности. К счастью, многие неологизмы того времени так и не закрепились в языке, но гораздо важнее то, что при этом быстро выходили в тираж все привычные старорусские по-

нения, которые все меньше отвечали новым военно-инженерным реалиям и, главное, «вкусу» императора. Моду на языковые новации задавал сам Петр I. До своего путешествия в Европу он часто прибегал к аутентично русской терминологии, но после неизменно отдавал предпочтение транслитерации (преимущественно из голландского и немецкого языков) и, тем самым, не только способствовал созданию корявого новояза, но и своей монаршей волею легитимировал его, принуждая к использованию всех подчиненных. Языковое «насилие» встречало слабое культурное сопротивление и чаще порождало «профессиональное» безразличие и апатию.

### **Деградация**

Все это объясняет, в каком незавидном положении оказалось инженерное искусство в ранней империи позднего периода царствования Петра I. Незавидном – на практике, в языке, теории, культуре и профессиональной этике. После смерти императора ситуация принципиально не поменялась: созданная им система продолжила свою логическую эволюцию. Подготовка молодых специалистов по-прежнему велась одновременно в двух направлениях – воинском и гражданском. И поэтому выпускники столичной инженерной школы при войсках служили в офицерском чине, при обычных же построениях – архитекторами. С конца 1720-х гг. уже всему русскому офицерству вменялось обязательно прохождение инженерных курсов, что, однако, не добавляло качества в становлении инженерной корпорации. В итоге в армии сформировались и организационно выделились лишь строительные войска и собственно инженерный корпус. Отставание от Европы, которое Петр I мечтал преодолеть, лишь усилилось.

Разумеется, одна школа не могла удовлетворить даже количественно растущие потребности в инженерах, в частности – для обороны, резко выросшей по размерам за счет вновь присоединенных территорий империи. И российские власти пошли по проторенному пути – стали еще активнее приглашать иностранцев. Но отныне, в отличие от петровских времен, в массовых масштабах. Первый большой десант прибыл из Германии, он был прислан лично прусским королем Фридрихом Вильгельмом [3, 655]. Безусловно, это шло вразрез государственной политике Петра I, желавшего зависимость от иностранцев свести к минимуму, но одновременно свидетельствовало о кризисе заложенной им же «модели» инженерного образования. А все возрастающий спрос в принципе не мог быть удовлетворен за счет подготовки отечественных специалистов. Впрочем, далеко не все упиралось только в численность «своих» специалистов. Выпускники инженерной школы качественно уступали даже рядовым ино-

странцам. И чем дальше история уходила от времени первых реформ, тем более очевидным становился этот драматический разрыв. И поскольку считалось, что принимать на службу надлежит людей преимущественно по их профессиональным качествам, то все чаще предпочтение отдавалось иностранцам. Нужны были срочные меры по оздоровлению петровской «модели» подготовки отечественных кадров.

С середины XVIII века инженерные школы функционировали уже в обеих столицах, хотя по-прежнему они не могли похвалиться числом своих воспитанников. Дефицит кадров оказывал ощутимое давление на государственную политику в области инженерного образования. Но поскольку центры принятия решений все еще располагались в армейских канцеляриях, то цели и приоритеты диктовались, прежде всего, военными соображениями. До определенной поры набор обязательных предметов определялся офицерами, заведовавшими школами. Они лично на свое усмотрение, без законного на то ведома со стороны гражданских властей, одни курсы вводили, другие исключали, третьими пренебрегали.

Такой педагогический хаос продолжался довольно долго и сказывался на качестве выпускников, что свидетельствовало о малом внимании высшего руководства страны, уделяемом инженерной подготовке молодых россиян, поскольку проще было пригласить «готовых» специалистов из Европы. Вплоть до своей ликвидации (в 1752 г.) инженерная школа регулярно недопоставляла «качественных» выпускников для развивающейся страны. Возможно, поэтому нам неизвестно ни одного знаменитого своим искусством и достижениями отечественного выпускника того времени. Таким образом, первые инженерные школы (несмотря на быстрый и эффектный старт) так и не развились за весь 40-летний период своего существования в нечто институционально зрелое и перспективное.

### **Выход из застоя**

В поздний период царствования императрицы Елизаветы, то есть во второй половине 1750-х гг., положение начинает постепенно меняться в лучшую сторону. Граф Шувалов объединяет инженерную школу и артиллерийскую. В программе реорганизованного образовательного учреждения «вдруг» вводятся иностранные языки (немецкий, французский, латынь), гуманитарные курсы по всеобщей истории и географии, специальные курсы по архитектуре, основывается библиотека с обширным книжным и журнально-газетным фондом и, что, пожалуй, для нас самое главное – инициируется самостоятельная программа по нравственному воспитанию. Однако все это не по-

мешало усилению более жесткого, чем раньше, дисциплинарного контроля за учащимися. Строятся новые корпуса, расширяется реестр специальностей. Шувалов самолично следил за тем, чтобы отличившиеся в учебе выпускники получали хорошие стартовые позиции по окончании учебы.

Словом, все указывало на то, что инженерная подготовка в это время начинает обретать контуры современного «высшего образования» со всеми присущими его европейским аналогам институциональными характеристиками, правилами и нормами. Известно имя первого выдающегося «командира» той замечательной объединенной школы – инженер-капитан Мордвинова [3, 663]. Школа эта просуществовала недолго, хотя и считалась успешным образовательным проектом. Она была в очередной раз преобразована (в первый год правления Екатерины Великой) и превращена – и теперь уже окончательно в полновесное высшее учебное заведение – инженерно-артиллерийский кадетский корпус.

### **Зарождение морального дискурса**

К чтению молодые россияне были не охотливы даже в самый расцвет русского просвещения. К этому приходилось их принуждать. Равно как и первых «профи» инженерных специальностей к написанию значимых для развития этого искусства книг. И если во втором случае мотивировали деньгами и повышением чина, то в первом – младших офицеров-инженеров и кондукторов просто заставляли читать, распространяя среди них «полезную» научную литературу. Для этого насильственно изымали из их жалования деньги в счет оплаты за полученные в обязательную раздачу книги. Нельзя сказать, что эти меры были эффективными, но чтение постепенно входило в «правило», а затем и в привычку.

Учащиеся и выпускники школ – «невольники» дисциплинарного чтения – открывали для себя не только специальную литературу и избранные шедевры европейской словесности, но и новую русскую периодику. В журналах того времени печатались разнообразные тексты, и среди них преобладали переводные из так называемых моральных еженедельников (*moral weekly*), которые доминировали в Европе в первой половине XVIII века. Самыми яркими образцами были английские издания «*Tatler*» и «*Spectator*». В этих журналах, равно как и в русской периодике, главным контентом были отнюдь не новости, а *этическое рассуждение*. Точнее даже – морализаторское суждение по самому широкому кругу вопросов частной и общественной жизни. Через эти тексты в сознание подданных империи проникали идеи европейских просветителей, при этом правда, нередко они

искажались до неузнаваемости. Принципиально то, что универсальный моральный язык и этический дискурс европейского Просвещения формировали мировоззрение читающей русской публики, а заодно и учащихся инженерных заведений.

Собственно, с того момента, как наладилось их регулярное издание, а переводческая литература была поставлена на «конвейер», можно отсчитывать начало эпохи полноценного русского Просвещения. В случае же с молодыми инженерами обнаруживался любопытный *нравственный конфликт*. Их профессиональная этика, с одной стороны, форматировалась ценностями и нормами русского милитаризма и ранговой иерархии; с другой – подпитывалась идеями и «духом» европейской моральной философии. По крайней мере, у русской публики навыки этической рефлексии вращивались в языковой среде европейского просвещения. Что, в итоге, неизбежно приводило к коллизии «быть и казаться». Быть автономным моральным субъектом не позволяла угнетающая нравственный индивидуализм сословно-иерархическая социальная среда, а способы языкового и идейно-этического самовыражения вели молодого человека в контрастном философско-культурном направлении. В профессиональной этике раннего русского инженерного «цеха» можно различать оба моральных вектора. Один – способствовал их вхождению в пространство европейского универсализма, другой – подталкивал к диаметрально противоположному этическому действию. В результате: *европейский моральный лексикон лишь камуфлировал самую сущность профессиональных поступков*. В инженерном «цехе» по-прежнему ценились личная преданность, лояльность властям и искреннее служение государству и властям. Общественно ориентированный этический пафос инженера так и не прижился в гражданской протокультуре ранней империи.

### **Профессионально-этические контрасты**

Русский инженер первой половины XVIII столетия формировался как «государственный человек». В Европе раннего Нового времени инженеры также активно привлекались на государственную службу. Но там их скорее приглашали, а в российской империи – рекрутировали. И в этом между ними громадная разница. Более того, в Европе практиковали всякое инженерное образование, но оно было актом свободного волеизъявления. В России же оно было принудительным и откровенно военизированным. Отсюда ранний этос русского инженера строился не на философии общественного служения, а на безусловном и преданном услужении высшей власти. И «дух» гражданской миссии извечно оставался в зачаточном состоянии, так

и не развился во что-то целостное в профессиональной культуре русского инженерного корпуса XVIII века.

При этом европейские языки инженерного искусства и технические тезаурусы эволюционировали естественным образом в течение довольно длительного времени, вероятно, этому успешно способствовал интернациональный статус латыни. Наш же инженерный язык сформировался искусственно, скоротечно, волюнтаристским способом и всегда насильственно насаждался. И в итоге был пустым и вымученным для русского человека, а новый «словарь» приходилось зубрить, заучивая транслитерированные из разных языковых лексем. И поэтому долгое время оставался чужими и чуждыми для русского уха.

Европейский профессионально-этический кодекс инженера логически вырастал из философии гражданского служения и рациональной морали, а этос конструировался по символической формуле Знания + Опыт + Миссия. В ранней империи в России гораздо важнее были служение интересам государства, абсолютная лояльность и самобытная народная смекалка.

