

**ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА В XXI ВЕКЕ:  
ВЫЗОВЫ  
ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ ПАРАДИГМЫ  
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В номере:*

- \* Трансформация университета  
как область обитания прикладной этики*
- \* Онлайн-прокторинг в университете*
- \* От «скандала» к самоопределению:  
предпосылки инновационной этики*
- \* Этика науки в университете*



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

## **ВЕДОМОСТИ ПРИКЛАДНОЙ ЭТИКИ**

**№ 1 (63)**

### **ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА В XXI ВЕКЕ: ВЫЗОВЫ ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ ПАРАДИГМЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Тюмень  
ТИУ  
2024

**Ведомости прикладной этики.** № 1 (63). Прикладная этика в XXI веке : вызовы изменяющейся парадигмы университетского образования / под ред. В. И. Бакштановского. – Тюмень : НИИ ПЭ, ТИУ, 2024. – 198 с. – Текст: непосредственный.

**ISSN 2307-518X** (Печатная версия)

**ISSN 2413-0451** (Online)

Десятилетия непрерывных преобразований в российских университетах адресуют прикладной этике вызовы-запросы на этическую экспертизу таких процессов. Однако является ли достаточным для прикладной этики ограничиваться этической экспертизой и консультированием новых рисков, вызванных общеуниверситетскими трансформациями? Возможно, назрела необходимость ответа прикладной этики на новые риски разработкой проектно-практико-ориентированных подходов и фронестического знания? Предпринятая авторами выпуска рефлексия обращена к проблемам идентичности трансформируемых университетов, объективных оснований моральной нормативности, новых технологий в образовании, развития этики науки в университете; единых научных стандартов для философии как обязательной университетской дисциплины, трактовки поступка в этике ответственности.

**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, 2024

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет», 2024

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

**SEMESTRIAL PAPERS  
OF APPLIED ETHICS**

**No. 1 (63)**

**APPLIED ETHICS IN THE XXI ST CENTURY:  
CHALLENGES FROM THE CHANGING  
PARADIGM IN UNIVERSITY EDUCATION**

Tyumen  
IUT  
2024

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие главного редактора .....	6
<i><b>Теоретический поиск</b></i>	
А.А. Скворцов Трансформация университета как область обитания прикладной этики .....	11
А.А. Сычев От скандала к самоопределению: предпосылки инновационной этики .....	21
А.В. Прокофьев Онлайновый прокторинг в университете (отправные точки этического анализа) .....	38
А.Ю. Согомонов Искусственный интеллект в университетской дидактике как вызов философии образования и профессиональной этике .....	77
<i><b>Рубрика академика А.А. Гусейнова</b></i>	
Философия и высшее образование (некоторые размышления об отечественном опыте) .....	94
<i><b>Ойкумена прикладной этики</b></i>	
Е.В.Беляева Трактовка поступка в этике ответственности .....	104
<i><b>Миссия университета: гуманитарное консультирование стратегии развития</b></i>	
М.В. Богданова, В.И. Бакштановский Этика науки в университете (опыт коллективной экспертной рефлексии) .....	114

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

---

А.Ю. Согомонов	
Этический «крестовый поход» барона А.И. Дельвига (инженерное дело и моральная рефлексия в середине XIX века) .....	139

***Из истории инновационной парадигмы***

---

Идея фронеизиса в этике воспитания .....	163
<i>В.И. Бакштановский, Е.П. Потапова, Ю.В. Согомонов</i>	
Фронеизис: воспитательное знание-умение. Этика воспитательного общения .....	165
<b>Summary</b> .....	190
<b>Авторы выпуска</b> .....	195
<b>List of authors</b> .....	196
<b>О журнале</b> .....	197

## Предисловие главного редактора

*И вздохнула с облегчением Этика:  
«Теперь пусть правит Кибернетика».*

Станислав Ежи Лец

Собирающая тема выпуска – «Прикладная этика в XXI веке: вызовы изменяющейся парадигмы университетского образования». Приглашение потенциальных авторов выпуска к рефлексии на такую тему мотивировано не только намерением осмыслить с позиции прикладной этики последствия двух десятилетий практически непрерывных изменений в российских университетах, но и поразмышлять о вызовах-запросах прикладной этике от новых этически напряженных ситуаций в сфере университетского образования.

Проблематизации, конкретизирующие тему этого выпуска, опираются на материалы ранее предпринятой на страницах журнала этической рефлексии.

Так, в первом десятилетии XXI в. предметом этико-прикладной рефлексии выступали вызовы идентичности университета в связи с процессами коммерциализации деятельности («университет – “хозяйствующий субъект” на рынке “образовательных услуг” или научно-образовательная корпорация, сориентированная на ценности *высокой* профессии»; последствия для университета смешения коммерциализации и маркетизации его научно-образовательной деятельности). Основной вектор которой задавали ориентации на запросы абитуриентов, затем – предприятий. Запросы государства в отношении высшей школы были не вполне определенными.

Постепенно интонации описания, тезаурус, в том числе этического кодифицирования, изменились. Университеты, проходившие через интенсивные трансформации, стали именоваться субъектами бизнес-деятельности, организациями, предоставляющими корпорациям трудовые ресурсы; студенты (прежде всего, университетов, переживших статус «опорных») – «человеческим капиталом», «кадрами для корпораций» и пр. Характеристики «гражданин государства», «личность с определенной “картиной мира”» и т.п. в отношении студентов постепенно замещались наименованиями, подчеркивающими их будущую роль участников экономической деятельности. Можно сказать, что миссия университета как «общественного блага» поверхностно рассматривалась в качестве ориентира его развития. Такая тенденция сохраняется и в настоящее время. В этой связи, одно

из направлений гуманитарной рефлексии темы этого выпуска – попытаться идентифицировать среди порождаемых новой ситуацией университета этических рисков для общества вызовы этико-прикладному знанию. Другое направление связано с вопросом о (не)достаточности для прикладной этики ограничиваться предоставлением гуманитарной экспертизы новых рисков, вызванных общеуниверситетскими трансформациями. Возможно, назрела необходимость ответа прикладной этики на новые риски разработкой проектно-практико-ориентированных подходов и фронестического знания.

В начале XXI в. обострилась ситуация дуалистичности двух типов миссий университета: миссии-стратегии (ориентирующей и администраторов, и профессоров на организационно-корпоративные ценности); миссии-кредо (ориентирующей профессоров и администраторов на ценности производства и распространения Знания). Предметом этической полемики в тот период становились последствия ценностного конфликта между этосами учёного и администратора. Риски для идентичности университета, обусловленные отсутствием моральной рефлексии такого рода при разработках стратегий развития сегодня возрастают. Сопрягаясь с тенденциями отхода от текстовой культуры, тотальной технологизации процессов, они создают недостаточно возможностей для противостояния распространению институционального зла в рамках университетской организации. Соответственно, еще один предмет гуманитарной рефлексии в этом выпуске – возможности ответов этико-прикладного знания на риски миссии университета как института производства и распространения Знания.

Направлением этико-прикладной рефлексии в этом выпуске стали проблемы паллиативов профессиональной этики, фейков (например, регламенты, именуемые «этическими кодексами») – в целом возникновение новых морально значимых факторов и обстоятельств, порождающих своего рода этический «разлом».

Еще одно направление рефлексии связано с запросом на самопознание университета: возможно, университеты слишком надеялись в прошедшие десятилетия на посторонних – внешних – экспертов?

Предпринятое авторами выпуска обсуждение представлено в рубриках журнала.

Авторы статей рубрики *Теоретический поиск* анализируют в своих текстах различные грани вызовов, адресованных прикладной этике процессами непрерывного с начала XXI века трансформирования отечественных университетов.



А.А. Скворцов, рассматривая утрату университетом своей идентичности «как организации, отвечающей за развитие интеллектуального потенциала страны», соотносит этот процесс с принижением в обществе в целом ценности знаний и инноваций. Прикладная этика, как показывает автор, именно в университете – «в хорошо знакомой ей среде... оказалась невостребованной», столкнулась «не только с дилеммами, но даже с коллизиями совести, когда серьезная полемичная наука оказалась замененной на “идеологию количества”». Перспективы развития прикладной этики А.А. Скворцов связывает и с такой положительной тенденцией в трансформации современного университета, как расширение круга «заинтересованных лиц, желающих получить современное образование».

А.А. Сычев характеризует современную ситуацию в этике, перифразируя И. Канта, «скандалом в этике», который обусловлен, в том числе отсутствием в традиционной этике в настоящее время «объективных оснований моральной нормативности, а значит и общепринятых критериев различения добра и зла». Возможность разрешения «скандала» автор соотносит с развитием инновационной этики, в соответствии с которой нормы, служащие в традиционной этике обоснованием поступка как морального, для нее являются, скорее, ресурсом в принятии решений. Основное внимание в инновационной этике отводится не тому, «что предлагается для выбора», а тому, «как совершается выбор». Моральным же он признается, с точки зрения автора, если он «свободен и ответственен». Обучение такому выбору может осуществляться в университете, однако для этого он сам должен быть субъектом свободного выбора.

А.В. Прокофьев в своей статье обращается к одной из новых пока образовательных технологий, применяемых в университетском образовании, – онлайн-прокторингу. Не ставя задачи окончательной этической оценки такой технологии, автор обобщает аргументы *pro et contra*, опираясь на опыт применения университетами такой технологии в период пандемии. Как показывает А.В. Прокофьев, аргументы *pro* «связаны с такими ценностными концептами, как “академическая честность” и “академическое мошенничество”». *Contra* – с ее практической эффективностью, сопряженным с онлайн-прокторингом «вынужденным пренебрежением моральными ценностями».

А.Ю. Согомонов определяет применение искусственного интеллекта в университетской дидактике вызовом профессиональной этике. Способность искусственного интеллекта «взять на себя выполнение любой активности научно-образовательного свойства», ставит вопрос о «самостоятельности» и «независимом авторстве»

его пользователей. Как отмечает автор, проблема заключается не столько «в возможностях контроля за использованием и масштабной имплементацией ИИ», но в том, что «в принципе алгоритмы университетского и цифрового образования не тождественны друг другу».

В рубрике *академика А.А. Гусейнова* представлена статья, в которой автор размышляет об отечественном опыте становления философии как обязательной университетской дисциплины и высшего образования. В современной ситуации «культивируемого в обществе философского плюрализма» такой статус, как показывает А.А. Гусейнов, порождает проблемы, затрудняющие создание единых научных стандартов. Автор предлагает исходить в решении данной проблемы из «сформулированного И. Кантом различия между школьной философией и философской мудростью».

В рубрике *Миссия университета: гуманитарное консультирование стратегии развития* авторы М.В. Богданова и В.И. Бакштаповский обращаются к опыту коллективной рефлексии профессорами Тюменского индустриального университета вызовов этике науки, преимущества ценностных оснований научной деятельности, норм научных коммуникаций. Внимание участников обсуждения к характеристике «академическая гражданственность» как атрибуту изменения контекста научной деятельности в университетах, многозначности интерпретаций понимания ценности «служение в науке», авторы полагают возможным рассматривать признаком актуальности задачи прояснения «образов современного университетского ученого и его этических ориентиров».

В рубрике *«Отечественная социально-этическая мысль: избранные страницы»* ее автор, А.Ю. Согомонов, представляет инженера, крупного государственного деятеля в России XIX века – барона А.И. Дельвига. Оставивший после себя громадное инженерно-промышленное наследие раннекапиталистической эпохи и уникальный литературный труд, А.И. Дельвиг, с точки зрения автора, предстает в своих воспоминаниях как «включенный аналитик-наблюдатель трансформирующейся российской действительности, попытавшийся не только дать этические оценки своему времени, но и сформулировать уникальную ценностно-нормативную «картину мира» – этос российской модернизации». Жизненная философия руководителя эпохальных технологических проектов в России того времени была наполнена, как показывает автор, «прагматическим реализмом и критическим патриотизмом», а инженерное дело мыслилось им «скорее, как автономная сфера деятельности с высшей общественной телеологией».

В 63-м выпуске представлены и рубрики, традиционные для журнала – «Ойкумена прикладной этики»; «Из истории инновационной парадигмы».

А.А. Скворцов

**Трансформация университета  
как область обитания прикладной этики**

УДК 174

*Аннотация.* Автор статьи утверждает, что в условиях бесконечных и при этом хаотичных реформ образования, происходящих в нашей стране, университетская культура во многом утратила свою идентичность. У неё нет очевидных, понятных всему обществу целей, а само высшее образование расценивается молодежью в большей степени как социальная программа, а не как путь в профессию, науку и педагогику. Также справедливо утверждать, что университет в наши дни утратил лидерство в трех ведущих областях интеллектуальной жизни: в науке, образовании и в просветительской миссии. Это произошло по причине нарастания процессов коммерциализации высшей школы, которые на данный момент обрели превалирующее значение над всеми остальными. Отсюда, в оценке общества, университет утратил свою возвышенную миссию и оказался на уровне банального бизнеса. Положение прикладной этики в такой ситуации двоякое. С одной стороны, у неё нет существенного коммерческого потенциала, но, с другой, учиться на её магистерские программы приходят образованные люди, уже обладающие социально значимыми профессиями и желающие изменить к лучшему, т.е. в сторону большей человечности, знакомую им область. Рассказать слушателям о морально ориентированных дискуссиях, ведущихся в научном мире или в околонаучных кругах по поводу известных им сюжетов социальной практики – в этом состоит основная задача прикладной этики на данный момент.

*Ключевые слова:* этика, прикладная этика, этика науки, мораль, образование, реформы, педагогика, университет.

Вопрос, заданный НИИ ПЭ, в который раз поражает актуальностью и точностью. Прикладная этика последовательно, хоть и не без труда, завоевывает себе место в академическом мире. Речь идет не только о простом преподавании единичных курсов: уже утверждены образовательные стандарты, открываются магистерские программы, собираются конференции, публикуются периодические издания. Так или иначе, но представить современное гуманитарное образование без курсов по прикладной этике на данный момент невозможно. Сложнее дело обстоит с самой практикой: постепенно завоевывая академическое пространство, прикладное этическое знание очень сложно пробивает себе дорогу в реальную жизнь. Во многом это происходит из-за низкого притока специалистов, работающих в этой области. Как бы мы ни уповали на различные профессиональные и

корпоративные институты в деле внедрения этических стандартов, все же теоретическая рефлексия о самих стандартах и, в целом, о моделях прикладной этики ведется в основном в академической среде. Но насколько надежна сама университетская культура? Не случится ли так, что на новом витке её эволюции гуманитарные науки будут изгнаны из её среды, в т. ч. и философия с практической частью? Можно было бы сказать, что науки все равно выживут, за ними же (особенно в случае философии) стоят тысячелетние традиции. Но мы понимаем, насколько закрытие даже робких опытов организации образовательных программ отбросит прикладную этику назад. К сожалению, ситуация в российских университетах далека от стабильности, поэтому планировать на дальнюю перспективу развитие образовательной инфраструктуры прикладной этики невозможно. Для неё сложилась парадоксальная ситуация: изначально планируя для себя важную роль в обществе, прикладная этика столкнулась с тем, что вынуждена с большим трудом и во многом бесполезно заниматься актуализацией приемлемой этической практики прямо «у себя дома», т.е. в самой университетской среде. И эти усилия иногда напрямую касаются элементарного сохранения идентичности, т.е. противостоят попыткам превратить уникальную академическую среду в пространство безликого коммерческого офиса.

Тема трансформации современного российского университета не раз поднималась на страницах «Ведомостей прикладной этики». Нет сомнения, что этот процесс является объективным: трудно было бы ожидать, что университет, существующий в столь изменчивых условиях, продолжал бы работать по стандартам советского времени. Университетская культура – живая и открытая влияниям окружающего мира, она меняется вместе как с социальными условиями, так и с идейным полем. Тем не менее любая трансформация серьезных институтов, отвечающих за развитие интеллектуального потенциала общества, должна быть управляемой, рациональной и всем понятной, и главное – эффективной. Вспомним, например, рассуждения о трансформации университета Б. Ридингса [3], который считал появление постклассического университета непосредственно связанным с постепенным исчезновением идеи национального государства и наступлением эпохи глобализации. Отныне университет живет не ради блага своего общества, а ради блага всего мира. Отсюда появляются требования университетов европейских стран набирать не менее половины студенческого контингента из других государств и континентов, публиковаться только на английском языке и т.д. По мнению же Ж.-Ф. Лиотара, главной причиной изменений стали не только процессы глобализации, но также интересы бизнеса, заинте-

ресованного в подготовке новых «игроков на рынке» [2]. В конечном итоге, именно благодаря интересам деловой сферы, образование стало массовым, поэтому говорить о его вкладе в развитие передового научного знания можно с большой натяжкой. С точки зрения «окультуривания» масс, оно было эффективным, относительно интеллектуального прорыва – не очень.