Вероятно, не стоит однозначно утверждать, что из такой «колеи истории» мы так никогда и не вышли, но нет сомнений в том, что все это «наследие» остается довольно значимым в современной инженерной этике и по сей день.

#### Список литературы

1. *Ласковский Ф.Ф.* Материалы для истории инженерного искусства в России. Часть 1: Опыт исследования инженерного дела в России до XVIII столетия. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1858.

2. *Ласковский Ф.Ф.* Материалы для истории инженерного искусства в России. Часть 2: Опыт исследования инженерного искусства в царствование императора Петра Великого. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1861.

3. *Ласковский Ф.Ф.* Материалы для истории инженерного искусства в России. Часть 3: Опыт исследования инженерного искусства после императора Петра I до императрицы Екатерины II. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии Наук, 1865.

4. *Федюкин И.* Проектеры. Политика школьных реформ в России в первой половине XVIII века. М.: Новое литературное обозрение, 2020.



**Игровое моделирование  
в инновационной парадигме прикладной этики  
как образовательная методология**

В рубрике «Из истории инновационной парадигмы прикладной этики» 61-го выпуска «Ведомостей прикладной этики» предпринимается републикация текстов В.И. Бакштановского и Ю.В. Согомонова представляющих методологию игрового моделирования, опыт применения метода этико-прикладных игр, разработанного в рамках инновационной парадигмы прикладной этики.

Метод этико-прикладных игр направлен на освоение ситуаций морального выбора. Сочетание в нем игровой составляющей (позволяющей воспроизводить деятельность в координатах «условность – серьезность», «правила – свобода», «импровизация – организованное поведение») с прагматическими и аксиологическими составляющими моделируемой ситуации создает возможность освоения субъектом ее смыслов. Направленный на обнаружение в модельных обстоятельствах конфликтов ценностно-нормативных систем (конфликтов моральных субъектов) метод создает возможность многоаспектного анализа проблемы морального выбора, свободного и ответственного самоопределения действующего субъекта к альтернативам выбора. Формирование культуры морального выбора образует сверхзадачу этико-прикладной игры. Такая сверхзадача создает потенциал профилактирования трансформации метода в «игру для пользы дела». Своей сверхзадачей этико-прикладная игра отличается, например, от методов организационно-деловых игр, авторы которых скорее всего, не были мотивированы необходимостью развивать культуру морального выбора в различных сферах жизни общества.

Казалось бы, время, когда этот метод создавался и активно практиковался во второй половине XX – начале XXI вв., в связи с новыми ситуациями в жизни российского общества принадлежит истории. Но разве исчезли проблемы многоаспектного морального выбора, задача формирования его культуры? Неужели утратилась востребованность в обучении распознаванию нравственно напряженных ситуаций, работе с ними, их моделированию и прогнозированию?

Методология и метод этико-прикладных игр разрабатывались для ситуации морального выбора в производственной, политической, научной, образовательной и иных сферах общества. При этом речь шла не столько об интуитивном, спонтанном, стихийном моральном выборе (это многосложная структура), сколько о выборе рациональ-

ном требуемом в условиях усложняющейся нравственной жизни общества, ее отдельных структур, личности.

Формирование культуры морального выбора предполагает приложение потенциала этико-прикладного игрового моделирования к изменяющимся практикам. Потенциал такого рода востребован и сегодня для обнаружения и анализа современных напряженных ситуаций морального выбора в трансформирующемся обществе.

Анализируемые в рубрике тексты характеризуют методологию этико-прикладной игры через сочетание игрового потенциала, праксиологического объекта игры и ее этического предмета. А также дают иллюстрацию «работы» метода, представляя опыт игрового моделирования новых ситуаций морального выбора.

Текст «Этическое моделирование (этико-прикладные деловые игры)»<sup>1</sup> характеризует методологические особенности этико-прикладных игр. В том числе; *сочетание* экспериментальных и экзистенциальных аспектов моделирования в таком типе игр, способствующее освоению субъектом нового вида деятельности; *моделирование* не только профессионально-ролевых конфликтов, но и конфликтов моральных субъектов; внимание к *деятельности* участников игр как субъектов морального выбора, благодаря чему создается возможность достигнуть эффекта «воспитания выбором»; *развитие культуры* морального выбора в ситуациях столкновения традиции и инновации, конфликта нормативно-ценностных систем, экзистенциального риска морального выбора; *испытание инновации* на достоянность выбора в мире идеалов, ценностей, целей и средств, проявление в модельных обстоятельствах скрытых «болевых точек»; передача субъекту прецедентов справедливых решений; развитие этико-прикладного знания как резерв развития потенциала этико-прикладных игр.

Текст «Панорама этико-прикладных игр»<sup>2</sup> иллюстрирует «работу» некоторых форматов этико-прикладного игрового моделирова-

---

<sup>1</sup> Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этическое моделирование (этико-прикладные деловые игры) / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. - Текст: непосредственный // Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в прикладную этику / Монография. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ. 2006. С.166-179.

<sup>2</sup> Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Панорама этико-прикладных игр / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов. - Текст: непосредственный // Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: лаборатория ноу-хау. Том 1. Испытание выбором: игровое моделирование как ноу-хау инновационной парадигмы прикладной этики / Монография. Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. С. 71-88.

ния. Среди таких форматов: *Учебная игра* (аттестация морально-деловых качеств личности). *Этическое проектирование* (проектирование профессионально-нравственного кодекса трудового коллектива). *Этический форум, технологизированный методами гуманитарной экспертизы – экспертного опроса и игрового моделирования* (практикум, посвященный судьбе первых этапов освоения нефтяниками тюменских ресурсов нефти и газа, интенсивной эксплуатации Самотлорского месторождения). *Моделирование новой для общества ситуации в духе технологии воспитания выбором* (выборы руководителя партийной организации, испытание нравственной ценности избираемых средств политической борьбы, реализации победившего курса). *Игровое проживание ситуации завтрашнего дня как сегодняшнего* (гуманитарная экспертиза проектов спасения Арктики). *Реализуемая в формате игры консультативная функция знания и опыта, непосредственно характеризующая культуру выбора* (модельное испытание готовности студентов выпускного курса Педагогического колледжа к предстоящему самостоятельному выбору в сфере образовательной деятельности). *Профессионально-этическая экспертиза методом игрового моделирования конкретного случая из профессиональной практики* (игровое моделирование деятельности условного общественного Фонда гражданской экспертизы, миссией которого является защита профессионализма СМИ от журналистов-непрофессионалов, которые подрывают доверие общества к профессии).

На вопрос о том, чем может быть полезен для курса «Прикладная этика» метод этико-прикладных игр, возможный ответ знанием о том, как проектируются этические кодексы, проводятся аттестации, профессионально-этические экспертизы методом игрового моделирования нравственно напряженных случаев в профессиональной практике; как реализуется в формате игры консультативная функция знания и опыта, формирующих культуру морального выбора в ситуациях прогнозирования выбора будущего. Востребованность такого знания-умения сегодня, а тем более в перспективе, вряд ли подложит сомнению.

В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов

## ЭТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ (ЭТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ)<sup>1</sup>

*Эффективное know-how инновационной парадигмы прикладной этики, эвристичная фронестическая технология – этико-прикладные (шире – гуманитарные, гуманитарно-ориентированные и т.п.) деловые игры (ЭПИ).*

ИГРОВАЯ методология, игровое моделирование, широко известное в виде метода деловых игр, традиционно применяется (независимо от того, опираются ли его сторонники на специальное изучение результатов познания философии и методологии игры или нет) как средство имитации процесса принятия решений в искусственно организованных ситуациях выбора управленческого, политического, экономического, экологического, педагогического и пр. планов.

Атрибутивная черта феномена игры – способность воспроизводить все виды человеческой деятельности благодаря *двуплановости*, интегрируя при этом: (а) самоценность процесса игры, самовыражения личности – и результативность игровой деятельности; (б) «условность» – и «серьезность»; (в) импровизацию – и организованное поведение, и т.д.

*Деловая игра* характеризуется «проживанием» реальных ситуаций выбора в искусственных условиях, имитированием решений, оценок, поступков в обстоятельствах выполнения той или иной – заложенной в сценарии игры – роли, исполнением роли как способом представления себя «со стороны», действиями по системе игровых правил, соревновательными стимулами и т.п.

Вариабельность условий, решений, оценок, поступков, возможность и необходимость акта выбора, поиска творческого решения особо важны для деловой игры как таковой. Технология ЭПИ отличается особым вниманием к деятельности участников игр как субъектов *морального выбора*. Конфликтная природа самой игровой деятельности, закодированность в правилах игрового поведения принципов и норм культуры разрешения конфликта, конкуренции и сотрудничества, успеха и поражения сопрягаются с конфликтностью нравственных норм и правил ее разрешения в ситуации выбора. Столкновение традиции и инновации (особенно, когда новое приходит в облике зла, когда должное достигается насущными и потому не адекватными средствами), конфликт ценностей, принадлежащих разным нормативно-

---

<sup>1</sup> Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этическое моделирование (этико-прикладные деловые игры) / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов - Текст: непосредственный // Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в прикладную этику / Монография. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2006. С.166-179.

ценностным системам, экзистенциальный риск морального выбора – значимые предметы ЭПИ как игрового моделирования.

Определяя координаты для технологии ЭПИ, мы ориентируемся на трактовку *игры как деятельности*. В ряду видов человеческой деятельности игра может быть представлена прежде всего с точки зрения ее интенсивного воздействия – прямого и косвенного – на формирование ситуации свободы выбора. Эта ведущая черта игровой деятельности базируется, кроме собственного вариативного потенциала игры, т.е. особых отношений игрового феномена с «возможностями», на способности игры воспроизводить все другие виды человеческой деятельности и достигаемой в процессе реализации этой способности культуры «умения уметь». Все эти моменты в свернутом виде «заложены» в потенциал ЭПИ.