Что же происходило с трансформацией высшего образования в России? Рациональной её назвать невозможно. У тех, кто был погружен в этот процесс в течение последних тридцати лет, сложилось впечатление, что реформы проходили ради самих реформ, а точнее – ради освоения бюджетов. Иногда ставились настолько странные цели, что было непонятно, может ли высшая школа их достичь, не перестав быть социальным институтом, отвечающим за образование. Движение, сделанное нашей страной в середине 2000-х годов к процессам глобализации в образовании, было непоследовательным и слабым. По сути, оно свелось лишь к западной тенденции заменить фундаментальную подготовку серьезных специалистов ускоренными курсами «производства» бакалавров и магистров. На Западе это делалось во многом для достижения массовости высшего образования для стран третьего мира, но в России оно и без того было массовым.

Однако при этом проводилась идеология, якобы «специалист подобен флюсу»: ему, предположительно запутавшемуся в паутине фундаментальности образования, сложно приспособиться к «требованиям» рынка. Давайте уберем один год из образования, а вместе с ним и базу практик, и такой «приспособленец» станет активно ориентироваться в экономическом мире, будет готов успешно «продаться». Беда была только в том, что университеты, погруженные в атмосферу исследований и приносящие немало блага своей стране, ничего об этих «требованиях рынка» не ведали: их знание, которое они транслировали миру, считалось не зависящим от экономической конъюнктуры, существующим для развития серьезных наук, а не для непонятных никому интересов.

В итоге «требования рынка» свалились на вузы в виде императивов госстандартов с огромным количеством иных «подстандартных» актов. Получилось, что чиновники лучше рынка знают, каким должно быть образование и представляют, каким должен быть университет. То, что рынок – это стремительно меняющаяся и во многом хаотичная среда, на которую влияет огромное количество факторов, и он в принципе не может стать моделью для традиционно консервативной университетской среды, никогда не направленной на получение прибыли, – вообще не обсуждалось. Господствовала идеология «все на продажу» – и знание, и скороспелые специалисты, и даже

университетские площади. Но попытки превратить вузы в корпорации бизнеса наткнулись на элементарный факт существования громадной бюрократии, из-за которой расходы вуза будут всегда превосходить доходы. Также выяснилось интересное обстоятельство: в стране «требования рынка» сейчас таковы, что им с легкостью могут соответствовать даже «многопрофильные специалисты» из Средней Азии, которым университетское знание в принципе не требуется, за исключением случаев, когда помогает получать гражданство. А там, где помимо рынка есть ещё и высокотехнологичная область, во многом соответствующая интересам государства, больше ценятся настоящие специалисты советской подготовки, а не бакалавры с магистрами. Когда же в образовательную систему стал вклиниваться ещё идейно-политический контекст патриотизма, то российское общество, похоже, полностью потеряло ориентиры в образовании. Только недавно говорили о требованиях рынка, а теперь заговорили об интересах страны, но при этом удивительным образом коммерциализация образования никуда не делась. И вместо укрепления подготовки специалистов, основанной на фундаментальном учебном плане и на серьезных практиках, наше образование продолжало растекаться «мыслью по древу» всей структуры знания, оставаясь во многом поверхностным.

Появившиеся недавно тенденции свернуть образование по Болонскому типу и вернуть надежный для профессиональной подготовки специалитет [4] означают, что длительная реформа, пройдя по кругу, обернулась на практике контрреформой. Получается, что все усилия, направленные на модернизацию образования по западному образцу, оказались напрасными. Эта неудача, вместе со всеми, произошедшими в последнее время хаотичными трансформациями высшего образования, больше всего ударили по тем, кто его осуществляет, и по тем, кто учится. Современную ситуацию можно выразить одной фразой: «Положение сотрудников в вузах стало почти невыносимым, а пребывание студентов – во многом бесполезным». И сотрудники вузов, и студенты, и родители студентов, что очень важно, в большинстве своем не понимают смысла университетской деятельности. В последнее время появились публикации, где утверждается: свыше 60% девятиклассников выбирают среднее образование, т.е. они желают прежде обрести надежную профессию, а уже потом получать общие сведения в вузе [1]. Что же касается университетских сотрудников, то отношения вуза с ними почти повсеместно превратились в договорные, подобные обычным трудовым отношениям, например, в торговой сфере. Само по себе понятие «призвание» относительно служения университетского профессора, под ко-

торым можно понимать развитие своей научной школы и служение стране, почти полностью исчезло. Профессор стал фактически банальным наемным специалистом, чья ценность определяется количеством финансов, которые он может принести вузу, и числом показателей, которыми он может обогатить вузовскую отчетность.

Все эти тревожные факторы привели к тому, что в сознании широких масс населения высшее образование в России существует не для «блага общества», не для получения устойчивой профессии и даже не для «требований рынка», оно превратилось всего лишь в социальную программу, позволяющую молодежи проводить время не «на улице» и набраться хотя бы элементарного уровня культуры. Возможно, это тоже важно, но в таком случае высшее образование, по сути, повторяет назначение средней школы, точнее, продолжает программу обучения в средней школе, не раскрывая глубины наук.

Указанные обстоятельства повлекли за собой процесс «деуниверситизации» российской культуры, о чем также неоднократно говорилось на страницах «Ведомостей прикладной этики». Университет по многим параметрам утратил престижное положение в обществе и, по большому счету, стал безликой организацией, существующей едва ли не по инерции. Он превратился в далеко не самое престижное место работы для сотрудников, если, конечно, эти сотрудники не заняты «менеджментом высшего образования». Для учащихся же интерес к образованию по-прежнему достаточно высок, но это скорее желание попасть на социальный лифт, а не делать вклад в высокую науку, либо в педагогику. Традиционно деятельность университета предполагала лидерство по трем направлениям: наука, образование и культурная миссия, но получилось так, что вместе с утратой авторитета университет потерял лидерство в этих областях. В научной сфере он явно уступает академии наук, которая ориентирована в основном на исследовательскую деятельность: в педагогической работе уступает средней школе, где трудятся именно учителя-методисты, а не лекторы, а в культурной среде – та же средняя школа или специальные образовательно-просветительские организации; или даже образовательные Интернет-порталы справляются с задачами значительно лучше. Университет же на данный момент во многом деморализован: он потерял свою идентичность как организация, отвечающая за развитие интеллектуального потенциала страны, но не обрел никакой другой. Его вклад в экономику – сомнителен, а в идеологический потенциал – ничтожен. Если бы голос университета был слышен при обсуждении реформ образования, то многие отрицательные явления не были бы реализованы в существующем объеме.



Уповать в таких условиях, что прикладная этика, как исследовательская дисциплина, могла остановить процесс деконструкции университета, было бы наивно, если не смешно. Она способна лишь напомнить об идеалах, существующих в основном на уровне личного выбора, но лишена институциональной возможности что-то менять. Все, происходящее сейчас с университетом, это следствие положения всего общества, где знание и инновации – не самые главные ценности. На первый план до сих пор выходят предпочтения коммерческого успеха и выгоды, причем быстротечной, и это настроение серьезно влияет на университет. Поэтому говорить о его ценностном назначении стало почти бессмысленно, ибо в окружающем академическом хаосе никто точно не знает, в чем заключается это назначение. В сложившейся ситуации каждый, по-настоящему стоящий научный результат, оценивается университетским начальством снисходительно, как должное, а каждый коммерческий успех воспринимается с восторгом, как едва ли ни исполнение главного предназначения.

Каковы же, в таком случае, перспективы прикладной этики в трансформируемом университете? Может ли она найти себе место в достаточно зыбкой реальности, где никто не знает, что же случится завтра? Трудно представить, как прикладная этика помогла бы зарабатывать большие деньги, если она часто требует ограничить соображения прибыли ради гуманизации отношений. Этот вопрос касается многих других наук, чьи перспективы в университете зависят от возможностей коммерциализации, а иногда также от интеллектуальной моды и политической конъюнктуры. Но ситуация прикладной этики – особая. Как бы скептически ни относиться к её возможностям, все-таки интерес к этой дисциплине означает и интерес к развитию моральной культуры общества, а значит – к «очеловечиванию» различных сфер социальной практики. При этом многократно приходилось отмечать: прикладная этика – это не только «практическая дисциплина», сродни деловому этикету, а часть философии, т.е. одно из направлений фундаментальной науки, обладающая такой же фундаментальностью и теоретическим багажом. Если под этим понимать лишь обсуждение дилемм окружающей нас жизни, то дисциплина обречена на крах. Именно отсутствие глубокого теоретического содержания сгубило магистерские программы в некоторых российских вузах, где после двух-трех лет работы обсуждение одних и тех же дилемм становилось скучным, а главное – бессмысленным.

Прикладная этика – междисциплинарная наука, сочетающая глубокие знания в области психологии, биологии, педагогики и многого другого. Иными словами, невозможно развернуть ни одну образовательную программу в этой области без серьезной научной подго-

товки, и только она может обеспечить содержательное преподавание. По его итогам формируется особый исследовательский взгляд, где студенты должны видеть работу современных наук, но, вместе с тем, понимать, какие затруднения ценностного плана появляются в связи с действием наук в социальной реальности. Либо видеть сложные, социально-ориентированные практики (медицина, бизнес, образование и т.д.) и понимать их взаимодействие с другими общественными институтами: где они конфликтуют, а где находят общий язык. Например, при изучении этики бизнеса недостаточно понимать бизнес только как особую коммуникативную стратегию, но при этом следует также представлять её восприятие в обществе и видеть возможные и действительные моральные риски.

Если обращаться к более реалистичным на данный момент задачам, то прикладная этика могла бы найти применение даже у себя «дома», т.е. – в университете, развивая академическую этику как модель коммуникации высокой науки и окружающего общества. А также заявить о высоких стандартах академической честности, которые отличают науку от общей информации, не дающей прироста знаний. Здесь может быть успешно развито множество тем – теоретических и прикладных, начиная от общих ценностных принципов науки и заканчивая её взаимодействием с современными, не совсем привычными формами знания. Но, как это ни парадоксально, именно здесь, т.е. в хорошо знакомой ей среде, прикладная этика оказалась невостребованной. Именно на своем поле она столкнулась уже не только с дилеммами, но даже с коллизиями совести, когда серьезная полемичная наука оказалась замененной на «идеологию количества». В этом мире зачастую совсем не важно, что именно написано, а важно сколько написано, и более важно ещё то, что написанное никто никогда не прочитает, ибо все прекрасно понимают уровень таких публикаций, которые отнюдь не способствуют идее развития знаний. Достаточно увидеть восемь соавторов статьи или отчеты по грантам, заполонившие якобы научные журналы, чтобы понять: академическая этика у нас в стране (если о ней ещё вспоминают) говорит лишь о должной, т.е. почти не существующей ныне науке, а не о том, что происходит в действительности.

То же самое можно сказать и о сфере исследований, также наиболее привычной для университетов, которую можно обозначить как «педагогическая этика». Здесь ситуация ещё более непонятная, чем с этикой науки. Если обсуждения, отдаленно напоминающие некоторые её темы, хотя бы иногда встречаются в академическом мире (в основном в связи с возникающими скандалами), то отношения участников педагогического процесса – почти никогда. Инновацион-

ные педагогические технологии в российских вузах развиваются очень медленно, если вообще развиваются. Странно видеть, как современные виды знания передаются в древнем монологическом стиле, и это еще больше усиливает скепсис молодежи по поводу качества обучения в российских университетах. Более того, это положение существенно тормозит сам прогресс гуманитарных и коммуникативных наук, которые должны строиться на принципах многостороннего диалога. Односторонняя коммуникация в стиле «единственно истинного, авторитетного мнения лектора» сегодня уже не может быть приемлемой. В этой сфере университетская среда значительно уступает средней школе, в рамках которой такие обсуждения активно ведутся, и даже обсуждаются различные модели взаимодействия ученика, учителя, школы, общества и самого знания. Заметим также, что, активно критикуя различные нововведения в школе, происходящие в виде бесконечных экспериментов над детьми, вузовская общественность в значительно меньшей степени уделяет внимание собственному педагогическому процессу. Иногда создается впечатление, что учителя и ученики в вузах не слышат друг друга и занимаются принципиально разным делом. И бесконечное раздувание учебных планов посредством помещения в них новых, общеобразовательных предметов, только усугубляют ситуацию. По этой причине у студентов остается совсем немного времени для самостоятельной работы по научным темам, у преподавателей же – его не остается.

Но, несмотря на всякие сложности, присущие на данный момент академической культуре, у прикладной этики все же существуют перспективы развития. Они касаются как индивидуального опыта, так и возможностей для организованного учебного и исследовательского процесса. Первое – это ситуация, когда сотрудники университета на свой страх и риск сохраняют верность высоким академическим традициям, демонстрируя этику личного выбора и едва ли не героизма. Они не гонятся за прибылью, следуют стандартам академической честности и занимаются наукой и образованием в силу того, что им интересно. Это те, кто почти на чистом энтузиазме, часто не благодаря, а вопреки вузовской конъюнктуре, тянут целые предметные области, в т.ч. инновационные. И как бы над такими людьми не издевалась бюрократия и дельцы от вузовской коммерции, студенты идут учиться именно к таким людям. Здесь общественная мораль академических работников, достаточно сильная своими традициями, но при этом безмолвная, находит своего оппонента в виде морали одиночек, которая слаба организационно, но очень сильна индивидуально. И держится она на уникальном статусе личности-подвижника. Этот сотрудник, идущий наперекор обстоятельствам, по-прежнему,

по мнению сторонних наблюдателей, не является полноценным ученым, настоящим педагогом и подлинным просветителем. Если брать три сферы в отдельности, то он проиграет профессионалам в этих областях, но если взять их все вместе, как поле призвания и личного служения, то упомянутый университетский сотрудник – единственный, кто может все это совместить на высоком уровне. Такой ученый способен свое знание выразить в захватывающей, полемичной форме и при этом преподнести его самым разным группам слушателей. И если речь идет о преподавании философской этики и моральной культуры, то здесь есть возможность существенного оживления интереса к прикладной этике.

В трансформации современного университета есть одна положительная черта: круг заинтересованных лиц, желающих получить современное образование, значительно расширился. Программы магистратуры и дополнительного образования сейчас переживают очередную расцвет. Можно долго дискутировать по поводу их качества, поскольку такое образование кратко временно и часто коммерциализовано, но трудно спорить по поводу интереса к нему. Опыт показывает, что на магистерские программы часто приходят учиться образованные люди, профессионалы в своей области. И первые проекты создания программ по прикладной этике показывают: студентам не только интересно узнать, что современная этика может сказать о сложных явлениях из жизни общества. Очень часто эти студенты уже обладают ярко выраженной моральной позицией и ищут возможности её проявления в хорошо знакомых им областях. Многие из них недовольны тем, как складываются деловые отношения в их профессиональной сфере, а другие – высказывают опасения по поводу самой направленности этих сфер. Так, бизнесмены бывают возмущены превалированием частной прибыли над интересами общества, а иногда и над элементарной человечностью, медики негодуют относительно безудержной коммерциализации различных медицинских практик, а юристы сетуют на непроясненность базовых для их области понятий, например, «вина», «ответственность», «раскаяние» и т.д. Их преподаватели, изучающие прикладную этику, всерьез не знают ни бизнеса, ни медицины, ни юриспруденции, но отчетливо представляют существующие в мире дискуссии о ценностном содержании морально неоднозначных практик из указанных областей. Следует признать, что упомянутые дискуссии часто выглядят слишком идеально и, кажется, оторваны от реальности, но они – единственный путь, по которому практики могут меняться и часто уже меняются в сторону большей социальной ответственности. Например, профессиональный педагог, узнавая на лекции о глубоко этических

идеях гуманистической педагогики, поражается их глубине и решает применить их в повседневной работе, а бизнесмен понимает, какие существуют разнообразные и во многом альтруистические формы взаимодействия деловой сферы и общества. Рассказать же ему об этом может лишь преподаватель, сам горящий своим делом, для которого развитие моральной культуры общества является реальным, живым процессом. Именно в таком, во многом межличностном общении, находящимся вне всяких сложностей академической культуры, прикладная этика становится содержательной, получает возможность влияния на общество и находит свое оправдание.