Особое место занимает способность игры драматизировать диалог конфликтующих структур (позиций, норм, смыслов, правил и т.п.), задавать соперничеству-сотрудничеству участников игры ситуацию экстремальной борьбы с задачей (и, конечно, с условными носителями тех или иных способов ее решения). Но важна и способность игры ставить ее участников в такие обстоятельства, когда декларируемые цели проясняются с помощью предъявляемых для реализации этих целей средств (например, социальных технологий).

В то же время для технологии ЭПИ важно то обстоятельство, что проблема «условного» – «серьезного» в ее метафизическом «измерении» не сводится (независимо от того, хорошо это или плохо) к проблеме преодоления правил. В таких играх «серьезный» элемент – не просто то или иное «дело» (моделируются ли, например, политический конфликт, этническая ситуация или проблемы деятельности НКО). Само это «дело» становится серьезным – в гуманитарном плане – лишь в том случае, если игра содержит экзистенциальный контекст, т.е. не сводится, например, лишь к функции «допинга» или к развлекательно-динамизирующему фактору, а создает контекст человеческой свободы как экзистенциальный фундамент, *смысл* дела. Тем самым выполняя свою экспериментальную роль (в подготовке к реальному освоению ситуации, решению проблемы), технология ЭПИ помогает осваивающему конкретный вид человеческой деятельности субъекту освоить и *смысл* этой деятельности.

Тема моральной позиционности (конфликтности) в ЭПИ представляется стержневой. Без мотивации свободного выбора, самоопределения к той или иной позиции участники игры не примут предлагаемого им статуса, статуса морального эксперта, игра потеряет для них смысл игры как таковой. Разумеется, моральная позиционность не противопоставляется здесь традиционно отрабатываемым на разного рода деловых играх предметно-профессиональной позиционности, организационно-ведомственной конфликтологии и т.п. Более того, поскольку редки «чистые» ЭПИ, постольку и

этические конфликты, ситуации морального выбора в целом присутствуют на гуманитарно ориентированных деловых играх скорее в ткани других позиционных интересов или их конфликтов. Отличие же состоит в том, что ЭПИ моделируют конфликт не только профессиональных ролей, но моральных субъектов.

Особо подчеркнем: ЭПИ как технология несет в себе известное «противоядие» потенциально возможным негативным сторонам метода деловых игр как такового. Часто ли разработчики различного вида деловых игр ставят перед собой этические проблемы, возникающие в процессе применения этих игр? Разумеется, некоторые из них озабочены психологическими аспектами игры («распредмечивание», «мотивация», «выход из игры» и т.д.), считая обязательным участником авторской команды – психолога. Но не выносятся ли за скобки внутренняя проблема игрового феномена, остающаяся и в рамках деловой игры: «лицемерность поведения», «бисерность статуса», «манипуляционный соблазн» и т.п.? Учитывается ли содержащийся в игре момент несвободы?

(Само)уверенность практиков, самостоятельно разрабатывающих игры, важно подстраховать не только специальными монографиями и методическими разработками конкретных видов игрового движения, но и активизацией рефлексии о *смысле* игры, который не может (и не должен) быть сведен к «примерке», «тренингу» и прочим утилитарным предназначениям. Игровая методология несет в себе ген технократичности манипуляторства в отношении к мотивам участия в игре, апологетического отношения к ценности моделируемых проектов, программ, решений и т.п. Технология ЭПИ содержит потенциал ценностного контроля и профилактики возможной диверсификации метода деловых игр в различных сферах управления, политической деятельности, жизни гражданского общества, образования и т.д. Иначе широкий фронт деловых игр может обернуться трансформацией «игры для пользы дела» в «бюрократические игры». Этическая «составляющая» способна обеспечить выявление скрытых целей таких «бюрократических игр», постановку и реализацию действительно гуманных целей экспертизы, обучения, проектирования, воспитания, выбор соответствующих средств, критику прагматической «технологии управления».

Любая деловая игра – обоюдоострое оружие. Эта констатация относится и к самой технологии ЭПИ. Сверхзадача этической «составляющей» – развитие культуры морального выбора при решении любой проблемы, гуманитарная экспертиза любого из моделируемых социально-технологических элементов и т.п. Этическая «составляющая» в таком случае стремится испытать любую инновацию периода модернизации общества на достоинство выбора в мире идеалов и ценностей гражданского общества, целей и средств; стимулирует попытку уже в модельных обстоятельствах проявить скрытые ценности и антиценности, определить готовность субъекта к выбо-

ру, передать ему прецеденты достойных решений, стимулировать самостоятельный поиск, поддержать в поражении.

ОПИРАЯСЬ на наши исследования в сфере философии игрового феномена<sup>2</sup>, методологии и методики конструирования ЭПИ, на опыт в применении результатов этих исследований в процессе создания и проведения ЭПИ<sup>3</sup>, представим некоторые собственно технологические моменты таких игр. Но прежде – три замечания. Во-первых, в описании собственно технологических элементов ЭПИ мы опираемся на опыт одной из гражданских экспертиз в режиме игры, отражающих ситуацию перелома – от времен Перестройки к постсоветским временам истории России. Отражая другие времена, эта игра, на наш взгляд, не утратила своей методологической и методической значимости. Во-вторых, уместно напомнить общее место в целом ряде книг по деловым играм: их авторы подчеркивают, что язык репортажа с деловых игр весьма условен, ибо применительно к ним, в отличие от спортивных игр (например, шахмат), нет общепринятого языка описания. В-третьих, обратим внимание на трудность выделения инвариантного описания ЭПИ: они могут значительно отличаться друг от друга. Один из выходов – «собрать» более или менее общий *технологический (методический) каркас* ЭПИ из фрагментов характеристик ряда разработанных и внедренных нами игр<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> См.: Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В., Чурилов В.А. Этика политического успеха. Москва-Тюмень: Центр прикладной этики, 1997. С. 325 – 372.

<sup>3</sup> См.: Лаборатория в Храме Свободы (III). Аксиология и праксиология этических деловых игр. Тюмень: Тюменский научный центр Сибирского отделения АН СССР. Препр., 1990. - 81 с.; Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью; Томск: Изд-во Том.ун-та, 1986. - 466 с.; Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В., Чурилов В.А. Этика политического успеха / Научно-публицистическая монография. 1997; Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Гражданское общество: этика публичных арен / Монография. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2004. - 268 с.

Подчеркнем, что деловая игра – чаще всего продукт коллективного творчества. В основной состав авторских коллективов Э-ПИ в разное время входили В.И. Бахитановский, М.В.Богданова, Ю.В.Казаков, Ю.В.Согомонов, А.Ю. Согомонов, В.А.Чурилов и др.

<sup>4</sup> Об опыте решения этой задачи см.: Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Лаборатория в Храме Свободы (III). 1990; Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Гражданское общество: этика публичных арен. 2004.

В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов

## 2.4. ПАНОРАМА ЭТИКО-ПРИКЛАДНЫХ ИГР<sup>1</sup>

Идентифицируя этико-прикладные игры как ноу-хау инновационного направления прикладной этики, мы опираемся на опыт двух десятков игр, часть которых многократно тиражировалась. Первая из этико-прикладных игр была сконструирована в 1979 году. Последняя – на время работы над этой монографией – в 2005 году. Четыре игры обстоятельно представлены в разделе 2, а здесь мы ограничимся эскизами ряда других игр, представляемых в хронологическом порядке.

### 2.4.1. «Аттестация морально-деловых качеств личности»

Доминирующая функция этой игры, предназначенной для системы профессионально-нравственной подготовки руководителей, – учебная. Моделируемый объект – процедура должностной аттестации. Предмет этико-прикладной разработки – методика характеристики морально-деловых качеств личности как исходного момента аттестации. Ситуационная задача, организующая игровое моделирование, основана на очерке писателя А. Борина «Пробивной человек», опубликованном в «Литературной газете». Персонаж очерка – молодой, инициативный, предприимчивый главный инженер автобазы – Петухов, деловые качества которого воспринимаются частью трудового коллектива как конфликтующие с общепринятыми нормами морали. Алгоритм игры предполагал работу ее участников, исполняющих роль членов аттестационной комиссии, с игровой ситуацией в два этапа: «интуитивный» (без участия научных консультантов) и «научно обоснованный».

*Испытание выбором*, являющееся атрибутом этико-прикладных игр, заключалось в необходимости для «членов аттестационной комиссии» принять решение о выдвижении главного инженера на должность директора, так или иначе определившись с этической квалификацией такой конфликтной черты профессии *делового человека*, как предприимчивость.

Модификации игры в практике тиражирования: «Профессионально-нравственная аттестация руководителя трудового коллектива», «Характеристика морально-деловых качеств специалиста», «Оценка морально-деловых качеств личности». Сфера применения: трудовые коллективы Тюменского

---

<sup>1</sup> Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Панорама этико-прикладных игр / В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов - Текст: непосредственный // Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: лаборатория ноу-хау. Том 1. Испытание выбором: игровое моделирование как ноу-хау инновационной парадигмы прикладной этики / Монография. Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. С. 71-88.



нефтегазового комплекса, школы менеджеров в Тюмени и в Москве, советско-болгарская конференция по проблемам прикладной этики.

Первоначальная публикация, целостно описывающая идеологию и основные элементы технологии игры – 1979 год. В новой редакции – 1986 год. Фрагментарно игра представлена в ряде публикаций<sup>2</sup>.

#### 2.4.2. «Профессионально-нравственный кодекс трудового коллектива»

Доминирующая функция этой игры – этическое проектирование. Моделируемый объект – практика разработки «кодексов трудовой чести», «заповедей коллективов коммунистического труда» и т.п. Предмет этико-прикладной разработки – проект *профессионально-нравственного* кодекса. Алгоритм игры предполагал работу ее участников над проектом кодекса в два этапа: «интуитивный» (без участия научных консультантов) и «научно обоснованный», предполагающий подключение консультантов с момента разбора первой редакции кодекса. При этом предполагалась дискуссия самих консультантов на тему «Контр-кодекс».

*Испытание выбором*, являющееся атрибутом этико-прикладных игр, заключалось в необходимости самоопределения к трем моделям нормотворчества. Бюрократический документ, сосредоточенный на регламентации жизни коллектива (вплоть до включения в кодекс должностных обязанностей, сценариев проведения памятных дат и праздников, перечня стимулов и санкций и т.п.), при этом навязанный коллективу «сверху». Текст, разработанный заводскими социологами и психологами, «вынесенный на обсуждение». Самообязательство коллектива как результат широкого представительного участия самих членов трудового коллектива в процессе проектирования кодекса как документа профессиональной морали.

Результаты: кодексы тюменских заводов «Электрон», «ТЭМЗ», «АТЭ», объединения «Сибкомплектмонтаж» и др. Первоначальная публикация, целостно описывающая идеологию и технологию игры – 1986 год. Фрагментарно игра представлена в ряде публикаций.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> См.: Бахштановский В.И. Этика как «практическая философия»: традиционные образы и современные подходы. М.: Знание, 1983. - 64 с. - (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика», № 7; Бахштановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. Томск: Изд-во Том.ун-та, 1986. - 466 с.; Теория и практика управления нравственным воспитанием в трудовом коллективе: [Материалы конф., 22-25 июня 1982 г., Тюмень / Редкол.: В.В. Алексеев, В.И. Бахштановский (отв. редакторы) и др.]. Новосибирск, 1982 (вып. дан. 1983) - 185 с.; Нравственная жизнь человека: Искания, позиции, поступки / [В. Н. Сагатовский, А. В. Разин, Ю. В. Согомонов и др.; Редкол.: А.И. Титаренко (отв. ред.) и др.]. М.: Мысль, 1982. - 295 с.

<sup>3</sup> Бахштановский В. И. Этика как «практическая философия»...1983. С. 33–54;

2.4.3. «Кредо руководителя:  
этические грани социалистической предприимчивости»

Доминирующая функция игры – этическое проектирование. Моделируемый объект – широко практикуемые «памятки для руководителя», широкий спектр документов, касающихся моральных требований к управленческому труду. Предмет этико-прикладной разработки – проект документа «Кредо руководителя» как нормативного выражения его «нравственной философии».

Ситуационная задача: проблематизация «Кодекса Збандута» – директора завода, персонажа из романа В. Попова «И это называется будни». Для алгоритма этой игры характерно усиление первого этапа (критика т.н. «памяток») и третьего (конструирование «Кредо») и минимизация второго («интуитивного») этапа. Роль бригады экспертов по преимуществу консультационная.

Особенности технологического обеспечения коллективного морального творчества: разработанные авторами игры тексты конкретных ситуаций, построенных на журналистских материалах, посвященных известным руководителям предприятий, находящихся на передовых рубежах освоения Тюменского Севера; этические документы, созданные на других этико-прикладных играх, например, «Кодекс ЛПР», разработанный в ходе выполнения одного из заданий на игре «Аттестация», проведенной в рамках советско-болгарской научно-практической конференции командой завода «Электрон»; материалы на основе методики неоконченных предложений «Рекомендации начинающему руководителю»; оформление игровой площадки в стиле типичного кабинета руководителя, в том числе использование в настенном оформлении фрагментов реальных кодексов, взятых из кабинетов участвующих в игре руководителей; одно из заданий вводится в игру с помощью сценки, разыгрываемой актерами драмтеатра, и т.д.

*Испытание выбором*, являющееся атрибутом этико-прикладных игр, заключалось в сосредоточенности проектируемого «Кредо» на особенностях работы тюменских хозяйственных руководителей: востребованность деловитости и предприимчивости в условиях «пионерного освоения» нефтегазовых территорий региона, необходимость и способность ради дела ид-

---

*Бахитановский В. И., Согомонов Ю. В.* Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. 1986; Теория и практика управления нравственным воспитанием в трудовом коллективе. 1982; Методологические проблемы исследования социалистической морали и нравственного воспитания / [Е. Анчел (ВНР), К. Нешев (НРБ), Т. Фельдеш (ВНР) и др.]; под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. Москва: Изд-во МГУ, 1987. - 237 с.; Нравственная жизнь человека: Искания, позиции, поступки. 1982.

ти на риск – и широко известные «истории» ряда хозяйственных руководителей, показывающие частоту поражения на этом пути.

Первоначальная публикация, целостно описывающая идеологию и технологию игры – 1986 год. Фрагментарно игра представлена в ряде публикаций.<sup>4</sup>

#### 2.4.4. «Самотлорский практикум-1»

Эта трехдневная игра – первая попытка инициативного движения этического сообщества приложить потенциал знания о морали к современной практике, работая в формате этического форума, технологизированного методами гуманитарной экспертизы – экспертного опроса и игрового моделирования.

Доминирующая функция игры – модельное испытание гипотезы о гуманитарной экспертизе как ключевой технологии этико-прикладного знания.

Мотив проведения научно-практической конференции в формате игры: критическое осмысление опыта первого десятилетия развития метода этических деловых игр. Успешность применения некоторых игр породила застойную тенденцию – тиражирование найденного; напрашивалась аналогия с судьбой первых этапов освоения тюменских ресурсов нефти и газа: отношение к глубинным возможностям игрового подхода напоминало сверхинтенсивную эксплуатацию нефтяниками Самотлорского месторождения. На фоне новой общественной ситуации перед авторами метода этико-прикладных игр встали новые вопросы. «Тянет» ли наличный банк этических деловых игр на идею *воспитания выбором*? Реально ли отражен в наработанном опыте современный акцент этико-прикладных исследований на экспертно-консультативную функцию? Отвечает ли методология и игротехника этических деловых игр новым достижениям в философии игры, потенциалу новых направлений движения?

*Испытание выбором* как ноу-хау этико-прикладных игр: не только самоопределение участников игры к инновационной для этического знания концепции гуманитарной экспертизы, но *проживание* потенциала этой концепции в решении предложенных им конкретных практических ситуаций, требующих этического консультирования.

---

<sup>4</sup>Бахитановский В.И. Этика как практическая философия: традиционные образы и современные подходы. 1983; Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. 1986; Теория и практика управления нравственным воспитанием в трудовом коллективе. 1982; Методологические проблемы исследования социалистической морали и нравственного воспитания. М: МГУ, 1987; Нравственная жизнь человека: искания, позиции, поступки. 1982.

Результаты игры: (а) воздействие на ситуацию, приведшее к «выращиванию» нововведения, – как заказов, так и самой модели гуманитарной экспертизы и консультирования. Такого рода практичность игры была не менее важной, чем предпринятое в ее ходе консультирование конкретных ситуаций; (б) стимулирование создания нового «поколения» этико-прикладных игр. Самокритика авторов метода, их самоопределение в игровом движении привели к изменению представлений о месте ученых в целевой научно-практической бригаде – игровой команде, к более точному пониманию места гуманитарной теории в процессе развития игрового способа консультирования. Передача ряда задач по разработке игр практикам привела к тому, что ученые-этики смогли уделять основное внимание задаче «встраивания» этической доминанты в процессе моделирования управленческой деятельности. Такое участие в разработке игры не дает другим представителям игровой команды разработчиков – практикам – замкнуться на технологических аспектах моделируемой деятельности; позволяет настойчиво вводить любую, самую передовую, управленческую технологию в социокультурный контекст; соединять организационные поиски с мировоззренческими исканиями, «испытывать» технологию на гуманистичность. Этическая доминанта оказывается здесь не столько количественным, сколько качественным «контрольным пакетом» акций игровой команды.

Первоначальная публикация, целостно описывающая идеологию и технологию игры, – 1987 год<sup>5</sup>.

#### 2.4.5. «Выбор»

##### (Выборы секретаря первичной партийной организации)

В разработке этой игры испытывалась, развивалась и конкретизировалась технология соотнесения социально-нравственных и процедурно-организационных аспектов выборов руководителя. Краткое название игры – результат инициативы практиков, стремящихся задать игре смысл, выходящий за пределы разработки управленческой процедуры.

Выборы руководителя партийной организации (как, впрочем, и выборы руководителя хозяйственного, советского и т. д.) – моделировались в духе технологии *воспитания выбором*. Воспитания трудной этикой борьбы: за создание самой ситуации выбора, развитие соревновательных начал, испытание нравственной ценности избираемых средств борьбы, реализацию победившего курса и т. п.

---

<sup>5</sup> Самотлорский практикум. Тезисы научно-практической конференции. / Под ред. В.И. Бакштановского. Тюмень, 1987. - 49 с.; Самотлорский практикум-2. Материалы экспертного опроса. / Под ред. В.И. Бакштановского. Тюмень. 1988. - 106 с.

Этим, прежде всего, отличается этико-прикладная игра от заявивших себя в то время *организационно-деятельностных игр*, посвященных выборам директора РАФа, Штаба ЦК ВЛКСМ на БАМе и т. д.

Акцентируя мировоззренческую, ценностную сторону модели выборов, разработчики обеспечили ее соответствующими игровыми заданиями. Одно из них – «Контр-выборы». Это задание требовало в самом начале игры провести анализ аргументов и фактов, выдвигаемых против широкой практики выборов руководителей. В специально подобранных разработчиками игры материалах были отражены и трезво-скептические настроения против новаций, которые принимались «на ура», а «сходили со сцены» молча; и аргументы против «бюрократических игр в выборы», когда в новые одежды наряжаются старые методы (например, выборы «из того, что дают»), и демагогических «социальных игр». Участникам игры были представлены аналитические обзоры социологов, содержащие сравнительные оценки отзывов самих руководителей «за» и «против» выборности.