#### Список литературы

1. *Гурьянов С.* Среднего рост: две трети российских школьников отказались от высшего образования // Известия. 5.10.2023. <https://iz.ru/1584180/sergei-gurianov/srednego-rosta-dve-treti-rossiiskikh-shkolnikov-otkazalis-ot-vysshego-obrazovaniia>
2. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998.
3. *Ридинс Б.* Университет в руинах. М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010.
4. Что такое Болонская система образования и чем ее заменят в России // Известия 3.03.2003. <https://iz.ru/1345736/2023-03-03/chtotakoe-bolonskaia-sistema-obrazovaniia-i-chem-ee-zameniati-v-rossii>

А.А. Сычев

УДК 17.033

**От скандала к самоопределению:  
предпосылки инновационной этики<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В статье описывается ситуация «скандала в этике», которая характеризуется отсутствием объективных оснований моральной нормативности, а значит и общепринятых критериев различения добра и зла. Дается краткий обзор исторических предпосылок возникновения проблемы. На ранних этапах нормы (еще не дифференцированные на моральные, религиозные и правовые) формировались эволюционным путем; в процессе развития религиозного мировоззрения возникла иерархия норм с религиозными во главе; в ходе секуляризации эта иерархия разрушилась. Отказавшись от апелляций к природе, Богу, праву, мораль оказалась в ситуации «скандала». С особой остротой он проявляет себя в прикладной этике, ориентированной на конкретные действия. Одним из вариантов возвращения к объективным основаниям явились попытки поставить мораль в зависимость от политических, экономических или личных интересов. Но идеологизация, экономизация и психологизация морали, приведя к расслоению этики на «старую» и «новую», не решила проблему «скандала», а усугубила ее. Альтернативой установлению внешних источников нормативности стало обоснование независимой этики. Она описывается преимущественно «апофатически» – как социально одобряемая система норм и ценностей, которая не сводится к политической целесообразности, экономической выгоде и частным интересам индивида. Однако такая этика, тяготея к запретам, не способна найти новые основания для положительных норм. Более перспективным представляется инновационный подход, ориентированный на свободный выбор. «Скандал» здесь разрешается тем, что моральным объявляется сам выбор, а нормы рассматриваются как материал для его совершения. Противоречивость норм становится не недостатком, а условием принятия самостоятельного решения. Основным пространством, где может быть реализовано обучение выбору, является университет. Однако он не способен на это, сам не будучи субъектом свободного выбора. Поэтому первым шагом на пути к решению проблемы «скандала в этике» представляется свободное моральное самоопределение университета.

*Ключевые слова:* «скандал в этике», прикладная этика, автономия, «новая этика», инновация, выбор, самоопределение.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01167, <https://rscf.ru/project/23-28-01167/>

**От «скандала в философии» к «скандалу в этике»**

В традиционном обществе человек ощущал органическую связь с окружающим миром, а само существование мира было самоочевидной предпосылкой для философской рефлексии. После «эпистемологического поворота» XVII-XVIII вв. статус единственной реальности, не подлежащей сомнению, был закреплен за сознанием. Пока человек мыслит, нельзя сомневаться в том, что он существует, но все то, что он воспринимает, возможно, не существует вне его восприятия. В рамках новоевропейской эпистемологии оказалось невозможно обосновать существование внешнего мира вне сознания субъекта. Таким образом, философия, претендующая на решение кардинальных вопросов мироздания, не только не дала на них удовлетворительных ответов, но даже не сумела доказать наличия самого мироздания. И. Кант писал, что «нельзя не признать скандалом для философии и общечеловеческого разума необходимость принимать лишь на веру существование вещей вне нас и невозможность противопоставить какое бы то ни было удовлетворительное доказательство этого существования, если бы кто-нибудь вздумал подвергнуть его сомнению» [8, 101].

В похожей ситуации оказалась и нравственная философия. Если в традиционном обществе считалось очевидным, что существует некое внешнее субстанциональное начало, задающее четкие координаты добра и зла, то в Новое время существование этого фундамента оказалось под вопросом.

В разное время в качестве основных источников моральной нормативности рассматривались природа, Бог и право. На самых ранних этапах развития человечества нормы формировались в ходе длительного эволюционного отбора: закреплялись лишь те из них, которые способствовали выживанию рода или, по меньшей мере, не ставили его под угрозу. Не соответствующие этим задачам нормы отсеивались по мере того, как их носители погибали, вырождались или ассимилировались носителями более жизнеспособных ценностей. Сложившаяся в итоге устойчивая система архаичных норм (пока еще не дифференцированных на моральные, религиозные и правовые) воспринималась как единственно возможная и воспроизводилась из поколения в поколение без серьезных изменений. Социальные нормы считались такими же незыблемыми, как законы природы и фактически не дифференцировались от них. Проступок, нарушавший сложившиеся нормы, согласно распространенным воззрениям, мог поставить под угрозу все космическое равновесие и привести к гибели мира.

По мере развития религиозного мировоззрения социальные нормы дифференцировались, упорядочивались и выстраивались в иерархическую систему. Вершину иерархии заняли собственно религиозные нормы. Моральные нормы оказались в подчиненном положении: их обязывающая сила выводилась из сверхприродного источника. Наконец, правовые нормы стали преломлением моральных требований (прежде всего принципа справедливости) применительно к сфере государственной регуляции. Иными словами, мораль в религиозной картине мира является попыткой приложить совершенные требования религии к несовершенному миру межчеловеческих отношений, а право – средством обеспечить хотя бы тот минимум морали, без которого жизнь человека превращается в ад [14, 524,530].

В ходе процессов секуляризации мораль и право начали выходить из-под опеки морали. Иерархия норм распалась, и каждая нормативная система начала претендовать на определяющее место в системе общественной регуляции. В Новое время право стало важнейшим фактором обеспечения равенства и справедливости, без движения к которым становление рыночного демократического общества было бы невозможным. Ф. Энгельс назвал буржуазное мировоззрение Нового времени юридическим: «Это было теологическое мировоззрение, которому придали светский характер. Место догмы, божественного права заняло право человека, место церкви заняло государство. Экономические и общественные отношения, которые ранее, будучи санкционированы церковью, считались созданием церкви и догмы, представлялись теперь основанными на праве и созданными государством» [10, 496]. Соответственно, уже не религия, но право стало задавать основания для морали, а моральные нормы и принципы начали юридизироваться – обезличиваться и приобретать формальный характер.

Наконец, в Новое время по пути автономизации пошла и сама мораль. И. Кант полагал, что моральный закон имеет свои основания в разуме автономного субъекта. В такой интерпретации нет необходимости искать внешние обоснования для морали, напротив, она и является предельным обоснованием для любых социальных норм. Категорический императив все еще сохранял тесную связь, с одной стороны, с незыблемым законом природы, а с другой – с формальным юридическим законом [11, 207], однако по мере усиления тенденций индивидуализма в европейской культуре мораль эмансипируется от природы, религии, права и оказывается замкнутой на саму себя.

Пропась, образовавшаяся между моралью и ее возможными субстанциональными основаниями зафиксирована Дж. Муром в опи-



сании «натуралистической ошибки», демонстрирующей невозможность выведения добра из естественных качеств. Эта концепция, в свою очередь, восходит к известному наблюдению Д. Юма о невыводимости моральных суждений из суждений о фактах.

Если моральные нормы не имеют никаких внешних оснований в законах природы, божественной воле, правовых принципах и даже универсальных велениях разума, то ничто не может заставить человека поступать морально, кроме его собственного свободного желания так поступать. В таком случае мораль ограничена только желаниями субъекта: такую позицию отстаивает этика эмотивизма, для которой моральные высказывания сводятся к фиксации чувств одобрения или неодобрения. Однако, поскольку чувства и эмоции субъективны, а желания людей многообразны и нередко противоречивы, моральные нормы утрачивают всякие претензии на универсальность.

Ситуация с сосуществованием множества несовместимых ценностей, норм и их обоснований обозначает, что этика не в силах помочь человеку совершить правильный выбор, поскольку не способна обосновать его правильности. Конечно, каждая из отдельных этических теорий может предложить какие-то ориентиры для выбора, но общепризнанных критериев того, насколько правильны эти парадигмы, не существует.

А. Макинтайр полагает, что в современном мире остались лишь осколки некогда целостной этики, которые не составляют какой-либо системы, исходят из разных посылок и потому нередко противоречат друг другу, порождая неразрешимые моральные дилеммы [9]. Фактически все многообразие этических учений востребовано лишь для того, чтобы обосновать то или иное сиюминутное желание человека. В зависимости от характера желаний он может апеллировать к проверенным временем народным традициям, к святости человеческой жизни, к долгу, к полезности, к государственной целесообразности, а если не находит там подтверждения своим желаниям – к праву человека на самоопределение, не обращая внимания на то, что многие из позиций, к которым он обращается, взаимно исключают друг друга. В итоге этика, созданная для того, чтобы показать человеку четкие ориентиры для морального поступка, используется лишь для того, чтобы успокоить его совесть.

Таким образом, за тысячи лет своего развития этика не только не сумела выявить или разработать общепринятые универсальные нормы поведения, но даже не смогла выяснить, на чем моральные нормы основываются. Эту ситуацию, перефразируя Канта, нельзя не признать «скандалом в этике».

**Прикладная этика в ситуации скандала**

Наиболее убедительный подход к разрешению проблемы «скандала в философии» сводится к рассмотрению многообразия позиций в качестве не недостатка, а преимущества. Существование и развитие философии возможно только во взаимодействии различных мнений и теорий. Она является в равной степени материализмом и идеализмом, детерминизмом и либертарианством, рационализмом и иррационализмом. В борьбе этих и им подобных позиций проблемы проясняются с разных позиций и ракурсов, выдвигаются оригинальные аргументы и контраргументы, формируются качественно новые теории. В таком понимании философия не может не быть многообразной и противоречивой; более того: все, что получило свое окончательное разрешение и однозначное обоснование переходит в разряд доказанных научных фактов и для философии особого интереса больше не представляет.

Эта схема представляется вполне работоспособной и по отношению к моральной философии. В споре деонтологии и консеквенциализма, эмотивизма и рационализма, коллективизма и индивидуализма проблемы морали точно так же приобретают всестороннее освещение, а теория морали получает стимулы для развития. Однако на прикладном уровне этики необходимость такого многообразия оказывается более чем сомнительной. Рано или поздно теоретическую дискуссию нужно прекращать и переходить к действию. Решение не всегда можно отложить, а уже совершенный поступок – пересмотреть и изменить.

Если в теоретической этике скандальность снимается или, по крайней мере, смягчается отвлеченным характером рефлексии, то в прикладной этике скандал проявляет себя во всей своей остроте: человек остается наедине с серьезными проблемами без четких ориентиров и обоснованных норм в сложных и неоднозначных ситуациях, где поддержка со стороны специалистов в области этики была бы ему особенно важна.

Для завершения «скандала в этике» необходимо определение ориентиров для действий, что предполагает либо возврат к старым источникам нормативности, либо поиск новых (внешних или внутренних по отношению к морали) оснований для моральных норм.

В современном обществе правовые принципы, религиозные заповеди, национальные традиции продолжают рассматриваться в качестве важных, нередко определяющих оснований, задающих критерии для моральной оценки поступков или социальных практик. Обращение к ним если исчерпывает собой не всю аргументацию по то-

му или иному вопросу морали, то, по меньшей мере, значительную ее часть.

Наиболее распространенным вариантом обоснования моральных норм является обращение к правовой нормативности, в современной культуре наиболее системно и убедительно выраженной в концепции прав человека. Равенство всех людей и наличие у каждого человека неотчуждаемых прав объявляется здесь «самоочевидной истиной» [7, 25]. Если в «Декларации независимости» еще говорилось, что правами люди «наделены Творцом», то в современных нормативных документах, как правило, какое-либо внешнее оправдание прав человека отсутствует. Права человека выступают в качестве универсального обоснования социальных норм, но сами никакого обоснования не имеют. А. Макинтайр на этом основании делает вывод, что таких прав не существует «и вера в них того же рода, как вера в ведьм и единорогов» [9, 99]. Тем не менее, никто не отрицает, что базовые права человека должны быть гарантированы, а в моральных дискуссиях почти всегда присутствуют аргументы, отсылающие к правам и свободам.

Точно так же в спорах по поводу острых моральных проблем часто присутствуют отсылки к религии с ее четкими критериями разграничения добра и зла. Религия транслирует определенное целостное видение мира, что позволяет установить пределы для желаний. При этом, даже если моральные нормы не апеллируют непосредственно к священным текстам, они сохраняют генетическую связь с религией, которая сыграла определяющую роль для развития культуры. Так, человек, воспитанный в европейской культуре, наследует конституирующие для нее христианские нормы и ценности, даже не будучи христианином. В любой системе «независимой этики» можно обнаружить нормы и принципы, имеющие явно религиозное происхождение [16, 108]. Более того, сам универсальный характер морали можно рассматривать как следствие рецепции религиозной картины мира: «Возведение моральных норм к Богу, рассмотренное в контексте культуры, может быть понято как знак и признание того, что никто из людей не имеет исключительного права говорить от имени морали, что перед ней, перед моралью, как и перед Богом, все равны» [6].

Наконец, еще одним распространенным вариантом определения критериев для разграничения правильного и неправильного является обращение к традициям. Народные традиции складывались на протяжении длительного времени и эволюционировали в такую систему ценностей, которая способствует выживанию общества даже в самых неблагоприятных условиях. Ценностным ядром этой системы является коллективизм, поддерживаемый ценностями взаимопо-

мощи, семейственности, совместного труда, служения обществу, уважения к наследию прошлого и т.д. Благом объявляется единство и целостность коллектива, а ничем не ограниченные желания индивида объявляются эгоистическими, безнравственными, деструктивными для общества. Базовая идея традиционализма – приоритет коллективных ценностей над индивидуальными – устойчиво воспроизводится в экстремальных условиях. Например, террористическая угроза и ситуация пандемии потребовали ограничить ряд прав и свобод человека ради достижения общественного блага.

Апелляции к праву, религии, природе в дискуссиях по поводу прикладных проблем морали переплетаются между собой. Ожесточенные некогда споры между религией и правами человека со временем потеряли остроту: религия признает фундаментальные права человека (как минимум, в классическом их прочтении) [15], а закон защищает религиозные чувства. И права человека, и религия фактически стали позиционироваться как часть традиции [18].

Однако, если при решении традиционных моральных вопросов существует шанс согласовать эти подходы, то при ответе на новейшие вызовы, порожденные научно-техническим прогрессом (что является задачей преимущественно прикладной этики), сделать это гораздо сложнее, а в ряде случаев и даже невозможно. Так, в логике прав человека женщине нельзя отказать в праве распоряжаться своим телом, и, следовательно, совершить аборт. Человек имеет право на достойную жизнь без боли и страданий, а значит имеет и право на завершение жизни при помощи эвтаназии, если она превращается в постоянное страдание без надежды на выздоровление и т.д. В логике христианской морали, напротив, аборт является убийством, поскольку жизнь начинается с зачатия; эвтаназия аморальна, т.к. жизнь дана Богом и т.д. Вопросы экологической морали, редактирования генома человека, использования искусственного интеллекта и т.д. не находят однозначных ответов в различных религиозных и правовых традициях обоснования морали. Для разрешения проблем, аналогов для которых в прошлом не существовало, ставится вопрос о поиске альтернативных обоснований моральных норм.