Еще один аспект потенциала «испытания выбором»: сосредоточенность на этико-праксиологической теме благодаря заданию на консультирование ситуаций, связанных с мотивацией на успех. Здесь были важны два аспекта: преодоление стереотипа «стыдно выдвигать самому себя» и морально-психологическая защита проигравшего.

Игра фрагментарно представлена в ряде публикаций<sup>6</sup>.

#### 2.4.6. «Гуманитарная экспертиза арктической политики»

Эта игра разработана и проведена в рамках международного проекта «Арктическая политика: человеческое измерение», посвященного экспертизе концепции сбалансированного развития. Многообразным версиям сбалансированного развития Севера предстояло отстоять себя аргументами морального обоснования и оправдания не только перед альтернативными императивами типа «закон-тайга» или «человек человеку и природе – Друг», но и перед результатами реконструкции стоящих за этими версиями ценностей.

Модельность ситуации – игровое проживание ситуации *завтрашнего* дня как *сегодняшнего*. Игра предполагала существование условного Советского арктического центра — неправительственной структуры, объединяющей на общей платформе усилия заинтересованных организаций, для которых Арктика – объект познания и практической деятельности. Центр действует на основе международного сотрудничества с аналогичными цен-

---

<sup>6</sup> Самоглорский практикум-2. 1988.; Бахитановский В.И., Е.П.Потапова Е.П., Согомонов Ю.В.. Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. Томск: Изд-во ТГУ, 1991.

трами других арктических стран (в игре участвовали руководители Центра Северных исследований Мак'Джилльского университета Канады). Центр находится в стадии становления и обретения своего лица.

Играющим предлагалось принять участие в конкурсе проектов спасения Арктики, подвергаемых акцентированной гуманитарной экспертизе. В процессе игры ими были сформированы команды – временные творческие коллективы для подготовки проектов. Для предварительной ориентации и организации этой работы командам были предложены направления («утопии») проектного поиска, выявленные в пилотажном исследовании, при опросах общественного мнения и экспертов.

Алгоритм игрового поиска требовал самоопределения участников к предложенным на экспертизу проектам. Однако в сценарии игры был заложен драматизирующий момент. Мерное течение работы по аргументации и обоснованию каждой командой своей позиции внезапно нарушилось. В ответ на изложение утопии «Прогрессоры», делящей народы Арктики на «отсталые» и «цивилизованные», одна из участниц игры – представитель именно этих, якобы «отсталых», народов – выражает свое категорическое несогласие с проектом и требует его безотлагательного осуждения. Для оценки сложившейся ситуации слово было предоставлено специалистам-этнографам как присутствующим на игре, так и подключенным посредством междугородного «телефонного моста».

Второй день игры начался с предъявления проекта «Декларации об основных ценностях и принципах советской арктической политики». Если на первом этапе игры ее участники моделировали позиции членов временного научного коллектива – сторонников той или иной «утопии», то на втором этапе они примерили «маски» различных инстанций – субъектов арктической политики («ведомства», «науки», «коренные народности», средства массовой информации» и др.), которые сначала проявили свои критерии в оценке декларации, а затем попытались сблизить свои подходы в режиме «круглого стола».

Завершилась игра попыткой достигнуть согласия всех субъектов сторон относительно основных ценностей и принципов арктической политики. Игра фрагментарно представлена в коллективной монографии.<sup>7</sup>

#### 2.4.7. «Успех» и «Канатоходец»:

##### цикл игр в Московской школе менеджеров

В рамках этого цикла были обновлены две игры прежнего цикла: «Профессионально-нравственная оценка деятельности руководителя» и

---

<sup>7</sup> *Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В.* Введение в политическую этику. Монография. АН СССР, Ин-т пробл. освоения Севера Сиб. отделения, Филос. об-во СССР. - М: ФО СССР; Тюмень: ИПОС, 1990. 182 с.

«Кредо руководителя: этические грани социалистической предприимчивости». Девиз первой из них (новое название «Успех») представлял собой жесткую альтернативу: аттестация менеджера – орудие манипуляций бюрократической системы или нравственная поддержка управленческой карьеры? Девиз второй (новое название «Канатоходец») – строки из песни В.Высоцкого «Должно быть, ему очень нужно пройти / четыре четверти пути». Отметим, что в этом девизе отражена проблема морального выбора, фиксирующая не только проблему *выбора поступка*, но смысло-определение человека в отношении своего жизненного пути, призвания, Дела.

Две игры представляли собой именно цикл: персонаж первой из них, «главный инженер С.В.Петухов», написал заявление о приеме в школу менеджеров, мотивируя его стремлением участвовать в конкурсе, а не быть назначенным, и полагая, что школа менеджеров повысит его конкурентоспособность. «Слушатели школы менеджеров» обсуждали представленное им «Кредо С.В. Петухова».

Объединяла обе игры в цикл идея культивирования этики делового успеха как нравственного стержня деловых качеств *менеджера*. Цикл выводил участников игр на различие нового типа руководителя и хозяйственного руководителя времен административно-командной системы. Поэтому в набор игровых ситуаций включались сюжеты из производственной литературы, отражающей прежний тип руководителя, и из актуальной публицистики, посвященной новому типу руководителей.

Один из мотивов обновления прежней первой версии игры цикла – развертывание процесса демократизации общества, развитие практики выборности руководителей. Другой мотив – критический самоанализ опыта разработки и внедрения первой версии этой игры, развитие доктрины гуманитарной экспертизы и консультирования. В новом варианте игры приоритет был отдан не проектировочной или обучающей, а экспертно-консультативной функции игры в отношении практикуемых в кадровой политике процедур должностной аттестации. Этическая критика управленческой практики и консультирование тех элементов процедуры должностной аттестации, которые можно и нужно культивировать в этическом смысле, прежде всего процедуры моральной оценки, определили изменение алгоритма обновленной игры.

В игру было включено задание «Контр-аттестация», призванное: а) проблематизировать тему игры, поставив под вопрос саму допустимость и возможность аттестации нравственных качеств; б) испытать на эффективность один из документов практикуемой должностной аттестации – характеристику, особенно ее правомерность и полезность в отношении оценки нравственного облика личности; в) стимулировать разработку и освоение участниками игры этических ограничений к процедуре аттестации («не судите...»), осознание интервала ее целесообразности; г) инициировать заботу

о защите прав аттестуемого. По результатам выполнения этого задания командам предлагались на рассмотрение уточнение предмета оценки – культура профессионально-нравственных решений руководителя и дополнение традиционной оценки «с трех сторон» (от параллельных по должности коллег, «сверху» и «снизу») самооценкой аттестуемого: без «самосуда» моральная оценка не может адекватно выполнять свое назначение.

Исходная игровая ситуация, дающая информацию и интригу для имитации процедуры аттестации, была обновлена. Роль персонажа, подлежащего аттестации, избавлена от некоторой одномерности – варианты его поведения разыгрываются уже на первом этапе алгоритма. Персонажу вменяется обязанность самозащиты, разыгрывается и роль общественного защитника. Участникам игры предлагалось прожективное задание: «как бы сложилась судьба персонажа в том коллективе, где работаете Вы?».

Обновление игры «Кредо» было стимулировано не только расширением практики выборности руководителей, но и распространяющейся тенденцией критики корпуса руководителей, отождествляющей его с бюрократической системой в целом. Уже поэтому было переработано задание «Контркредо», в процессе решения которого участникам игры предстояло сформулировать тезисы нравственного оправдания профессии руководителя, помочь зарождающемуся корпусу менеджеров манифестировать как свою ответственность за все справедливое в общественной критике вчерашней (и еще сегодняшней) практики управленческой деятельности, так и сделать открытым профессионально-нравственный кодекс предприимчивости, кодекс этики успеха (и тем усилить самоконтроль и контроль со стороны общества над управленческой деятельностью).

Реалистичность сценарного материала к обновленной игре была повышена благодаря использованию результатов ответов экспертов на вопросы второй анкеты «Самотлорского практикума-2», связанные с проблемой социалистической предприимчивости.

#### 2.4.8. «Утро после выпуска»

Эта игра – один из этапов проекта «Новое поколение выбирает успех?», заказанного Педагогическим колледжем № 2 г. Тюмени. Цель игры: испытание степени готовности выпускного курса к самостоятельному выбору в сфере образовательной деятельности.

Сценарий предполагал предоставление каждому участнику возможности освоить идею педагогического успеха через ее «примеривание на себя». Для этого создавались необычные для студентов колледжа обстоятельства. Два вида таких обстоятельств организуют два этапа адаптации выпускника к школе: обстоятельства адаптации новичка к организации и педагогическому коллективу, во-первых, и адаптация к разным социопедагогическим практикам – во-вторых.



Исследовательский аспект игрового «испытания выбором» игры: (а) «узнают» ли участники игры в своих собственных решениях и действиях, связанных с различными этапами игрового самоопределения, проблему педагогического успеха – или же «растворят» и «утопят» ее в традиционных темах педагогики? (б) востребуют ли и студенты, и преподаватели, вовлекаемые в нестандартную ситуацию самоопределения, *собственно консультативную функцию* знания и опыта, непосредственно характеризующую культуру выбора, – или же продемонстрируют нигилизм молодости, с одной стороны, патернализм зрелости – с другой?

*Ожидаемые трудности* в реализации *игровой* природы испытания выбором: во-первых, захотят ли и смогут ли участники игры отождествить себя со своим колледжем, с педагогической профессией, с миссией выпускника? во-вторых, не продемонстрируют ли они высокую культуру «двойного стандарта», не идентифицируя внутренне свой жизненный и профессиональный выбор с тем *выбором моральным*, идея которого заложена в игру, и *лишь* «подыгрывая» – и наивным исследователям, и ожиданиям своего начальства? Тогда *игра* выродится в «игрушку», в фальшивку, в симуляцию с помощью легко надеваемых масок.