### **Новые основания**

Одной из значимых сфер общественной деятельности, находящейся в активном взаимодействии с моралью, является политика. Мнения о взаимоотношении морали и политики в разные эпохи различались. В античности доминирующими были представления о том, что политика является своеобразным продолжением этики, ее конкретизацией применительно к деятельности в публичном простран-

стве полиса. В эпоху Возрождения Н. Макиавелли разделил сферы политики и морали, показав, что благо государства и общества может потребовать применения средств, которые нельзя оправдать в рамках морали личного самосовершенствования. Наконец, в Новое время популярность приобретают концепции, в которых мораль трактуется как идеологическая функция борьбы наиболее привилегированных групп за сохранение своей власти. Таким образом, официальная мораль («мораль господ», «мораль эксплуататоров») рассматривается как элемент властной идеологии: «Господствующий класс навязывает обществу свои цели и приучает считать безнравственными все те средства, которые противоречат его целям» [17, 218].

История продемонстрировала множество примеров того, как в условиях правления тоталитарных режимов государственная идеология объявляется единственно возможной основой для моральной нормативности. Противоположные претензии выдвигаются со стороны защитников дискриминируемых групп: они требуют, чтобы борьба за признание воспринималась в качестве морального долга всякого порядочного человека. Мораль и в официальной, и в протестной трактовках фактически превращается в одну из масок идеологии. Она обращена к массам и защищает интересы определенной группы от притязаний других групп. Оппозиция «добро» и «зло» здесь подчинена противопоставлению «друга» и «врага», а морально-идеологическая риторика приобретает алармические и милитаризованные черты: идет «культурная война» за мораль, ставкой в которой объявляется само существование группы (или даже всего человечества) в будущем.

Другой сферой деятельности, претендующей на то, чтобы определять приоритеты общественного развития, включая моральные нормы, стала экономика. В традиционном обществе деятельность, направленная на получение прибыли и накопление денег, воспринималась как аморальная. Однако по мере повышения качества жизни ориентация на выживание сменяется приоритетом ценностей, нацеленных на материальный успех. Соответственно, представления о соотношении морали и экономики серьезно трансформируются. Б. Мандевилль предположил, что эгоистическое стремление индивида к выгоде в условиях свободного рынка может стать важным вкладом в общее благо: пороки, в конечном счете, могут быть полезнее для общества, чем добродетели. Дальнейшее развитие такие представления получили в этике утилитаризма, где моральность действия оценивается по его последствиям, а целью общественной деятельности считается достижение «наибольшего счастья», которое имеет, в том числе, вполне материальное выражение.

В XX веке Австрийская экономическая школа резко противопоставила свободный рынок государственному распределению, экономическую систему регуляции – политической. Государство, регулирующее все сферы жизни общества ради достижения всеобщего счастья, никогда не приносит своим народам ничего, кроме страдания, в то время, как «невидимая рука рынка», в конечном счете, направляет эгоистические желания к «наибольшему счастью».

Экономика, таким образом, объявляет собственные претензии на обоснование морали, внедряя в язык этики понятия выгоды, пользы, эффективности, богатства, благополучия. В такой трактовке добро начинает определяться через материальный успех, операционализироваться, по-бухгалтерски просчитываться, исчисляться, сравниваться, накапливаться, обмениваться, вкладываться и приносить дивиденды. Изменяется и обыденный язык: люди не заботятся о близких, а «инвестируют в отношения», предпочитают не исполнять долг, а «быть никому ничего не должны», не преуменьшают заслуги, а «обесценивают» и т.д. Фундаментом общественного блага объявляется уровень экономического развития, а индивидуальное благо начинает определяться, прежде всего, через материальный успех.

Более развернутое понимание индивидуального блага предлагает психология. Оно включает в себя не только благосостояние, но и согласие с собой, ощущение комфорта и удобства, свободу от внешнего давления и насилия. В целом, благо в психологическом понимании носит приземленный характер, является принципиально достижимым и реалистичным. Этим психология отличается от традиционной этики, предлагающей личности высокий нравственный идеал, достижение которого требует серьезных духовных усилий, умения ограничить свои желания, отказаться от комфорта, а иногда и жизни. Более того – одной из задач психотерапии является избавление человека от морального стресса, угрызений совести, психологических травм и осознания вины за то, что он не способен достичь этого недостижимого идеала. В такой интерпретации нравственные чувства (вина, стыд, гнев) начинают трактоваться не как естественные реакции на моральные проблемы, а как патологические состояния. Избавлению от них должны способствовать психологические тренинги гибкости, эластичности, стрессоустойчивости, в особо сложных случаях дополненные приемом антидепрессантов. После такой терапии человек должен пребывать в состоянии полной гармонии с собой и миром. Поскольку человек не ставит перед собой задач улучшения мира, сложно провести различия между его внутренним комфортом и равнодушием по отношению к моральным проблемам и страданиям ближних.

Ф. Рифф еще в 1960-х гг. писал о «психологическом человеке, который в наше время сменил экономического человека в качестве доминирующего морального типа западной культуры» [19, 4]. Следствием «терапевтического поворота» стала ситуация, при которой практически все то, что традиционно описывалось языком морали, сегодня объясняется языком психотерапии, биологии и медицины. Например, то, что раньше именовалось грустью или тоской, сейчас классифицируется как депрессия. Чтобы избавиться от первого, нужно было перестать лениться, собраться с силами и заняться делом. Чтобы излечить второе, следует идти на прием к психотерапевту и принимать лекарства [12, 56]. Такая психологическая интерпретация морали имеет тенденцию к биологизации. Она хорошо дополняется и обосновывается различными сциентистскими концепциями, которые исследуют биологию, генетику, нейроэндокринологию моральных реакций (Р. Доукинз, Р. Сапольски, М. Хаузер, С. Харрис и др.).

В высказываниях современных политиков, общественных деятелей, журналистов, пользователей интернета по поводу морали нельзя не заметить все большего крена в идеологическую, экономическую или психологическую трактовку морали. При этом все эти составляющие в публичном дискурсе, как правило, тесно переплетены и поддерживают друг друга. Так, консервативные политики, призывая к крестовым походам против аморализма, активно используют инструменты суггестии; идеология потребления отражает сложившиеся экономические отношения и поддерживает интересы крупных корпораций; чувства и эмоции в рамках «эмоционального капитализма», становятся предметом купли и продажи и т.д. Отделить экономику от идеологии и психологии становится все сложнее.

Во всех трех рассмотренных ракурсах мораль понимается как выражение интересов и желаний отдельных индивидов или групп. В мире с ограниченными финансовыми, властными, психологическими ресурсами отстаивание интересов одних неминуемо порождает противодействие тех, чьи интересы при этом ущемляются. Это способствует поляризации ценностей и, в итоге, вместо прекращения «скандала в этике» происходит его усугубление: многообразие мнений искусственно редуцируется к двум враждующим системам ценностей, которые можно обозначить, соответственно, как «новую» и «старую» этики.

«Новая этика» делит мир на дискриминируемых и привилегированных, жертв и насильников, требуя преференций для первых и призывая к «отмене» вторых. Основанием для моральной оценки выступает социальное положение – любой член привилегированной группы уже в силу своей принадлежности к ней должен чувствовать

свою историческую вину перед всеми униженными и оскорбленными. Это признание – начало пути к нравственному перерождению виновника и исцелению жертвы от моральной травмы. Взаимодействия между людьми должны основываться не на зависимости, а на равноправных взаимовыгодных отношениях, где люди обеспечивают комфорт друг друга и не пересекают личных границ. В числе основных принципов, поддерживающих деятельность сторонников «новой этики» – толерантность, разнообразие, инклюзивность, интерсекциональность, ненасилие, забота об окружающей среде и т.д. Исполнение этих принципов должно приблизить наступление утопического будущего, где не будет места дискриминации.

«Старая этика», напротив, обращена в прошлое. Ее защитники, активно продвигая ценности консервативной идеологии, устраивают моральные паники по поводу любых отступлений от канонов, зафиксированных в традиции, религии и праве. Скандализируя оппонентов, они вызывают к эмоциям человека и на основе этих эмоций мобилизуют массы против инноваций. Инновации объявляются угрозами самой моральной ткани общества, способными привести к его полной деградации и последующей гибели. Режиссер Константин Богомолов в своем манифесте, направленном против «новой этики», пишет: «Благодаря стечению обстоятельств мы оказались в хвосте безумного поезда, несущегося в босховский ад, где нас встретят мультикультурные гендерно-нейтральные черти. Надо просто отцепить этот вагон, перекреститься и начать строить свой мир» [5].

«Новая» и «старая» этики выражают интересы разных противоборствующих групп, превращая мораль в поле борьбы за ценности. При этом первая – декларирует защиту прав и свобод индивида, а вторая – объясняет свои действия необходимостью защиты коллектива. Их сближает то, что как одни, так и другие ориентированы не на созидание, а на дискредитацию, скандализацию оппонентов. В итоге создаются карикатурные представления, с одной стороны, об аморальных индивидуалистах, для которых не существует ничего святого, а с другой – об узколобых ксенофобах, подавляющих творческую личность.

Очевидно, что это противостояние с этикой не имеет ничего общего. Мораль ориентирована на то, чтобы наводить мосты, а не сжигать их. Она предполагает согласование интересов, встречное движение, сближение, при котором общество, государство, коллектив защищает права и свободы индивида, а индивид – по мере своих сил способствует благу того социального целого, частью которого он является. В этом смысле коллективная и индивидуальная мораль



должны не противостоять друг другу, а выступать двумя сторонами единого целого.

### ***К автономной морали***

Можно согласиться с тем, что внутри отдельных сфер общественной жизни (в деятельности политика, при разработке стратегий продажи, в кабинете психотерапевта) мораль приобретает особые свойства, которые отличают ее от общечеловеческой морали [2]. Но перенос этих свойств на всю мораль в целом, лишение ее собственной специфики, представляется чрезмерным упрощением не только в теории, но и на практике. Стремление руководствоваться сугубо политическими, экономическими или личными интересами в ущерб интересам других в принятии социально значимых решений стало причиной многих преступлений, катастроф и трагедий в истории человечества. Даже краткого их обзора достаточно для того, чтобы скептически относиться к претензиям идеологов, менеджеров и психотерапевтов на то, чтобы говорить от имени морали.

Однако, каким должен быть голос самой морали, если объективных обоснований у нее не существует? Наиболее простым и очевидным в этом случае представляется «апофатический» подход: если «очистить» причины совершения поступков от политических, экономических, эгоистических и прочих гипотетических внешних мотивов, в остатке мы должны получить моральные нормы. В целом, такое понимание морали вполне характерно для современного публичного дискурса: под словами «этика» или «мораль» в различных дискуссиях понимают социально одобряемую систему норм и ценностей, которая не сводится ни к политической целесообразности, ни к экономической выгоде, ни к частным интересам индивида.

В таком контексте долг моралиста (человека, выступающего с позиции морали) – осудить те действия, которые совершаются по корыстным мотивам, ущемляют человеческое достоинство, низводят людей до уровня средств достижения чужих целей. Человек не должен обманывать, убивать, воровать и т.д. – все эти требования во всех культурах признаются как фундаментальные моральные нормы. Однако очевидно, что эти правила при их приложении к реальной жизни имеют исключения. Так, мы в ряде случаев можем допустить возможность аморальных действий поскольку они представляются «меньшим злом» в сравнении с другими альтернативами: разрешается солгать во спасение, применить насилие к преступнику, украсть ради выживания. Реальное политическое соперничество и экономическую конкуренцию вообще сложно представить «без скрытности, обманных движений, маскирующей пышной риторикой, ловкого ма-

неврирования и т.п.» [1, 130]. Политик, экономист и психолог могут найти множество вполне разумных оправданий для таких действий. Функция моралиста в такой ситуации – не дать обществу зайти слишком далеко в своих оправданиях, напомнить, что даже «меньшее зло» является злом и никогда не должно стать добром, несмотря на все возможные выгоды, пользу и удобство. Для моралиста очевидно, что фундаментальные запреты должны оставаться незыблемыми, и общество нормально функционирует, пока отступления от запретов не возводятся в норму, и большая часть его членов сохраняет убеждение, что нельзя убивать, лгать, предавать. Поэтому его долг – постоянно напоминать, что корыстные стремления должны быть ограничены требованиями гуманности, справедливости. Иными словами, у моралиста – своя четко определенная социальная роль, которая сводится к бескомпромиссной защите нормативного ядра культуры, краеугольных ценностей общежития. Эта роль нередко требует смелости противостоять всему обществу и полной уверенности в своей правоте, граничащей с религиозной верой, поскольку объективных, положительных подтверждений этой правоты не существует.

Однако насколько конструктивны возможности такой независимой этики? Если она конструируется «от противного», последовательно исходит из противостояния партикулярным интересам, то может быть только запретительной. Она предписывает не совершение определенных действий, а отказ от некоторых из них («не убий», «не лги»). Она способна описать моральное зло как нечто конкретное и понятное, но не дает четкого ответа на вопрос о том, что такое добро (оно сводится к противостоянию злу). Если же она все-таки пытается определить добро (исходя из требований разума или моральной интуиции), то оно совпадает с представлениями, ранее зафиксированными в культуре и восходящими к обычаям, религии и праву [16].

В этом смысле она противостоит новым угрозам с традиционных позиций, то есть, как правило, пытается заблокировать слишком резкие изменения, последствия которых могут быть непредсказуемыми, например, требует остановить испытания ядерного оружия, редактирование генома человека, неконтролируемое самообучение искусственного интеллекта и т. д. Принцип предосторожности, который находится в основании этих требований, в сущности, является глобальной реинкарнацией этики выживания, сформированной в ходе длительной доисторической эволюции человека. Такая этика не пытается создавать новые нормы для регуляции возникающих проблем, а тяготеет к запретам: она предпочитает заблокировать масштабные инновации до той поры, пока не будет доказана их полная безопасность. Такой подход вполне оправдан. Однако, возможно, что

не все инновации являются вызовами морали, напротив, некоторые из них являются ответом на вызов.

Альтернативой запретительному подходу, обращенному в прошлое, представляется *инновационный* подход, ориентированный на будущее. Должное здесь обращено не сущему, а к возможному. Мораль в таком понимании не рассматривается как нечто раз и навсегда данное: она каждый момент создается заново в процессе самоосуществления, нормотворчества. Такой процесс предполагает проектирование человека в будущее и проектирование будущего своим выбором.

Способность совершать выбор – одно из ключевых характеристик человека. Ж.-П. Сартр писал об этом так: «Человек находится постоянно вне самого себя. Именно проектируя себя и теряя себя вовне, он существует как человек» [13, 344]. В каждом значимом выборе он выбирает не только действие, но и создает самого себя в этом действии. Напротив, отказываясь от свободы выбора, человек отказывается от себя, от своего существования, своей уникальности, тем самым «обесчеловечивая» себя.

Человек не изолирован от других людей и потому его выбор ориентирован и на них. Свобода выбора предполагает признание ответственности за свой выбор, ответственности не перед нормами, а перед конкретными другими, которых этот выбор затрагивает.

Мораль содержится не в нормах, а в ответственном выборе личности. Существующие моральные нормы, этические кодексы (так же, как традиции, религиозные заповеди, нормы права, профессиональные знания, политические и экономические соображения, знание конкретной ситуации) могут оказать какое-то влияние на его выбор, но не могут предопределить его. Они – только материал, ресурсы, инструменты, которые помогают сделать выбор ответственным. По словам М.М. Бахтина «ответственность поступка есть учет в нем всех факторов: и смысловой значимости, и фактического свершения во всей его конкретной историчности и индивидуальности; ответственность поступка знает единый план, единый контекст, где этот учет возможен, где и теоретическая значимость, и историческая фактичность, и эмоционально-волевой тон фигурируют как моменты единого решения, причем все эти разнозначные при отвлеченной точке зрения моменты не обедняются и берутся во всей полноте и всей своей правде» [4, 29].

Традиционная этика выявляет и обосновывает нормы, считая поступок моральным, если только основан на определенной норме. Поскольку нормы противоречат друг другу, а проверить их обоснованность нельзя, возникает «скандал в этике». Инновационная этика

не отказывается от норм, но для нее они – только ресурс для принятия решения. Они могут противоречить друг другу и обосновываться по-разному или просто основываться на вере. Инновационная этика фокусируется не на том, что предлагается для выбора, а как совершается выбор. Выбор признается моральным, если он свободен и ответственен. При этом итоговое решение может и не соответствовать имеющимся нормам (а применительно к особенностям современной прикладной этики с необходимостью не будет каким-то из них соответствовать).

Инновационная этика как этика выбора – это проект не столько научно-теоретический (хотя анализ реальных поступков, несомненно, становится основой для создания новых этических теорий), сколько организационно-практический, прежде всего – образовательный. Ее задача – не предоставить знание о нормах, но объяснить как пользоваться этими нормами (как и другими вспомогательными материалами и инструментами) в ходе принятия решения.

Важная задача инновационной этики – создание условий для свободного и ответственного выбора в профессиональной, коммерческой, управленческой деятельности, не только на индивидуальном, но и на организационном уровне. Этому способствует внедрение этической экспертизы, этического консультирования, этических комитетов [3], то есть таких форм организации деятельности, которые способствуют принятию решений, а не предоставляют решения в готовом виде.

Важным условием процесса принятия решений является вовлечение в диалог всех заинтересованных и затрагиваемых лиц, то есть всех тех, за кого и перед кем отвечает субъект выбора. Интересы людей многообразны и ни одна экономическая, политическая или психологическая теория не позволяет учесть все из них. Понять конкретные интересы можно, только непосредственно о них спрашивая. Важно уметь согласовывать интересы: слушать других, ориентироваться на их потребности, договариваться с ними по морально значимым вопросам, отчитываться перед ними. Иными словами, моральный выбор предполагает активное участие наиболее широкого круга лиц в процессе принятия решений.

Принятие самостоятельных решений – это сложный процесс, которому нужно учиться. Обучение этому процессу необходимо при подготовке не только специалистов по прикладной этике, но и ответственных инженеров, менеджеров, чиновников и т.д. Основным пространством, где такое обучение может быть реализовано в полной мере, является университет. Студент в университете может проектировать, экспериментировать, примерять на себя разные роли, оши-

баться и корректировать ошибки, апробировать инновационные идеи на разных площадках, инициировать стартапы, консультироваться со специалистами в разных областях знания, в том числе в этике. В коммерческой структуре или на государственном предприятии такой свободы гораздо меньше, поскольку они, в конечном итоге, подчинены задачам извлечения выгоды или продвижению государственных интересов. Если деятельность университета оказывается подчинена тем же целям – зарабатыванию денег или обслуживанию тех или иных идеологических задач – его культурная, образовательная, моральная миссия в полной мере реализована быть не может. Университет не способен обучать свободному выбору, сам не будучи субъектом свободного выбора. В этом смысле первым (хотя далеко не последним) шагом на пути к практическому решению проблемы «скандала в этике» должно стать свободное моральное самоопределение университета.

#### Список литературы

1. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Введение в прикладную этику. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2006. 392 с.
2. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Прикладная этика: идея, основания, способ существования // Вопросы философии. 2007. № 9. С. 39–49.
3. *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Прикладная этика: лаборатория ноу-хау. Том 1. Испытание выбором: игровое моделирование как ноу-хау инновационной парадигмы прикладной этики. Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. 292 с.
4. *Бахтин М.М.* К философии поступка // Собр. соч. в 7 т. Т. 1. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. С. 7–68.
5. *Богомолов К.* Похищение Европы 2.0. Манифест режиссера // Новая газета. № 14. 10 февраля 2021 г. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2021/02/10/89120-pohischenie-evropy-2-0>
6. *Гусейнов А.А.* Возможна ли мораль (нравственность), независимая от религии? // URL: <https://iphras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/f/1.html>
7. Декларация независимости США // Соединенные Штаты Америки: Конституция и законодательные акты / Ред. О. Жидков. М.: Прогресс, 1993. С. 25–28.
8. *Кант И.* Соч. в 6 т. М.: Мысль, 1964. Т. 3. 799 с.
9. *Макинтайр А.* После добродетели: Исследования теории морали / Пер. с англ. В. В. Целищева. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384с.
10. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. М., 1961. Т. 21. 782 с.

11. Мур Дж. Принципы этики / Пер. с англ. Коноваловой Л.В. Общ. ред. Нарского И.С. М.: Прогресс, 1984. 327 с.
12. Реше Ж. Депрессия // Сложные чувства. Разговорник новой реальности: от абьюза до токсичности / под ред. П. Аронсон. М.: Individuum, 2022. С. 56–63.
13. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 319–344.
14. Соловьев В.С. Оправдание добра / Отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. 656 с.
15. Сычев А.А. Христианство и права человека: церковно-правовой контекст // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2023. Т. 24, № 2. С. 233–246.
16. Сычев А.А. Этическая система Тадеуша Котарбинского // Этическая мысль. 2020. Т. 20, № 1. С. 98–111.
17. Троцкий Л.Д. Их мораль и наша (Памяти Льва Седова) // Этическая мысль. Научно-публицистические чтения; под ред. А.А. Гусейнова. М.: Политиздат, 1992. С. 212–244.
18. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>
19. Reiff Ph. *Freud: The Mind of the Moralist*. L.: Methuen, 1960. 398 p.

УДК 174

### Онлайновый прокторинг в университете (отправные точки этического анализа)

*Аннотация.* В статье выявлены отправные точки этического анализа такой образовательной технологии, как онлайн-наблюдение за проверкой знаний студентов (онлайновый прокторинг). Автор статьи развернуто характеризует различные формы этой технологии, включая те, которые осуществляются внешними по отношению к университету акторами (прокторинговыми компаниями) и используют способы слежения, опирающиеся на искусственный интеллект. В качестве введения к этическому анализу онлайнового прокторинга автор реконструирует отклики на его использование в период пандемии со стороны разных категорий стейкхолдеров: студенческого сообщества, преподавателей университетов, администраций университетов, политиков, правозащитных организаций, общественных активистов. В этих откликах можно обнаружить многочисленные апелляции к различным моральным ценностям и принципам, что превращает результаты реконструкции в важный первичный материал этического анализа. В статье не ставится задача окончательной этической оценки онлайнового прокторинга, она призвана всего лишь обобщить аргументы *pro et contra*. Основные аргументы *pro* связаны с такими ценностными концептами как «академическая честность» и «академическое мошенничество (академический читинг)». В статье кратко раскрыто их содержание применительно к исследуемой технологии. Аргументы *contra* касаются двух аспектов онлайнового прокторинга. Во-первых, его практической эффективности, которую ставит под вопрос развитие способов обхода наблюдения. Во-вторых, его моральных издержек, то есть сопряженного с ним вынужденного пренебрежения моральными ценностями. В статье проанализированы моральные издержки онлайнового прокторинга, возникающие в связи с честностью, гуманностью, защитой частной жизни и персональной информации, сохранением автономного выбора. Дополнительным минусом анализируемой технологии является ее негативное воздействие на способность университета выполнять свою миссию в качестве сообщества ученых и школы критического мышления.

*Ключевые слова:* академическая этика, академическая честность, онлайновый прокторинг, честность, гуманность, защита частной жизни, автономный выбор.

***Работа университета в условиях пандемии как вынужденный масштабный эксперимент***

Через два года после того, как пандемия начала отступать и пандемийные ограничения были отменены или предельно ослаблены даже в тех странах, которые держались за них до последнего, стало понятно, что некоторые революционные изменения в самых разных сферах общественной жизни, ожидавшиеся в результате борьбы с этой глобальной угрозой, все же не произошли. Человечество возвращается к привычным практикам, существовавшим до рубежа 2019–2020 гг. Так, по крайней мере, ситуация выглядит в конце 2023 – начале 2024 г. Однако пандемийный режим жизни и, особенно, масштабный локдаун оставили глубокий след в новейшей истории самых разных социальных институтов и организаций. Поиск выхода из стремительно развивавшегося кризиса заставлял их руководство принимать срочные нетривиальные решения, использовать такие инструменты, которые в докризисную эпоху рассматривались как возможная, но требующая слишком радикальных изменений опция, прибегать к таким мерам, которые вполне укладывались в образ далекого будущего, поскольку соответствовали долговременным трендам социального развития, но не рассматривались как часть текущей повестки, а также масштабировать те практики, которые ограниченно применялись в маргинальных для того или иного института областях деятельности, на всю сферу его функционирования. Соответственно, работа в условиях пандемии превратилась в гигантский эксперимент, результаты которого требуют критического осмысления и, в меру их приемлемости, закрепления в уже некризисном режиме существования общества.

Система высшего образования находится в том же положении, что и другие социальные сферы. Университеты возвращаются к нормальной жизни и оценивают опыт своего пандемийного функционирования. Важнейшим предметом оценки является применение дистанционных цифровых образовательных технологий. Вынужденный полный переход к ним позволил контрастно оттенить их преимущества и недостатки и, что самое главное, снял при этом множество возражений, выраженных в виде категорического утверждения «Невозможно!». Оказалось, что, хотя бы временно, университет может работать полностью в дистанционном онлайн-режиме, может экстренно превратиться в цифровой университет. Другое дело, насколько тотальный дистанционный цифровой режим эффективен, насколько он позволяет решать прагматические и непрагматические задачи, связанные с назначением (миссией) университета. По всей видимости, в полном объеме не позволяет, но это означает, что



возвращение высшего образования в режим университета «кирпича и раствора» (так в англоязычной литературе называют физический, а не виртуальный кампус) может и должно происходить избирательно.

При этом дистанционные формы преподавания и обучения могут и должны совершенствоваться на основе массива информации, полученного в то время, когда эти формы вынужденно господствовали в университетской практике. Это касается разных составляющих образовательного процесса: передачи знания, формирования навыков и умений, оценки результатов учебной деятельности, а также их взаимосвязей, поскольку преимущества дистанционного цифрового образования формируются на основе их синергии. Как сам по себе ответ высшего образования на вызов пандемии, так и извлечение уроков из этого ответа – обеспечение оптимального, обогащающего практику выхода из кризиса – являются универсальными или глобальными процессами, протекающими во всех университетах мира. Сходство кризисных и посткризисных задач ведет к тому, что позитивный и негативный опыт одних университетов автоматически оказывается интересен для других, опыт одних национальных систем высшего образования – для других. Поправки на национально-культурную специфику, хотя и возможны, имеют в этом проблемном поле вторичную роль.

Учет опыта пандемии и выявление на его основе ближайших перспектив развития дистанционного цифрового образования обладают отчетливо выраженным этическим измерением. Оно связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, с тем, что социальное назначение (миссия) университета и ситуативные средства ее реализации являются одним из законных предметов социально-этического анализа. Университетские практики, воплощающие идеал этого учреждения, должны быть вписаны в картину оптимального в свете разных моральных критериев, то есть справедливого, заботливого, отзывчивого и т.д., общества. Отсюда следует, что проблемы, которые на первый взгляд кажутся проблемами экономики образования, образовательной политики государства (как прямого организатора системы образования и как создателя рамок для функционирования других, независимых от него акторов), управленческой деятельности руководства университетов, оказываются опосредованно моральными проблемами. Отсюда не следует, что социальная этика является тем пространством, в котором подводятся все итоговые балансы и определяются все практические выводы. Однако взгляд на систему высшего образования через призму социальной этики – важная часть экспертизы состояния этой системы.

Во-вторых, этическое измерение цифровизации университета связано с тем, что внутри социальной этики существует особая ниша, занятая академической этикой, которая представляет собой сложный ценностно-нормативный комплекс, регулирующий поведение участников и организаторов образовательного процесса. Те или иные управленческие и технологические новации могут прямо противоречить ее ценностям и нормам или создавать условия, в которых реализация ее ценностей и соблюдение ее норм оказываются существенным образом затруднены. Можно, конечно, представить себе ситуацию, в которой значимость структурных изменений системы высшего образования окажется большей, чем значимость сохранения существующего на настоящий момент содержания академической этики (то же самое можно сказать и о традиционных представлениях о назначении университета), но бремя доказательства в этом случае будет всецело лежать на защитнике структурных изменений. Он должен продемонстрировать, что ситуация именно такова и что академическая этика, включая ее институционализованные формы, должна измениться. По умолчанию же академическая этика в ее более или менее устойчивом виде является важным ограничением для любых новаций.

В данной статье будут затронуты этические проблемы лишь одной составляющей дистанционного цифрового образовательного процесса. Я имею в виду оценку результатов учебной деятельности студента, а если более конкретно – механизмы поддержания академической честности и борьбы с академическим мошенничеством (академическим читингом). Часть таких механизмов связана с наблюдением за выполнением студентами контрольных заданий, в том числе за их подготовкой к итоговым отчетностям – зачетам и экзаменам. Наблюдение позволяет исключить или минимизировать использование нечестных способов выполнения заданий и сдачи зачетов и экзаменов, таких как списывание, получение помощи со стороны других лиц, подмену проверяемого студента другим лицом и т.д. В рамках контактной формы обучения с давних пор использовались простейшие способы наблюдения за студентами, выполняющими контрольные задания или готовящимися к устному зачету/экзамену. Сам преподаватель, принимающий экзамен, или сотрудник университета, которому специально поручена задача наблюдения, следили за тем, чтобы студенты не использовали неразрешенные вспомогательные материалы (в последние десятилетия – не пользовались электронными устройствами с выходом в сеть Интернет), не получали подсказки (в последние десятилетия – с помощью электронных дистанционных средств общения), не пытались подменить

себя другим человеком, имеющим хорошую подготовку по изучаемому курсу. Это составляло часть рутинных и при этом не самых приятных, а также довольно обременительных обязанностей преподавателей. Однако в условиях дистанционной работы из-за особенностей техники, которая применяется для связи со студентами, исполнение таких обязанностей оказалось затруднительным.

Опыт пандемии ярко продемонстрировал тот факт, что простой перенос традиционных методик наблюдения в виртуальную среду сталкивается с целым рядом проблем. Многочисленные небольшие окна мозаики на экране наблюдателя, открывающие ему вид на всю группу исполняющих задания или готовящихся к ответу студентов, не позволяют отслеживать их действия. Не позволяет это сделать и постоянное переключение между индивидуальными окнами студентов. Кроме того, изображение, присутствующее на мониторе наблюдателя, ограничено тем, что способна захватить и транслировать веб-камера выполняющего задания или готовящегося к ответу студента. Использование студентом неразрешенных вспомогательных материалов, в том числе отображаемых на экранах дополнительных устройств (смартфонов, планшетов), остается за пределами того, что видит наблюдатель. Наконец, компьютер студента, с помощью которого он получает задания, вводит результаты их решения и делает видимым весь этот процесс для наблюдателя, также может стать средством получения дополнительной информации или средством коммуникации с другими людьми.

Очевидные выходы из этих затруднений: увеличение количества и подготовленности наблюдателей, совершенствование алгоритмов наблюдения или автоматизация этого процесса (подробнее см. ниже). Все они были задействованы в рамках развития технологий наблюдения и уже в допандемийный период вызывали многочисленные этические вопросы. Масштабирование технологий наблюдения в период пандемии превратило эти вопросы из маргинальных и довольно абстрактных в центральные и крайне злободневные для академического сообщества. Английское слово, используемое для обозначения процедуры наблюдения за исполнением заданий в ходе проверки знаний – «прокторинг» (proctoring) – стало интернациональным. Оно теперь знакомо студентам и преподавателям всех стран, не исключая Россию. Причем используется это слово преимущественно в отношении дистанционного онлайн наблюдения и чаще всего в контексте острого недовольства со стороны студентов и преподавателей, недовольства, в котором прагматические аргументы тесно переплетены с моральными.

И социальная, и академическая этика не могут быть изолированными от живого морального дискурса (в данном случае, дискурса, в который вовлечены стейкхолдеры новой технологии), поэтому обе дисциплины неизбежно становятся пространством критической рефлексии недовольства различных общественных групп. Еще три года назад, вскользь затрагивая проблему онлайнного прокторинга в статье об особенностях образовательного процесса в цифровом университете, я мог указать на считанные единицы работ с этической оценкой этой технологии. Теперь их счет идет на десятки, в особенности, если к статьям по этике добавить статьи по юриспруденции, использующие моральную аргументацию, и дополнить список хорошо структурированными и аргументированными текстами, появившимися в неакадемической периодической печати. Данная статья призвана внести вклад в эту критическую рефлексию и будет структурирована следующим образом: 1) раздел, развернуто проясняющий, что такое онлайнный прокторинг, и раскрывающий его технологическую сторону; 2) раздел, посвященный реконструкции откликов разных категорий стейкхолдеров на применение технологий онлайнного наблюдения за проверкой знаний студентов в период пандемии; 3) раздел, содержащий первичный этический анализ реакции стейкхолдеров; 4) раздел, характеризующий нормативные основания практики прокторинга, которые традиционно обозначаются с помощью терминов «академическая честность» и «борьба с академическим мошенничеством (академическим читингом)»; 5) раздел, характеризующий этические недостатки онлайнного прокторинга в свете центральных ценностей социальной и академической этики.