На первом этапе алгоритма игры ее участникам было предложено определить свои предпочтения к одному из типов профессиональных педагогов, условно названных «люди порядка» и «люди игры». Предполагалось, что свое исходное положение на игровом поле, выражающее принадлежность к одной из учебных групп педколледжа, участники изменят, создав новые команды – в соответствии с ответом на вопрос «с каким из этих двух типов учителей вы предпочли бы сотрудничать в школе?».

Второй этап игрового самоопределения непосредственно опирался на материалы предваряющего игру интервьюирования. Сформированный на первом этапе алгоритма игры состав команд должен был проэкспертировать два достаточно типичных образа выпускника (какими они «сложились» при обработке результатов интервью) с более или менее определенными педагогическими философиями. Условно эти типы были названы «уверенный» и «колеблющийся».

Третий этап алгоритма был прямо выведен на ключевые понятия темы этики педагогического успеха. В основе игрового задания – самоопределение к позициям и аргументам участников диалога «О Первом и Последнем в классе» – лежал одноименный текст С.Л.Соловейчика, написанный им для Вестника «Этика успеха».

Следующий этап содержал задание, которое преломляло тему игры через необходимость самоопределения к двум педагогическим этосам, один из которых («заповеди правой руки») выражал систему ценностей успешно-го, сильного, квалифицированного учителя традиционной советской школы,

а другой («заповеди левой руки») – систему ценностей учителя российского инновационного (альтернативного) движения.

Пятый, последний, этап алгоритма игры носил проективный характер. Его участникам, работающим в составе команд, сложившихся на предыдущем этапе, предстояло смоделировать свое «Утро после выпуска».

Наконец, командам надо было составить проект, содержащий программу идеальной школы – «на месте» той, в которую возвращается «выпускник колледжа».

Результат: проживание в игровом режиме ситуаций начального этапа вхождения выпускника в профессию проявило две основных модели педагогического успеха, существующие в профессионально-нравственной культуре нового поколения педагогов.

При этом анализ игры дал возможность скорее отвести жестокие подозрения относительно реализации игровой природы испытания выбором, чем поддержать их.<sup>8</sup>

#### 2.4.9. «Общественный Фонд гражданской экспертизы»

Эта игра – завершающий этап практикума «Профессионализм современного журналиста: сервисное ремесло на информационном рынке или гражданственность высокой профессии?».

Цель игры: испытание гипотезы, согласно которой *гражданственность журналистики предполагает культуру освоения потенциала современных гражданских технологий*.

Способ испытания: «примерка» одной из таких технологий – общественной экспертизы – методом игрового моделирования конкретного случая из журналистской практики.

Игровая ситуация: деятельность условного общественного Фонда гражданской экспертизы. Миссия Фонда – защита профессионализма СМИ от журналистов-непрофессионалов, которые подрывают доверие общества к профессии.

*Проживание* ситуации происходило в режиме «экспертиза экспертизы» на примере одной из акций *прототипа* Фонда – реального Центра медиаэтики под руководством Ю.В. Казакова.

Алгоритм работы участников игры, организованных в группы «Аудитория», «Журналисты», «Редакторы», состоял из трех этапов.

---

<sup>8</sup> Описание игры см.: Утро после выпуска: опыт игрового моделирования моральных ситуаций педагогического успеха // Этика успеха. Вестник исследователей, консультантов и ЛПР. Выпуск 8 / Под ред. В.И. Бахитановского, В.А. Чурилова. Тюмень-Москва, 1996. № 8. С.197-219.

Первый: всем группам раздается текст статьи «Просто Сергей» из газеты, посвященной юбилею местного губернатора. *Фрагменты текста:* «Коллектив газеты присоединяется к поздравлениям в адрес С. Мы, со своей стороны, желаем ему оставаться героем наших публикаций, пусть внимание со стороны журналистов к его деятельности будет таким же пристальным... Мы считаем, что 50 лет – далеко не время для подведения итогов. Так что, С., ждем от вас покорения новых высот. Вам это под силу!». Задание: оценить текст из ролевых позиций каждой группы.

Второй этап алгоритма: участникам игры предлагается текст «заявки на экспертизу», подготовленный группой условного Фонда, занимающейся мониторингом прессы. В процессе мониторинга эта группа выделила статью «Просто Сергей» и отправила ее на экспертизу специалисту по медиаэтике.

В заявке сформулированы *основания для профессионально-этической экспертизы:* обнаружение признаков сервильной журналистики; предположение, что автор и издание на «юбилейной волне» преодолели границу допустимого стандартом «вытянутой руки» в отношениях прессы к власти. Заявка формулирует *вопросы экспертам*, в том числе: «Дает ли публикация основания говорить о недопустимом сокращении прессо-властной дистанции?». Задание группам: Заслуживает ли статья «Просто Сергей» специального заказа на экспертизу? Разделяете ли вы содержание заказа?

Третий этап алгоритма – обсуждение текста экспертного заключения, подготовленного в ответ на заказанную экспертизу.

*Результат* игры «схвачен» в характерных суждениях ее участников в отношении как конкретного экспертного заключения, так и потенциала технологии общественной экспертизы.

\* «Текст экспертного заключения подтверждает необходимость экспертизы. Эксперт отметил в статье смешение функций журналистики и пиара. Сказал и о манипуляции как приеме. Эти особенности статьи эксперт заострил не зря. Благодаря экспертизе, мы пытаемся дистанцировать цех от тех, кто так себя ведет. Это инструмент цеховой защиты».

\* «Эксперт показал недоработки, дыры в нашем этическом кодексе. Уже поэтому экспертиза нужна: может быть, благодаря прецеденту какие-то брешы в кодексе будут закрыты. С другой стороны, если говорить об общественной экспертизе в целом, то у нее должны быть свои пределы. Иначе нельзя исключить ситуации, когда кто-то от имени “общества” скажет, что газету надо закрыть. А ведь у общества есть другие инструменты: бойкот газете, призыв не покупать ее, обращение к рекламодателям с просьбой не размещать рекламу. И это законные средства».

\* «Гражданские технологии, о которых здесь говорили, нужно применять на практике. Эти технологии – один из способов развития самосознания и журналистов, и общества в целом».

\* Ведущий игры: «Жаль, что не хватило времени на тему кодекса для самих экспертов, в целом кодекса для гражданских технологий. Дело не только в том, чтобы убедить скептиков, уверенных, что гражданская экспертиза не обязательна (“и так все ясно!”), но и в том, чтобы предвидеть ловушки этих технологий. Например, ловушку самозванства. Возможно, это одна из задач следующего практикума<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Описание игры см.: ТЕТРАДИ ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ (6). Профессионализм современного журналиста: сервисное ремесло на информационном рынке и/или гражданственность высокой профессии? / Отв. ред. В.И. Бакштановский. – Тюмень: Центр прикладной этики: XXI век, 2005. 88 с.

## SUMMARY

### Section: THEORETICAL SEARCH

**Sychev, Andrey A. Teaching applied ethics in the situation of value diversity ..... 10**

The article offers an overview of the problems facing ethics teaching of in the context of value diversity. In ethics (unlike most other disciplines), the structuring of the course, the definition of its content, the choice of methods largely depend on the value position and beliefs of the teacher. Value-driven teaching can be seen as imposing a limited of view on students. Value neutrality, on the other hand, reduces ethics to the overview of multiple points of view, assuming that morality does not and cannot have its own position. If in the first case there is a risk of reducing ethics to propaganda or indoctrination, then in the second case it can be turned into sophistry without clear principles. Thus, teaching must be equidistant from the extremes of dogmatism and relativism. Ethics can respond to the challenges of value diversity by focusing not on disagreements, but on values and norms that unite different cultures and moral systems; not on normative doctrines, but on descriptive and metaethical questions (history of ethics, theory of moral reasoning), etc. However, if such balancing seems to be acceptable for the general course of ethics, then it is not applicable to applied ethics. Applied ethics is an attempt to solve problems about which there is no agreement in society. The unifying principles remain out of the focus of its consideration, and the analysis of the language of morality is not able to show the way to solving problems. The author believes that the polyphonic approach of M.M. Bakhtin, opposed to both dogmatism and relativism, can be an adequate theoretical framework for ethics teaching. The truth here is one, but not given in finished form: it is forming in dialogue. Such an approach can be implemented in "learning through participation", which involves the use of role-playing games, discussions and other "know-how technologies", in which a student can come to a solution of specific ethical and applied problems in dialogue with others.

Key words: teaching ethics, value diversity, relativism, dogmatism, polyphonic approach, dialogue, participation, know-how technologies.

**Sogomonov, AlexanderYu. Engineering ethics as the University course..... 21**

Applied ethics has recently concurred the rivalry between social and humanitarian sciences to be put into university curriculum. And this is a

global trend in changing higher education. Meanwhile applied ethics is introduced rather chaotically and without any public discussion in experts' circles, as between moral philosophers. But it seems that applied ethics is firmly becoming the major resource in civic and moral educations of younger generations. Many universities have initiated new courses in different branches of professional ethics, but rather sporadically, and as facultative at universities' own risks. Nevertheless, engineering ethics in the not distant future could become the basic course of the whole 4-year bachelor cycle. The program and methodology of such a course are proposed in this article.

Key words: engineering profession, engineering education, engineering ethics, educational politics.