### ***Онлайнный прокторинг: портрет явления***

Существует несколько классификаций онлайнного прокторинга. Его формы могут быть типологизированы на основе того, кто осуществляет мониторинговые функции: человек или автоматизированная система наблюдения. Другой критерий классификации связан со временем, в котором проводится оценка поведения студента при выполнении проверочных заданий. Это может быть прокторинг, осуществляющийся в режиме реального времени, и прокторинг, осуществляющийся постфактум, на основе записи процедуры проверки знаний. Еще один критерий классификации касается характера мер, принимаемых для обеспечения честного выполнения заданий. Это могут быть предупредительные меры, которые изначально ограничивают возможности студента использовать вспомогательные материалы или помощь со стороны других лиц, или же идентифицирующие меры, которые выявляют уже осуществляющееся или прои-

зошедшее ранее нарушение правил проведения проверки знаний (за такими мерами следуют предупреждения или санкции). Эти два вида мер могут применяться изолированно друг от друга или в едином комплексе. В последнем случае их пропорция может быть различной. Дополнительный, но немаловажный критерий – критерий, связанный с тем, кто осуществляет прокторинг: 1) преподаватели, ведущие курс, по которому проводится проверка знаний; 2) университет силами привлеченных сотрудников, не имеющих отношения к курсу, или же с помощью самостоятельно разработанного программного обеспечения для автоматического наблюдения; 3) специализированные компании, предоставляющие прокторинговые услуги учебным заведениям или индивидуальным потребителям, то есть самим студентам (естественно, по требованию университета).

В соответствии с этими типологиями можно представить себе следующий ряд типичных ситуаций применения онлайн-прокторинга. В *первой ситуации* профессор и (или) его ассистенты наблюдают за подготовкой студентов к устному ответу, написанием эссе, выполнением тестов и т.д. в индивидуальных окнах студентов, отображающихся на мониторах прокторов. Наблюдение ведется в том же режиме, в котором осуществляется связь между преподавателями и студентами на дистанционных лекционных и семинарских занятиях, то есть без дополнительных программных и технических средств. В процессе выполнения заданий по движениям глаз, головы и тела студента они пытаются понять, не использует ли тот вспомогательные материалы, запрещенные к использованию (шпаргалки и проч.), пытаются на слух зафиксировать речь, содержащую подсказки, заметить появление на экране третьих лиц, помогающих дать правильный ответ на задания и т.д. Прокторы могут по-разному реагировать на замеченные ими нарушения: выносить предупреждения предполагаемому нарушителю, прерывать процедуру проверки знаний для проведения ее в другое время, заменять задания, снижать баллы за контрольную работу, зачет или экзамен, уменьшать или аннулировать вклад данной проверки знаний в итоговую оценку (в соответствии с используемой на данном курсе технологии оценивания). Именно так в данной ситуации выглядит идентифицирующая сторона прокторинга.

Предупредительная его сторона тоже может присутствовать. Прокторы могут зрительно опознавать личность проходящего испытание студента по фотографии, чтобы не дать возможности сдать за него экзамен или написать контрольную работу другому человеку. Для того, чтобы исключить использование дополнительных устройств, книг или записей, не разрешенных процедурой проверки зна-

ний, а также присутствие третьих лиц, проктор может потребовать от студента в начале этой процедуры провести обзор помещения, в котором студент выполняет задания. Обычно речь идет о том, чтобы студент медленно повернул камеру своего компьютера на 360 градусов. Среди обычных предупредительных мер присутствует также проверка того, не используются ли студентом наушники.

Сложнее обстоит дело с предупредительными мерами, касающимися работы того устройства, которое служит средством связи студента с экзаменатором, а в случае сдачи тестов – выступает еще и как средство для доступа к материалам тестирования и введения ответов на задания. Использование студентом разных окон на этом устройстве открывает широкие возможности для доступа к информации и для коммуникации с другими людьми. Вне использования дополнительных программных и технических средств в этом отношении можно добиться немногого.

Это не означает, что предупреждение подобных нарушений в первой ситуации совсем невозможно. Оно может осуществляться, по крайней мере, при подготовке к дистанционному устному экзамену или при написании эссе непосредственно на занятии. Студенту может быть предъявлено условие готовить эссе или текст (план) устного ответа на бумаге и от руки, а во время их написания просто не смотреть на экран своего компьютера. При этом камера компьютера должна обеспечивать видимость письменного стола и готовящего за ним свое эссе или свой устный ответ студента. В случае с эссе подготовленный студентом текст превращается в итоге в ряд последовательных скриншотов, сделанных преподавателем со своего экрана. В случае с устным экзаменом студент в ходе ответа должен смотреть исключительно в подготовленный им текст. Именно этот способ использовали некоторые из моих коллег-преподавателей, будучи поставленными в период пандемии перед необходимостью срочно переводить традиционные экзаменационные процедуры в дистанционный формат. Что-то подобное использовал и я сам, оказавшись в такой же экстренной ситуации.

Все технические неудобства, возникающие в связи с описанной выше методикой наблюдения, очевидны. Очевидно и существенное увеличение потерь времени, затрачиваемого преподавателем на проверку знаний. Неудивительно, что в условиях локдауна некоторые университеты были вынуждены создавать специальные группы для синхронного, то есть осуществляющегося в реальном времени, прокторинга, поскольку преподаватели, ведущие курсы, не могли справиться с наблюдением за большими группами студентов. Но даже в случае создания прокторинговых групп онлайн-наблюдение за

проверкой знаний остается ярким примером нерационального использования рабочего времени квалифицированных кадров для неквалифицированной, механической работы. Мне не известны случаи, когда университеты прибегали бы к аутсорсингу для синхронного прокторинга, но это было бы более разумным решением, чем привлечение в качестве прокторов сотрудников и преподавателей университета.

*Вторая ситуация* предполагает уже не синхронное наблюдение со стороны проктора-человека, а «отсматривание» таким проктором заранее записанных материалов, не прошедших какой-либо предварительной машинной обработки (асинхронный прокторинг). У данного подхода к мониторингу проверочных процедур есть свои технологические плюсы, но имеются и существенные минусы. Среди его бесспорных плюсов то, что работу прокторов нет необходимости синхронизировать с графиком проведения проверок знания. Прокторы могут заниматься обработкой полученных записей в удобном для соответствующей университетской службы режиме и уже постфактум принимать решения по конкретным случаям нарушений, а затем доводить эти решения до сведения нарушителей. Плюсом является и то, что при такой организации прокторинга возникает возможность использовать объективное свидетельство (запись), которое в спорных случаях могут анализировать разные люди. Тем самым уменьшается опасность превратной интерпретации происходящего единственным наблюдателем, действующим в условиях спешки, и появляется возможность для организации полноценных апелляционных процедур, позволяющих студентам, к которым были применены те или иные санкции, отстоять свою правоту.

Среди явных минусов работы с записями, сделанными в ходе проверки знаний – сохранение того же самого масштаба потерь рабочего времени, что и в случае с синхронным прокторингом (их лишь в незначительной мере может уменьшить ускоренный просмотр видеоматериалов). Другим существенным минусом является то, что идентификация нарушений проктором полностью теряет свой превентивный потенциал в отношении студентов, нарушающих нормы здесь и сейчас. Проктор не может заблокировать возможности нарушения или всего лишь предупредить нарушителя, чтобы тот прервал использование внешней помощи или недопустимых вспомогательных материалов и продолжил свое участие в проверке знаний. Трудности, связанные с использованием студентом для сдачи экзаменов, решения контрольных работ или прохождения тестов того же самого устройства, с помощью которого проктор ведет наблюдение за проверкой знаний, остаются столь же серьезными, что и в

первой ситуации. Их устранение невозможно с помощью простого смещения проверки во времени. Именно это делает актуальным использование для наблюдения специальных программных и технических средств.

*Третья базовая ситуация* отличается от двух предыдущих тем, что наблюдение за проверкой знаний опирается на платформы или приложения, обеспечивающие ту или иную степень автоматизации прокторингового процесса. Описание их работы можно найти в исследовательской литературе об онлайн-прокторинге, в рекламных материалах компаний, предоставляющих свои услуги на рынке прокторинга, и в жалобах и петициях, связанных с работой таких компаний (см. для примера сайты некоторых крупнейших прокторинговых фирм: Measure Learning (до 2020 г. ProctorU) [17], Proctorio [20], Respondus [21]). Интересное сравнение и обобщение функционала 29 программ онлайн-прокторинга было проведено итальянскими исследователями С. Арно, А. Галасси, М. Томмази, А. Саггиньо и П. Витторини [1].

Предотвращение нечестного поведения студентов с помощью программных средств начинается с применения автоматизированных процедур удостоверения личности. Удостоверение личности может осуществляться на основе электронного распознавания лица, голоса, отпечатков пальцев, а также особенностей сетчатки глаз. Для удостоверения личности может использоваться и анализ динамики печати на клавиатуре (как при входе в программу, так и в течение самого испытания: изменение манеры печати может свидетельствовать о том, что работает другой человек). Дополнительно может осуществляться проверка местонахождения студента с помощью системы глобального позиционирования.

Для предотвращения нечестного поведения студента, уже приступившего к выполнению заданий, на его компьютер должны быть заранее установлены специальные приложения. Эти приложения не позволяют использовать то устройство, через которое студент получает задание и через которое ведется наблюдение за ним, для получения помощи извне или для поиска неразрешенных вспомогательных материалов в сети Интернет. Функции устройства студента частично блокируются, и тот оказывается лишен возможности использовать программы, предназначенные для коммуникации, или даже любые программы, кроме тех, на базе которых ведется проверка знаний. Он не может открывать новые окна и вкладки, использовать функции вставки и копирования. Приложением может блокироваться правая кнопка мыши и различные комбинации клавишей на клавиатуре, может автоматически вестись запись интернет-трафика



в период проверки знаний и т.д., и т.п. Отдельная функция автоматических программ, обеспечивающая предотвращение нарушений, касается защиты контрольных материалов от распространения в группах студентов. Приложения блокируют возможность делать скриншоты и даже очищают автоматически временные интернет файлы. Тем самым исключается такая стратегия прохождения испытаний, которая предполагает, что кто-то из студентов выступают в качестве «ледоколов», а другие используют банки уже решенных заданий.

Идентификация нечестного (а, вернее, подозрительного или – как его еще называют разработчики программ – «аномального») поведения студентов с помощью прокторинговых программ может осуществляться в разных режимах: в режиме, при котором элементы автоматизации лишь облегчают работу «живого» проктора в реальном времени. И в режиме, который предполагает, что все основные функции наблюдения автоматизированы, то есть выполняются искусственным интеллектом. Существуют программы, в алгоритм работы которых заложена многосторонняя кооперация между проктором, работающим в реальном времени, и искусственным интеллектом. В самом простом варианте работающий с помощью программы «живой» проктор просто получает возможность автоматического периодического переключения между окнами студентов и использует удобную систему маркировки случаев подозрительного поведения. Если же в программе задействован искусственный интеллект, то она может самостоятельно выявлять подозрительные движения глаз и головы, фиксировать посторонние звуки и появление на экране других людей, расставляя флажки с указанием времени происшествий. Эти флажки доводятся до сведения «живого» проктора или остаются на записи для облегчения проверки «живым» специалистом, если таковая оказывается необходимой. Флажки на записи могут быть ранжированы в порядке большей или меньшей вероятности реального нарушения. Некоторые программы имеют функцию автоматического прерывания экзамена в случае появления определенного числа таких флажков. Примечательно, что в настоящий момент уже существуют программы, которые при определении аномального поведения учитывают изменения в эмоциональном состоянии и концентрации внимания студента. Анализ психических изменений проводится искусственным интеллектом на основе изменений выражения лица экзаменуемого. В функционал некоторых программ входит также возможность подключения второй камеры наблюдения, находящейся не на том устройстве, которое используется непосред-

венно в ходе проверки знаний, а на дополнительном устройстве сдающего экзамен или выполняющего контрольную работу студента.

### ***Восприятие онлайнного прокторинга основными стейкхолдерами в период пандемии***

Широкое использование онлайнного прокторинга в период пандемии породило волну откликов со стороны различных стейкхолдеров этой образовательной технологии: студентов, преподавателей, администраций университетов, правозащитных организаций, депутатов парламентов и т.д. Интерес к спорам вокруг дистанционного прокторинга проявили некоторые лидеры общественного мнения, не имеющие прямого отношения к университетскому образованию. Отклики стейкхолдеров были преимущественно негативными, в диапазоне от острого возмущения до больших сомнений в моральной и прагматической оправданности применения технологии. Таким образом сформировалось поле коллективной критической рефлексии.

#### ***а). Студенческое сообщество***

Вот некоторые примеры реакции студентов на использование онлайнного прокторинга.

Поведение американской студентки Д. Джо на экзамене было отмечено прокторинговой программой, использующей искусственный интеллект, как крайне подозрительное. На основе этого она получила предупреждение о дисциплинарном проступке, которое могло в течение ближайшего времени привести к потере стипендии, позволявшей ей оплачивать проживание в кампусе и питание в течение срока обучения в университете. Флажок, поставленный программой, был вызван тем, что она прочитала вслух вопрос, содержащийся в задании. Для того, чтобы предупреждение было снято, студентке пришлось обращаться с жалобами не только в администрацию университета, но и в прокторинговую компанию (обращение в компанию было связано с тем, что алгоритмы, использующиеся ею, не являются прозрачными для пользователей). Первое из размещенных Д. Джо видео, характеризующих развитие ситуации, набрало в сети более 3 млн. просмотров [13].

Группа студентов из Северной Каролины после экзамена по международному менеджменту получила гневное письмо-предупреждение от своего преподавателя с комментарием к протоколу наблюдения за экзаменом. В этом письме упоминалось уменьшение большинством студентов окон браузера (что косвенно свидетельствует об использовании других веб-сайтов), а также в качестве примера был приведен студент, который за шесть минут сделал 776 движений

голове и глаз (что косвенно свидетельствует о том, что он смотрел за пределы своего монитора). Студентка этой группы А. Браун создала чат, посвященный инциденту. Мнение его участников о шаткости подобных обвинений было преобладающим. Поскольку те базируются на анализе автоматических, неконтролируемых психологических процессов (распространенные реплики: «как мы можем контролировать движения глаз?», «почему то, на что не обращали внимание в реальной аудитории, используется теперь против нас?»). Преобладающим настроением студентов был ответный гнев. За короткое время первый пост А. Браун набрал 100 тыс. лайков [14, 410–411].

Важнейшим обстоятельством, которое выделяется в студенческих обсуждениях онлайн-прокторинга, является травматичность процесса наблюдения, порожденная тем, что студенты лишаются защищенного личного пространства (по словам студентки университета Райерсона (Канада): «Сдача экзамена, сопровождающаяся прокторингом, порождает гораздо больший стресс, чем сдача обыкновенного экзамена, потому что ты знаешь, что кто-то смотрит на тебя, но ты не знаешь, кто это или что это. Я лишуюсь приватности и получаю наказания за малейшие движения»). Редактор журнала «Гибридная педагогика» Дж. Стоммел, вступивший в публичный спор с менеджментом прокторинговой компании Proctorio, по следам этой дискуссии столкнулся с потоком студенческих писем, полных боли, тревоги, страха и опасений. Подводя итог своей переписке, он утверждает, что попытки студентов «дать сдачи» прокторинговым компаниям не должны нас удивлять, поскольку студенты не просто страдают, но видят в дистанционном прокторинге ни что иное, как недвусмысленное послание: «Мы вам не доверяем!» [14, 415].

Негативное отношение к онлайн-прокторингу, вызванное сомнением в точности систем контроля, обидой на администрации университетов, отказывающие студентам в доверии, а также общим ощущением потери приватности, дополняется опасениями, связанными с возможным использованием прокторинговыми компаниями персональных данных и с другими последствиями проникновения прокторинговых программ в персональные компьютеры (в петиции 18 организаций студенческого самоуправления университета Оттавы (Канада) против использования программы Respondus, программы, попросту названной «шпионской») [11]. Наконец, студенческие сетевые обсуждения и петиции поднимают тему дискриминации разных страт студенческого сообщества: наименее обеспеченных, имеющих невропатологические заболевания и т. д.

Масштаб недовольства студентов можно оценить по количеству документов, которые его выражают. Уже после первых нескольких

месяцев широкого использования онлайн-прокторинга, в течение второй половины 2020 г. были поданы десятки петиций против использования прокторинговых программ или за радикальное сокращение их использования. Под каждой из них поставили свои подписи тысячи студентов. В первой половине 2023 г. только на сайте [change.org](https://change.org) уже было зарегистрировано более 170 петиций об отмене практики онлайн-прокторинга [18, 1523].

*б). Преподаватели университетов*

Другая группа стейкхолдеров – университетские преподаватели. Многие из них оказались вовлечены в критику дистанционного прокторинга и даже стали ее лидерами. Показателен в этом смысле кейс Й. Линклеттера – специалиста по обучающим технологиям из университета Британской Колумбии (Канада). На Й. Линклеттера произвел большое впечатление поток негативных реакций студентов на использование университетами прокторинговой программы фирмы Proctorio. Впоследствии он писал: «Я хотел, чтобы люди услышали озабоченность студентов. Это технология с огромным масштабом воздействия, от множества студентов требуется ее использование. И я не думаю, что их озабоченность услышал хоть кто-то» [6]. Особенно сильно его задел случай, когда руководство Proctorio решило довольно оригинальным образом «отбить» критическую атаку на компанию со стороны студента, пожаловавшегося на Reddit на отсутствие на месте специалиста по технической поддержке. Менеджер Proctorio в ответ разместил в открытом чате транскрипт переговоров этого студента с якобы отсутствовавшим на месте специалистом. Этот транскрипт включал, в том числе, выражение благодарности за полученную помощь. Вне зависимости от моральной оценки действий студента, действия менеджера можно квалифицировать однозначно. Он грубо нарушил право студента на защиту персональной информации и продемонстрировал, что связанные с экзаменом материалы компания не уничтожает и не передает полностью в распоряжение университета, а хранит на собственном сайте [29].

В связи с этим Й. Линклеттер решил пристально изучить алгоритмы Proctorio на предмет защиты приватной информации, дискриминационного и травматического эффектов, а также их образовательной эффективности. В августе 2020 г. он получил через университетский инструкторский центр доступ к материалам Proctorio, предназначенным только для инструкторов. Часть материалов касалась мониторинга движений глаз и головы экзаменуемого, а также съемки помещения, в котором он находится. Материалы были выложены на публичном youtube-канале Proctorio, но не были внесены в список размещенных там роликов, что создавало ограничения доступа. Й.

Линклеттер придал гласности ссылки на эти материалы, разместив их в своем аккаунте в социальной сети. В ответ на это Proctorio вчинила ему иск в связи с нарушением авторских прав. Й. Линклеттер был обвинен в том, что он разгласил тайну уникальной технологии прокторинга компаниям-конкурентам и дал студентам информацию, позволяющую проще обходить мониторинговую систему Proctorio [6].

Й. Линклеттер подал встречный иск против Proctorio в связи с тем, что компания пытается заставить его замолчать в отношении общественно значимого вопроса (смысл встречного иска – признать иск Proctorio к нему так называемым «иском, направленным против участия общественности»). Однако встречный иск был отклонен в суде, хотя основой судебный процесс все еще продолжается. После того, как решение суда было оглашено, Й. Линклеттер заявил, что с этого момента «такие профессионалы в сфере образования и ученые, как я, будут менее охотно делиться своим экспертным знанием, даже если это может защитить студентов и другие уязвимые группы» [2].

Впрочем, после процесса Й. Линклеттера движение против онлайн-прокторинга среди преподавателей на Западе не сошло на нет. Продолжают появляться остро критические публикации, подобные известной статье Ш. Сваугера «Наши тела закодированы: алгоритмический прокторинг тестирования в высшем образовании» (журнал «Гибридная педагогика»), которую Proctorio требовала подвергнуть ретракции [23]. Действует страница И. Уайлда, которая содержит большую информацию о развитии и нынешнем состоянии этого движения [28]. Наблюдается массовый отказ преподавателей участвовать в мероприятиях, где Proctorio является организатором или спонсором и т.д.

#### *в). Администрации университетов*

Недовольство студентов и преподавателей заставило реагировать администрации университетов, которые первоначально видели в онлайн-прокторинге и услугах прокторинговых компаний вполне разумный выход из экстренной ситуации, связанной с тотальным локдауном периода пандемии. Во второй половине 2020 г. многие университеты приняли решения об отказе от внешних прокторинговых услуг или о существенном сокращении их использования. Об этом ярко свидетельствует изменение списков партнеров прокторинговых компаний в их рекламных материалах (неоперативность компаний в деле исключения некоторых университетов из таких списков привела к ряду скандалов). Вот некоторые примеры реакции

университетских администраций на недовольство академического сообщества.

Университет Дьюка (США) принял специальный документ, в котором выражена его позиция по вопросам борьбы с академической нечестностью в условиях перехода к дистанционному образованию. В нем доводится до общего сведения, что университет решил не внедрять единую технологию прокторинга для всех факультетов и курсов, оставив ее выбор на усмотрение отдельных подразделений и преподавателей. При этом в своих рекомендациях по подготовке курсов университет сделал специальную оговорку, которая выглядит как предостережение подразделений и преподавателей о ряде негативных эффектов онлайн-прокторинга. В общем виде она выглядит так: «размышляя о внедрении прокторинга, имейте в виду, как эта технология может затронуть нашу способность к формированию учебного опыта, который сфокусирован на студенте». В пояснениях содержится призыв учитывать то, что онлайн-прокторинг вводит «чужих людей в дома и комнаты студентов, то есть в те места, в которых открытость для чужого взгляда причиняет им неудобство», что прокторинговые сервисы записывают и хранят информацию о студентах на серверах, которые не принадлежат университету, что не все студенты имеют равный доступ к компьютерным технологиям, а значит прокторинг создает дополнительные элементы неравенства, что программное обеспечение, используемое в ходе онлайн-прокторинга затрудняет жизнь студентов, имеющих стесненные условия проживания, и что его применение усиливает надзорные аспекты обучения. Оговорка заканчивается призывом, хотя и не предписанием, искать другие способы оценки знаний, которые были бы сконцентрированы на интересах и потребностях обучающихся [25].

Сенат Йоркского университета (Канада) принял решение отказаться от услуг одной из прокторинговых компаний, мотивировав свой отказ следующим образом. С одной стороны, сенат подчеркнул свою озабоченность вопросами справедливости, защиты частной жизни, борьбы с тревожностью студентов, а также техническими трудностями работы с системой наблюдения. А с другой стороны, указал на отсутствие достаточных свидетельств эффективности созданного компанией продукта в деле преодоления академической нечестности. Это решение, однако, не затронуло неавтоматизированный прокторинг, осуществляющийся самими преподавателями университета, и содержало другие исключения. Так, для экзаменов, проводимых в ходе профессиональной аккредитации, услуги прокто-

ринговой компании продолжают использоваться университетом и далее [24].

Офис ректора и деканы университета Мичиган-Диарборн (США) в первые же недели после начала локдауна приняли совместное решение о полном запрете онлайн-прокторинга, несмотря на наличие контракта с компанией ProctorU и поступление множества предложений от других компаний. Основными причинами таких действий были опасения, связанные с благополучием студентов и защитой их частной жизни, а также перспектива возложения расходов на прокторинг на самих студентов (многие университеты, не имея возможности изменить свой бюджет в течение календарного года, шли именно по такому пути). 1 апреля 2020 года позиция руководства университета была доведена до всех его работников в виде настоятельной рекомендации. В ответ ею было получено довольно много откликов, выражающих разочарование позицией университета. Многие преподаватели считали, что администрации следует найти средства на организацию прокторинга, поскольку иначе неизбежен взрывной рост различных проявлений академической нечестности. Отсутствие прокторинга особенно встревожило преподавателей тех курсов, которые непосредственно связаны с профессиональной подготовкой студентов, и тех, на которых обучается большое количество студентов разных специализаций (таких, например, как математика). В ответ на это сотрудники Центра ресурсов для преподавания и обучения взяли на себя функцию помощи преподавателям в разработке тех форм оценки знаний, которые, в сравнении с традиционными экзаменами, менее подвержены угрозам академической нечестности (имеются в виду проведение кейс-стади, разработка портфолио и проектов, свободная рефлексия в отношении текстов и фактов и т. д.). Университет пошел на то, чтобы увеличить штат инструкторов, которые продвигали бы подобные изменения образовательных технологий и занимались бы консультированием преподавателей по их внедрению. Другая мера, введенная университетом – дополнение штата специалистами, которые в условиях использования «аутентичных» форм оценки, заменяющих традиционные экзамены, помогали бы преподавателям оценивать знания студентов на «перегруженных» курсах. Эти меры стали возможными вследствие экономии на услугах прокторинговых компаний [22].

*г). Внешние стейкхолдеры*

Различные внешние стейкхолдеры также проявили свою озабоченность тем, что происходит в университетах в связи с созданием дистанционной системы наблюдения за проверкой знания. Американская правозащитная организация «Информационный центр по за-

щите электронной приватности» подала жалобу Генеральному прокурору федерального округа Колумбия на пять компаний, производящих прокторинговое программное обеспечение и оказывающих услуги по автоматизированному онлайн-прокторингу (Respondus, ProctorU, Proctorio, Examity, Honorlock). Жалоба касалась избыточного в соотношении с заявленной функцией сбора персональной информации о студентах и использования секретных алгоритмов, которые представляют собой пример недобросовестной деловой практики. В жалобе утверждалось, что техники наблюдения, используемые в ходе дистанционного прокторинга, гораздо более агрессивны, чем в случае традиционного прокторинга, осуществляющегося в аудиториях, и что эти техники не только ведут к передаче широкого ряда персональных данных и раскрытию множества интимных деталей жизни студентов, но и создают стрессовую ситуацию, которая не позволяет добиться главной цели экзамена – определить уровень знаний обучающихся. Используемые для выявления нечестности и, соответственно, предъявления подозрений в нечестности алгоритмы являются закрытыми для студентов, что нарушает этические и правовые принципы использования искусственного интеллекта [8].

Группа из шести сенаторов США направила письмо с выражением озабоченности руководству прокторинговой компании ExamSoft. В нем были обобщены те стороны онлайн-прокторинга, которые вызвали возмущение студентов и преподавателей университетов, а затем сформулированы конкретные вопросы, на которые должна ответить компания. Среди них: вопрос о мерах, принимаемых для точной и не вызывающей жалоб идентификации личности студентов с темным цветом кожи, носящих религиозные головные уборы и т. д.; вопрос о мерах, позволяющих вести объективное и непредвзятое наблюдение за студентами с различного рода заболеваниями и особыми физическими характеристиками, а также приспособляющих прокторинг к особенностям и потребностям таких студентов; вопрос о способах подготовки прокторов, позволяющей им работать с учетом особенностей и потребностей студентов этих групп; вопрос о количестве жалоб студентов на работу компании и о каналах, по которым могут поступать такие жалобы; вопрос о способах и сроках хранения информации, полученной в ходе наблюдения за ходом экзамена [3].

Проблемы дистанционного прокторинга не остались незамеченными неакадемической общественностью. В этом отношении характерен пример канадского лидера общественного мнения, писателя-фантаста, победителя и номинанта всемирно известных литературных премий в этом жанре, К. Доктору. Последний подробно освещает



щал на своем канале кейс Й. Линклеттера. По мнению К. Доктороу, онлайн-прокторинг является попыткой воспроизвести в виртуальной среде «педагогически обанкротившуюся практику тестирования с высокой образовательной значимостью». Не стесняясь в выражениях, он назвал решение суда по делу Й. Линклеттера «гротескным» и «заставляющим отпасть челюсть», а интерпретацию авторских прав компанией Proctorio – «извращенной» и «сюрреалистической» [10].

*д). Российский контекст*

Что касается российского контекста, то, не имея какой-то полной картины, могу привести в качестве примера одну примечательную ситуацию. У меня нет достаточно проверенной информации из разных источников для того, чтобы оформить ее в качестве кейса. Поэтому ни места происшествия, ни его участников я не буду называть. Хотя, конечно, по своей исследовательской значимости, то есть в связи с тем, что она высвечивает разные проблемные стороны как самого онлайн-прокторинга, так и отказа от него при дистанционной форме работы со студентами, эта ситуация заслуживает полноценной реконструкции и пристального этического анализа. Место действия – российский вуз, перешедший на дистанционное обучение в период локдауна. Его руководство было готово предоставить преподавателям возможность онлайн-прокторинга для проведения итоговых отчетностей – экзаменов и контрольного тестирования, однако оставило использование этой технологии на выбор самих преподавателей. Определенное количество преподавателей использовало эту возможность, другие отказались от предложения руководства. Группа преподавателей, совместно ведущих курс N, отказалась от онлайн-прокторинга в ходе тестирования, которое имело значительный вес в итоговой оценке студентов за этот курс. Студенческая среда, в которой велось преподавание курса, являлась высококонкурентной, причем на едином соревновательном треке находились не только те студенты, которые изучают этот курс, но и те, кто набирает свой рейтинг на других курсах. Отказ от использования прокторинга был, по словам преподавателей, обусловлен их глубоким убеждением в том, что эта процедура является репрессивной и унижающей человеческое достоинство студента (другие возможные аргументы против этой процедуры не приводились).

После того, как контрольная работа прошла в режиме без прокторинга преподаватели обнаружили отдельные работы, которые, по их мнению, стали результатом разных проявлений академической нечестности. Это заставило их подвергнуть ручной проверке весь

массив работ и начать по косвенным признакам выявлять ответы, в которых использовалось копирование текстов лекционных презентаций, ответы, ставшие результатом коллективной работы, ответы, восходящие к одному источнику, но разошедшиеся по множеству индивидуальных работ и т.д. В случае с копированием лекционных презентаций в качестве признака нечестности рассматривалось наличие в ответах опечаток, имеющих в этих презентациях, в том числе, опечаток в именах собственных. Количество работ, которые имели косвенные признаки поведения, попадающего под определение академической нечестности, оказалось значительным, более того, они преобладали.

В этой связи преподаватели приняли решение аннулировать результаты данной контрольной работы и использовать для выставления оценки за экзамен баллы, накопленные студентами на курсе до проведения работы (это существенно снижало баллы, полученные студентами в целом за курс). Для тех, кто не хотел получить итоговую оценку только на этой основе, они предложили провести дополнительное устное собеседование по всему материалу курса. В письме студентам, наряду с развернутым эмоциональным объяснением своего решения, преподаватели признали, что прокторинг является абсолютно необходимой мерой при проведении контроля знаний онлайн. Таким образом, попытка преподавателей уйти от репрессивного и унижительного наблюдения в реальном времени привела к необходимости проводить не менее сомнительное в этом отношении расследование постфактум, использующее косвенные, не во всем убедительные критерии идентификации нечестности, а также дискриминировать тех студентов, которые, по мнению самих преподавателей, соблюдали правила проведения контрольных работ. Администрация университета (уровень деканата) первоначально поддержала решение преподавателей, но затем в связи с возмущением студентов вынуждена была рекомендовать преподавателям засчитать результаты контрольной работы, несмотря на все подозрения в том, что во многом они были получены в результате нечестных действий.