**Prokofiev, Andrey V. Using the Philosophical Ethical Theory in Courses in Applied (Practical) Ethics ..... 31**

The paper deals with the problem of finding optimal ways to integrate the philosophical ethical theory into applied (practical) ethics education. As a starting point of the analysis, the author uses two resourceful discussions. The first was initiated by Richard Rorty's address *Is Philosophy Relevant to Applied Ethics?* It concentrated on philosophy's successes and failures as a foundation of the applied ethics discourse. The second started with Charles Harris's paper *Is Moral Theory Useful in Practical Ethics?* Its participants assessed a capacity of normative ethics to contribute to applied (practical) ethics education. These discussions show that to attain the main goal of the present paper we have to clarify the meaning of the philosophical ethical theory and applied (practical) ethics and then to extend objectives of courses in applied (practical) ethics. As for the philosophical ethical theory, we should take into account that it tries to define, explain, justify morality and to explicate its normative content. As for applied (practical) ethics, we should bear in mind its ambiguity. It regulates practices and researches them. It researches them not by means of disinterested observation but by means of creating projects to improve moral regulation. The extended objectives of applied (practical) ethics education give more room for using theoretical materials than some disputants supposed. Though, in reality, these objectives are not always realized due to the shortage of time, and courses in applied (practical) ethics turn out to be a mere ethical training of future professionals.

Key words: morality, ethics, applied (practical) ethics, applied (practical) ethics education.

**Skvortsov, Alexey A. Applied ethics as a marginal educational direction ..... 64**

The author of the article argues that applied ethics in the system of Russian higher education occupies a marginal position. On the one hand, students have an interest in it, its teaching is successful and gives a high level of student involvement in the subject. On the other hand, universities are in no hurry to develop it, considering it only as one of the general education courses. This is largely due to the conservative attitude of education in the humanities, which still does not perceive interdisciplinarity well, and the pragmatic attitude of technical education, where there is no place for ethics. Applied ethics has not yet acquired independent significance in the system of higher education. As a rule, it develops within the framework of professional ethics, closed to specific specialties, and this does not allow it to show the full breadth of issues related to current moral conflicts. At the moment, there is a feeling that neither the academic community nor society as a whole believes in the possibility of applied ethics, the purpose of which has always been the humanization of social relations. The author believes that applied ethics should focus on discussing the risks of introducing modern technologies (both scientific and social), where it can reveal both polemical and humanistic potential.

Key words: ethics, applied ethics, morality, moral dilemmas, education, pedagogy, university.

***Belyaeva, Elena V. General content of applied ethics disciplines.... 73***

Firstly, the general content of the disciplines of applied ethics is determined by the prerequisites for its emergence: the emergence of new problems, the fundamental solution of which has ceased to satisfy; a change in the status of the religious-metaphysical worldview in public discourse; post-industrial changes in the structure of society; the concept of human rights. Secondly, applied ethics differs from fundamental ethics in that it is developed not by philosophers, but by participants in the activity; it is the ethics of everyday behavior; it is institutionalized and situational, tends to develop technologies for solving moral problems; connects ethics with the pragmatics of behavior; it is transdisciplinary.

Key words: applied ethics, fundamental ethics, bioethics, legal ethics, corporate ethics, business ethics, transdisciplinarity.

***Tulchinskii, Grigori L. Applied ethics as a distributed discipline ...81***

The paper considers the experience of teaching topics related to applied ethics. We are talking about bachelor's and master's programs in the areas of public administration, arts and humanities. Experience shows that in a variety of educational tracks, the subject matter of comprehensive humanitarian expertise related the development of projects, the progress of their implementation and results play a key role.

Key words: humanitarian expertise, education, applied ethics, social audit

Section DEPARTMENT OF APPLIED ETHICS:  
UP-TO-DATE EXPERIENCE

**Perov Vadim Y. Problems of Applied Ethics Education (based on experience at St. Petersburg State University) ..... 86**

The article deals with various topical issues of education in the field of applied and professional ethics based on the experience at St.-Petersburg State University. The current state of teaching ethics courses at St.-Petersburg State University is presented. It is shown that most of the problems of ethical education are related to the debatable problems of the correlation of general theoretical (philosophical) ethics, on the one hand, and applied and professional ethics, on the other. In addition, there is currently an expansion in the range of ethical training courses due to the increasing need for a moral component of professional activity in various fields, as well as the emergence of new morally problematic areas, for example, digital technologies and related social changes. The article focuses on the analysis of the discussed problems about the potential advantages and disadvantages of the activities of «ethical philosophers» and «ethicists-professionals» in the development of modern ethics. The conclusion is drawn that the best option could be joint teaching, but at present, «ceteris paribus» in the field of teaching, the advantage so far belongs to «ethical philosophers». Particular attention is paid to the expansion of modern ethical knowledge due to the emergence of «digital ethics». It is shown that the emergence of new areas of application of ethical knowledge and practices not only contributes to the development of applied and professional ethics, but also influence the development of general theoretical (philosophical) ethics, actualizing many ethical problems and concepts (moral choice, moral agent, etc.).

Key words: applied ethics, professional ethics, digital ethics, ethics teaching, ethical philosopher, ethicists-professionals, moral choice, moral agent.

**Gavrilina Elena A. Engineering Ethics at a Technical University: Teaching Experience ..... 100**

The article describes the experience of teaching engineering ethics to undergraduate students in the areas of training "Information Processing Systems and Management" and "Applied Informatics" at Bauman Moscow State Technical University. The prerequisites for the introduction of the discipline "Engineering Ethics" into the curricula of these areas of training



are fixed. The situation with the teaching of engineering ethics in Russia is described. The developed work program of the discipline "Engineering Ethics" is described in detail. The different phases in the teaching experience are described, as well as the main difficulties that had to be faced. It is shown how a compromise was found between the pragmatic requirements of students for the discipline and its teaching and the disciplinary boundaries of applied, in a particular case, engineering ethics. Assumptions are made about the place of the discipline "Engineering Ethics" in the fourth generation of higher education standards.

Key words: Engineering Ethics, Technical University, Work Program of the Discipline, Teaching Experience

***Porokhovskaya Tatyana I. Applied Ethics as Philosophy's Response to the Challenges of the Time* ..... 108**

In the article applied ethics is considered as the leading edge of the influence of philosophy on practical life, here there is an understanding and development of solutions to the most important moral problems of various types of subject activity, here new topical moral problems are constantly included in the subject field of ethics. It is shown that there cannot be a single model for building an applied course, since different courses differ in the degree of availability of literature, theoretical and methodological basis, approaches to the development of normative recommendations. The author believes that the best option would be to read applied courses after the philosophy courses of the general ethics course, but since this is now a difficult task, he offers other options for including ethical knowledge in the applied course. The author speaks for cooperation and coordination of the work of specialists-professionals from a particular field and philosophers.

Key words: philosophy, applied ethics, public good, morality, moralizing.

***Arkhangelsky Vyacheslav N., Maklakov Vladimir T., Maklakov Kirill V., Medvedev Vyacheslav A., Tsepeleva Nadezhda P. Phenomenon, Dilemmas and Controls of «Applied Ethics» or «Applied Ethics»: disciplinary device* ..... 115**

The experience of building applied ethics in the framework of the educational program of undergraduate, implemented by the Department of Philosophy of UrFU over the past 9 years is considered. 2 periods of disciplinary construction are distinguished, including the theoretical-content and the actual components. The problem of institutional stability of applied ethics is posed.

Key words: Disciplinary device. The principle of contextuality. Ethnological approach. Ethical design. Moral dilemma. Institutional stability.

COLUMN OF ACADEMICIAN A.A.GUSEYNOV

***Guseynov Abdusalam A. Alexander Zinoviev on the post-Soviet social structure of Russia* ..... 127**

The author of the article analyzes the main thoughts of A.A. Zinoviev about the social structure of Russia after the collapse of the state in the early 1990s. In the first part of the article, the main provisions of Zinoviev's sociological theory and his views on the general course of historical events are considered. The second part examines the reflection of these events in specific Russian events at the end of the 20th century. As shown, Zinoviev proceeds from the conviction that the meaning of the events that have taken place in Russia changes the logic and possible course of the evolutionary development of mankind. Zinoviev considers post-Sovietism to be the main trend of the emerging social organization in Russia. The social organization consists of three components: the ruins of the Soviet system; borrowings from an imaginary West; reanimation of the ghosts of Tsarist Russia. The pessimism of sociological analysis in Zinoviev is complemented by the optimism of individual responsible ethical action.

Key words: Zinoviev A.A. Post-Sovietism. Communism as a reality. Westernism. Russian fundamentalism. Hybrid society.

Section UNIVERSITY MISSION

***Bogdanova Marina V., Bakshtanovsky Vladimir I. Engineer's Professional Ethics as a University Discipline* ..... 136**

The image of a professional engineer – a landmark figure of modern civilization - is changing. How does the content of the professional and ethical responsibility of an engineer change in this regard? Is it the task of a technical university to develop the professional and ethical outlook of an engineer? Should the professional ethics of an engineer become a mandatory discipline in engineering education? The article presents the experience of discussion by professors of the Tyumen Industrial University on the formation of the professional and ethical worldview of an engineer at the university.

Key words: engineer's ethics, professional responsibility, engineer's outlook, engineering education.

Section: RUSSIAN SOCIAL AND ETHICAL THOUGHT:  
SELECTED PAGES

**Sogomonov, Aleksander Y. Enlightenment and engineering education in early Russian empire ..... 162**

Engineering and its ethics were the direct cultural import in early Russian empire. They were initiated by the last tsar and the first emperor Peter the Great and for many decades, so as after his death also, developed spontaneously and in a quite different from the European analogues' way. The state, headed by Peter himself, desired to diminish the dependence of the empire from the invited foreign professionals, established step by step two schools of engineering, that were not considered by his epigons as successful. The quality of the education was rather low, the programs were substantially chaotic, the textbooks were inadequately rendered from their European sources. The technical language was constructed from basic European languages sporadically and by means of pure transliteration, that made them semantically empty. The military model of education presupposed the military type of mobility and the profession itself. The engineering ethics, as a result, was based upon principles and values of loyalty, hierarchy and state service, rather than social philosophy of civic service and societal mission.

Key words: enlightenment, engineering education, engineering ethics, educational politics.

**Авторы выпуска**

*Архангельский* Вячеслав Николаевич, к. экон. н., директор Автономной некоммерческой организации «Социально-культурный просветительский центр “Добромысл”»; v\_arhangelsky@list.ru

*Бакштановский* Владимир Иосифович, д.ф.н., проф., директор этики, Тюменский индустриальный университет; bakshtanovskij-vi@tyuiu.ru

*Беляева* Елена Валериевна, д.ф.н., доцент, Белорусский государственный университет (БГУ); belyaeva.minsk@gmail.com

*Богданова* Марина Владимировна, д.с.н., главный научный сотрудник НИИ прикладной этики, Тюменский индустриальный университет; bogdanovamv@tyuiu.ru

*Гаврилина Елена Александровна* к.ф.н., доцент; с.н.с. ИНИОН РАН; доцент МГТУ им. Н.Э.Баумана; доцент ГАУГН; gavrilina@inion.ru, gavrilina@bmstu.ru, eagavrilina@gaugn.ru

*Гусейнов* Абдусалам Абдулкеримович, д.ф.н., проф., академик РАН, Институт философии РАН; guseinov@iph.ras.ru

*Маклаков* Владимир Тихонович, к.ф.н., доцент, независимый исследователь; parent2013@yandex.ru

*Маклаков* Кирилл Владимирович, к.б.н., Институт экологии растений и животных Уральского Отделения Академии Наук РФ; kvmkvm6@outlook.com

*Медведев* Вячеслав Альбертович, к.ф.н., доцент, кафедра социальной философии, Департамент философии Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет; vlad-@ya.ru

*Перов* Вадим Юрьевич, к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой этики, Институт философии, Санкт-Петербургский государственный университет; vadimperov@gmail.com

*Пороховская* Татьяна Ивановна, к.ф.н., доцент, кафедра этики, Философский факультет, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; 632712@mail.ru

*Прокофьев* Андрей Вячеславович, д.ф.н., проф., главный научный сотрудник сектора этики Института философии РАН; ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; avprok2006@mail.ru

*Скворцов* Алексей Алексеевич, к.ф.н., доцент кафедры этики, Философский факультет Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; lambis@mail.ru

*Согомонов* Александр Юрьевич, к.ист.н., ведущий научный сотрудник Института социологии ФНИСЦ РАН, ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; sogi@mail.ru

*Сычев* Андрей Анатольевич, д.ф.н., проф., профессор кафедры философии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; [sychovaa@mail.ru](mailto:sychovaa@mail.ru)

*Тульчинский* Григорий Львович, д.ф.н., проф., профессор Санкт-Петербургского государственного университета, кафедра междисциплинарного синтеза в области социальных и гуманитарных наук; профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург; заслуженный деятель науки РФ; [gtul@mail.ru](mailto:gtul@mail.ru)

*Цепелева* Надежда Петровна, к.ф.н., доцент кафедры социальной философии, Департамент философии Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет; [n.p.konovalova@urfu.ru](mailto:n.p.konovalova@urfu.ru)

### List of authors

*Arkhangelsky Vyacheslav Nikolaevich*, Candidate of Economics, Director of the Autonomous Non-Profit Organization «Socio-Cultural Educational Center "Dobromysl"»; v\_arhangelsky@list.ru

*Bakhtanovsky Vladimir Iosifovich*, D.Sc., Professor, Director of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); bakhtanovskijvi@tyuiu.ru

*Belyaeva Elena Valerievna*, PhD in Philosophy, Belarusian State University; belyaeva.minsk@gmail.com

*Bogdanova Marina Vladimirovna*, D.Sc. in Sociology; associate professor, Chief Research Fellow of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); bogdanovamv@tyuiu.ru

*Gavrilina Elena Alexandrovna*, PhD (in philosophy), Senior Researcher INION RAS, Associated Professor Bauman Moscow State Technical University (BMSTU), State Academic University for the Humanities (GAUGN), gavrilina@inion.ru, gavrilina@bmstu.ru, eagavrilina@gaugn.ru

*Guseynov, Abdusalam Abdulkерimovich*, D.Sc., Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, RAS Institute of Philosophy; Chief Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); guseynov@iph.ras.ru

*Maklakov Vladimir Tikhonovich*, Candidate of Philosophy, associate professor, Independent Researcher; parent2013@yandex.ru

*Maklakov Kirill Vladimirovich*, Candidate of Biological Sciences, Institute of Ecology of Plants and Animals of the Ural Branch of the Academy of Sciences of the Russian Federation; kvmkvm6@outlook.com

*Medvedev Vyacheslav Albertovich*, Candidate of Philosophy, associate professor, Department of Social Philosophy, Department of Philosophy of the Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University; vlad@ya.ru

*Perov Vadim Yuriyevich*, PhD, associate professor, Head of Department of Ethics, Institute of Philosophy, Saint-Petersburg State University, vadimperov@gmail.com

*Porokhovskaya Tatyana Ivanovna*, PhD, associate professor, Department of Ethics, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University; 632712@mail.ru

*Prokofiev, Andrey Vyacheslavovich*, , D.Sc., Chief Research Fellow, Department of Ethics, Institute of Philosophy RAS; Leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); avprok2006@mail.ru

*Skvortsov, Alexey Alexeyevich*, PhD, associate professor, ethics chair, faculty of philosophy, Lomonosow Moscow State University; lam-bis@mail.ru

*Sogomonov*, Aleksander Yuriyevich, Ph.D. in Historical Sciences, senior researcher of the Institute of sociology, Russian Academy of science; leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); [sogi@mail.ru](mailto:sogi@mail.ru)

*Sychev*, Andrey Anatolievich, D.Sc., Professor, Department of Philosophy at National Research Mordovia State University, leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute; [sychevaa@mail.ru](mailto:sychevaa@mail.ru)

*Tsepeleva* Nadezhda Petrovna, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Social Philosophy, Department of Philosophy of the Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University; [n.p.konovalova@urfu.ru](mailto:n.p.konovalova@urfu.ru)

*Tulchinskii*, Grigorii Lvovich, Doctor of Philosophy, Professor, St.Peterburgian State University, department of interdisciplinary synthesis; National Research University «Higher School of Economics» – St.Petersburg; Hohored Scientist of Russia; [gtul@mail.ru](mailto:gtul@mail.ru)

## Журнал «Ведомости прикладной этики»

Учредитель и издатель журнала: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет»

С 1995 года журнал выходил под названием «Ведомости». В 2012 году зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций под названием «Ведомости прикладной этики» (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52155 от 11 декабря 2012 г.). Регистрационный номер в реестре зарегистрированных средств массовой информации по состоянию на 08.08.2022: серия ПИ № ФС77-83715 от 5 августа 2022 г. Зарегистрирован Международным центром регистрации мировой периодики: ISSN 2307-518 X (печатная версия); ISSN 2413-0451 (Online)

Цель журнала – дисциплинарное закрепление и развитие этико-прикладного знания, продвижение научных результатов в практику.

В журнале публикуются результаты теоретических и проектных исследований в отраслях прикладной этики, прежде всего – инженерной, университетской (академической), журналистской, этики воспитания. Обсуждаются отечественный и зарубежный опыт этико-прикладных инноваций, в том числе в развитии этических инфраструктур, в создании учебных пособий; актуальные проблемы университетского образования в сфере прикладной этики. Журнал ориентирован на научных работников, преподавателей, соискателей ученых степеней по прикладной этике, магистрантов, сотрудников этических инфраструктур организаций, предприятий и фирм.

Периодичность: 2 раза в год.

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» 70872. Оформить подписку на печатную версию журнала можно на сайте Объединенного каталога «Пресса России» <[www.pressa-rf.ru](http://www.pressa-rf.ru)>; через интернет-магазин «Пресса по подписке»:

<<https://www.akc.ru>> (подписной индекс 70872)

<<https://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/t70872/>>

<[https://www.akc.ru/itm/vedomosti-prikladnoy-y\\_etiki/](https://www.akc.ru/itm/vedomosti-prikladnoy-y_etiki/)>

Журнал «Ведомости прикладной этики»:

в eLIBRARY <[https://elibrary.ru/title\\_about\\_new.asp?id=38819](https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=38819)>

в КиберЛенинке <<https://cyberleninka.ru/journal/n/vedomosti-prikladnoy-etiki?i=1109570>>

на сайте ТИУ: <<https://www.tyuiu.ru/nii-i-laboratorii/ethics/zhurnal-vedomosti/>>

Журнал рецензируемый (поступающие тексты статей рецензируются главным редактором).

Адрес редакции: 625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38;

тел. +7 (3452)28-30-54; e-mail: [bakshtanovskijvi@tyuiu.ru](mailto:bakshtanovskijvi@tyuiu.ru)



Научный журнал  
«Ведомости прикладной этики»

№ 1 (61)

ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА  
КАК УНИВЕРСИТЕТСКАЯ ДИСЦИПЛИНА

2023

Учредитель и издатель:

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

Редактор выпуска: *И. А. Иванова*

Оригинал-макет: *И. В. Бакштановская*

Обложка: *М. М. Гардубей*

В подготовке выпуска участвовала *С. П. Нохрина*

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52155 от 11.12.2012.

Дата выхода в свет 27.02.2023. Формат 70x100/8.

Гарнитура Arial. Усл. печ. л. 26. Тираж 250 экз. Заказ № 2584.

Цена свободная

Адрес редакции:

НИИ прикладной этики, ТИУ  
625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38.

Тел.: +7 (3452) 28-30-54.

E-mail: [bakshtanovskijvi@tyuiu.ru](mailto:bakshtanovskijvi@tyuiu.ru)

Адрес издательства:

Библиотечно-издательский комплекс  
федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Тюменский индустриальный университет»  
625000, Тюмень, ул. Володарского, 38

Адрес типографии:

Типография библиотечно-издательского комплекса.  
625039, Тюмень, ул. Киевская, 52.