### ***Анализ реакции стейкхолдеров***

Какие выводы можно сделать из обращения к реакциям стейкхолдеров? Мы видим, что волна студенческого возмущения дистанционным прокторингом оказалась достаточно высокой. Однако ее нельзя рассматривать в качестве свидетельства об однозначном и устойчивом неприятии этой технологии данной группой стейкхолдеров. Несмотря на широкое участие студентов в протестной кампа-

нии, описанные ранее процессы могут отражать социологическую поверхность, а не глубину. Некоторые исследователи студенческого общественного мнения утверждают, что для значительного числа студентов возможность сдавать экзамены дома, в привычной обстановке и без потерь времени, связанных с необходимостью являться на недистанционный экзамен, значит гораздо больше, чем все издержки и риски дистанционного наблюдения.

К примеру, исследование К. Николая-Ричмонд, Ф. Доусона и Х. Партридж «Экзамены в условиях онлайн-прокторинга: риторика против реальности», опирающееся на опрос почти 600 студентов, показывает, что «сдающие экзамены студенты демонстрируют в целом позитивное отношение к системе прокторинга» [19, 1]. Проблемы же, связанные с этой системой, они связывают с тем, что представители нынешнего поколения студентов, ко всеобщему сожалению и к их собственному несчастью, являются *первыми* пользователями *первых* модификаций прокторинговых программ. Если посмотреть на литературу о прокторинге во всем ее многообразии, то среди авторов, пишущих на эту тему, имеется целый ряд исследователей, которые изначально рассматривают всю ситуацию с внедрением онлайн-прокторинга не под этическим или правовым углом зрения, а только как хороший кейс, иллюстрирующий постепенное освоение обществом новых технологий и проблемы роста, неизбежные в ходе инновационных процессов [16]. В любом случае, для решения вопроса о соотношении двух групп студентов (не одобряющих онлайн-прокторинг и относящихся к нему терпимо) невозможно ограничиться яркими впечатлениями от протестной кампании периода пандемии, требуются специальные социологические исследования, использующие широкую выборку респондентов из разных слоев студенчества. В настоящий момент результаты таких исследований еще не накопились.

Впрочем, даже если предположить, что волна возмущения отражает мнение подавляющего большинства сегодняшних студентов, сама по себе негативная позиция какой-то из затронутых новой практикой (технологией) групп не всегда свидетельствует о том, что эта практика (технология) является неприемлемой. Следует учитывать, что любые новые практики (технологии), в том числе образовательные, вызывают эффект отторжения, эти практики (технологии) всегда внедряются в их несовершенных формах, которые могут быть существенно улучшены, в том числе в ответ на недовольство стейкхолдеров. Масштабирование имевшихся к 2020 г. технологий дистанционного прокторинга в условиях пандемии и локдауна на весь образовательный процесс высшей школы не является исключением

из этого правила. На фоне совершенствования технической стороны онлайн-прокторинга и продуманного, неэкстренного его внедрения можно ожидать снижение эффекта отторжения.

Наконец, следует иметь в виду, что недовольство части стейкхолдеров может оказаться реакцией на неудобства, связанные с уменьшением возможностей совершать выгодные для них, но сомнительные в перспективе общего блага и справедливости действия, или на невозможность расширить пространство для таких действий. Студенческое недовольство пандемийного периода можно объяснить тем, что в условиях дистанционного обучения, неожиданно ставшего единственной его формой, студенты хотели бы расширить возможности для нечестного поведения на экзаменах, а онлайн-прокторинг оказался препятствием для этого стремления. Именно такое объяснение просматривается в ответах прокторинговых компаний на недовольство их продуктами и услугами. Вряд ли этот последний фактор является основным, но а priori, без тщательного исследования причинно-следственных связей, формирующих общественное мнение, его также нельзя «отмести».

Реакция преподавателей оставляет меньше места для прагматических объяснений недовольства. Ведь внедрение онлайн- и особенно онлайн-автоматизированного прокторинга давало преподавателям надежду на преодоление целого ряда их профессиональных затруднений в период локдауна. Именно прокторинг позволял преподавателям наиболее экономично (в смысле затрат времени и сил) переносить методики проверки знаний из «университета кирпича и раствора» в университет, который вынужденно стал цифровым. Однако экономичность такого рода не должна быть решающим фактором для формирования позиции подлинного профессионала, исполняющего свой долг и реализующего свое призвание. Подлинный профессионал стремится исполнять свои обязанности так, чтобы это обеспечивало благо клиента и максимальным образом содействовало общему благу. Под этим углом зрения он постоянно проблематизирует выгодные или удобные для него самого аспекты своей трудовой деятельности. Именно это обстоятельство делает его мнение значимым исходным материалом для итоговой этической оценки этих аспектов.

Кроме того, следует учитывать, что заместительное негодование (а в случае с преподавателями мы сталкиваемся именно с ним) часто бывает более важным индикатором того, что перед нами существенная социально-этическая проблема, чем негодование самих испытывающих страдания и неудобство лиц или групп. Поэтому тот факт, что многие преподаватели посчитали, что озабоченность сту-

дентов возникла не на пустом месте, заслуживает пристального внимания. То, что некоторые из преподавателей, подобно Й. Линклеттеру, сочли, что борьба с онлайн-автоматизированным прокторингом стоит существенных личных жертв (время, усилия, судебные издержки), также способствует этической проблематизации этой формы проверки знаний.

Впрочем, анализируя реакцию преподавателей, участвующих в протесте, следует иметь в виду, что в ходе первых социологических исследований были получены данные, не позволяющие рассматривать протестную позицию в качестве однозначно доминирующей в преподавательском сообществе. Да, большинство респондентов имеют серьезные опасения, связанные с онлайн-прокторингом. Однако они не демонстрируют столь же интенсивного неодобрения и негодования, как Й. Линклеттер и некоторые другие активные участники противодействия внедрению этой технологии (см. например: [12]).

Позиция администраций университетов по вопросу о судьбе онлайн-прокторинга не столь изолирована от прагматики, как позиция отдельных преподавателей. С одной стороны, использование услуг прокторинговых компаний создает для них, как и для отдельных преподавателей, значительные удобства. Оно избавляет университет от самостоятельного создания механизмов онлайн-контроля традиционных форм проверки знания (экзамены, зачеты, контрольные работы) или от формирования альтернативной системы проверки знания, позволяющей не прибегать к онлайн-прокторингу в ходе дистанционного преподавания. И даже более того, отчитываясь перед различными инстанциями (государством, негосударственными учредителями, общественностью) о качестве образования, которое они дают, университеты обязаны убедительно продемонстрировать, что они обеспечивают институциональные гарантии качественного образования. Одна из таких гарантий – создание режима обучения, при котором соблюдается академическая честность. Указание на то, что университет в своей дистанционной практике использует современные, продвинутое технологии прокторинга, автоматически снимает вопрос о том, относится ли он к поддержанию режима академической честности серьезно. Отказ администраций от услуг прокторинговых компаний на этом фоне выглядит именно как победа этических соображений над прагматическими.

Однако, с другой стороны, у руководства университетов есть и прагматическая заинтересованность в ограничении использования прокторинговых технологий. Услуги прокторинговых компаний стоят очень дорого, и отказ от них создает существенную статью экономии.

Кроме того, стремление погасить студенческое недовольство с помощью отказа от прокторинговых технологий может быть порождено не убедительностью доводов, на которые опираются студенты, а простым нежеланием накалять обстановку, множить конфликты, ухудшать имидж университета в свете грядущих кампаний по набору новых студентов и т. д. Это нарушает чистоту эксперимента. Действия руководства университетов могли быть не совсем бескорыстными. Но тем не менее, тот факт, что некоторые университетские администрации приняли решения в пользу запрета или ограничения онлайн-прокторинга важен, поскольку именно в ситуации противостояния одинаково весомых прагматических резонансов этические соображения часто оказываются определяющими для выбора организациями своих стратегий и тактики.

То, что обсуждение недостатков дистанционного прокторинга выходит за пределы академического сообщества, свидетельствует о важности этой проблемы, а косвенно – о важности состояния высшего образования для общества. Но дело не в этом. Расширение круга тех, кто считает себя заинтересованной стороной в вопросе о судьбе онлайн-прокторинга, создает существенный благотворный эффект. В дискуссию вступают профессионалы и общественные активисты с неакадемическим опытом, то есть люди, работающие над другими общественно-политическими повестками, которые в чем-то похожи на проблему онлайн-прокторинга, но и отличаются от нее. Эти повестки предполагают апелляцию к тем же аргументам, которые выдвигаются «за» и «против» онлайн-прокторинга, но в отношении других практик или технологий. В этой связи появляется возможность обнаружить такие аспекты обсуждаемой проблемы, которые не видны членам академического сообщества. Кроме того, именно присоединение политиков, представителей правозащитных кругов и общественности позволяет академической дискуссии об онлайн-прокторинге перерасти в подлинный общественный дискурс. В итоге, юристы, занимающиеся вопросами защиты частной жизни и персональных данных, политики, заинтересованные в качестве высшего образования и защите прав своих избирателей, борцы с монополизацией знания на основе авторского права – все они подготавливают основу для будущего правового регулирования онлайн-прокторинга, регулирования, основанного на устойчивом общественном консенсусе или, хотя бы, на соглашении, которое временно устраивает большинство того или иного национального сообщества.

И наконец, заключительное соображение. Специфика обсуждения проблемы онлайн-прокторинга состоит в том, что это обсу-

ждение включает отклики таких стейкхолдеров, которые являются людьми с развитыми аналитическими способностями и критическим мышлением. В силу этого ранее охарактеризованные реакции нельзя воспринимать только как неотрефлексированные эмоциональные претензии, связанные с непосредственно переживаемой несправедливостью. Они во многом представляют собой продуманные рассуждения с явной апелляцией к моральным ценностям и нормам. Это означает, что в случае с онлайн-вым прокторингом спонтанно складывающийся общественный дискурс проделал значительную часть предварительной работы исследователя, занимающегося социальной и академической этикой, хотя и не превратил его деятельность в излишнюю. Систематический этический анализ проблемы остается востребованным.

***Моральные основания использования  
онлайн-вого прокторинга:  
академическая честность и борьба с академическим  
мошенничеством (академическим читингом)***

Не претендуя на создание полной и развернутой картины различных резонансов, превращающих академическую честность в ключевую ценность системы высшего образования, а академическую нечестность – в серьезнейшее нарушение академической этики, я пунктирно обозначу несколько оснований именно такого восприятия академической честности и нечестности (см. подробнее: [27, 3–15]). По понятным причинам в центре моего обзора будет находиться проблема академического мошенничества (академического читинга), хотя академическая нечестность не исчерпывается этим явлением. Академическое мошенничество (академический читинг) определяется теоретиками по-разному. Исследовательская литература содержит целый ряд его определений, находящихся в промежутке от предельно общих до предельно конкретных, содержащих перечисление относящихся к академическому мошенничеству (академическому читингу) действий. К примеру, при предельно общем подходе к его определению академическое мошенничество (академический читинг) – это нарушение академических правил, нацеленное на получение нарушителем именно академических преимуществ [26, 101]. В рамках более конкретного понимания «академическое мошенничество (академический читинг)... это действия, совершенные студентами для того, чтобы обмануть, ввести в заблуждение, одурачить преподавателя, заставив его думать, что учебная работа, представленная студентом, является результатом его собственных усилий» [9, 2]. Впрочем, это не только более конкретное, но и несколько усеченное

определение, поскольку академическая нечестность может проявляться в представлении результатов не чужих, а собственных усилий нарушителя, сопровождающихся, однако, несоблюдением тех условий, которые действуют в ходе конкретной процедуры проверки знаний. Наконец, можно встретить определения, представляющие собой развернутое перечисление составляющих: «под академическим мошенничеством (академическим читингом) понимается поведение, включающее использование несанкционированной преподавателем или учебным заведением информации при сдаче экзамена или выполнении задания; представление в качестве собственной работы материалов, подготовленных другим лицом; помощь другим студентам в получении или использовании несанкционированных информации или материалов; плагиат» [4, 3].

Недопустимость академического мошенничества (академического читинга) отчасти определяется моральным статусом любых нечестных действий. Нечестность сама по себе безнравственна и ее безнравственность определяется разными обстоятельствами. Так, академическая нечестность – это, прежде всего, обман, обман преподавателя и всей системы, созданной обществом для того, чтобы его члены могли получить высшее образование. Этот обман осуществляется на основе таких соображений, которые не могут превратить его в морально оправданный. Мотивы обманывающего студента являются эгоистическими, это получение разного рода выгоды: от продвижения в академических рейтингах до сохранения большего количества свободного времени.

С другой стороны, академическая нечестность – это нарушение правил честного соревнования, получение преимуществ по отношению к тем, кто эти правила строго соблюдает. Как показывают социологические исследования, для большинства студентов, которые пользуются шпаргалками или результатами чужого труда (в порядке плагиата или так называемого «контрактного академического мошенничества (академического читинга)»), эти действия сохраняют «невинный» характер в силу того, что студенты воспринимают их как «нарушение без жертвы». Однако в действительности нарушения академической честности – это не только абстрактная, обезличенная нечестность, а нечестность в отношении конкретных других людей.

Ее ближайшими «жертвами» являются коллеги-студенты, сдающие те же самые экзамены и выполняющие те же самые контрольные работы. Проверка полученных в университете знаний представляет собой состязательный процесс, а неравенство условий состязания в рамках таких процессов является заведомо проблематичным в



моральном отношении. В определенном смысле можно говорить о том, что каждый студент имеет право на проверку полученных в университете знаний в равных условиях. Это право нарушается как теми, кто прибегает к мошенничеству (читингу), так и должностными лицами и институтами, которые не пытаются предотвратить мошенничество (читинг). Соответственно, меры по предотвращению нечестных действий, включающие в себя мониторинг процесса проверки знаний и наложение санкций за нарушение правил такой проверки, необходимы. Эту констатацию невозможно оспорить, по крайней мере, до тех пор, пока проверка знаний, требующая в ее ходе ограничения доступа студента к тем или иным источникам информации, его контактов с другими людьми и т.д., будет считаться безальтернативной.

Другая непосредственная жертва академического мошенничества (академического читинга) – преподаватель. Добросовестный преподаватель использует различные способы проверки знаний для того, чтобы понять, насколько эффективными являются применяемые им образовательные технологии, насколько ему удастся передать знание в той области, где он является специалистом. А нечестное поведение студентов дезориентирует его, блокирует его усилия по выполнению профессиональных обязанностей.

Кроме самого по себе морального статуса нечестных действий, недопустимость разных проявлений академической нечестности определяется последствиями их широкого распространения в студенческой среде. Имея возможность легко симулировать свои академические успехи с помощью мошенничества (читинга), студенты привыкают к нечестным способам получения результатов в своей профессиональной деятельности. Обман становится для них привычным инструментом поддержания и улучшения своего социального положения. Отсюда тянется причинно-следственная связь к корпоративным подлогам и фальсификациям учеными данных наблюдений и экспериментов. Некоторые теоретики пишут об угрозах «моральному характеру» студентов, создаваемых распространением академической нечестности, но возможно, это излишне патетический способ обозначения проблемы. Скорее, речь следует вести об угрозах будущей профессиональной добросовестности выпускника.

Другим негативным следствием является падение качества подготовки профессионалов в университетах. Многие из студентов, прибегающих к нечестным формам сдачи экзаменов и контрольных работ, даже не проходят полноценно курс обучения. Они подменяют освоение знаний уловками, искажающими результаты оценивания уровня их подготовки. На выходе из университета общество (а,

вернее, конкретные потребители профессиональных услуг) получают псевдоспециалиста. Конечно, рынок труда и система аттестации профессиональных сообществ могут скорректировать это положение: псевдоспециалист со временем может потерять возможность причинять ущерб, но ущерб все равно будет причинен. И этот ущерб позволяет утверждать, что распространение академического мошенничества (академического читинга) ставит под вопрос доверие общества системе высшего образования в целом.

Даже если университетские программы будут соответствовать запросам современной науки и современной экономики, даже если квалификация преподавателей будет позволять им готовить высококлассных специалистов, массовая подмена усилий, связанных с обучением, усилиями, связанными с обманом в ходе проверки знаний, обесценит университетский диплом, а, вернее, сам факт обучения будущего специалиста в университете. В еще большей степени этим обесцениваются сравнительные оценки, которые университет дает своим выпускникам (рейтинги, особые типы дипломов и т.д.). Этот эффект относится ко всей системе высшего образования, но дополнительную силу он приобретает в отношении тех университетов, которые в общественном мнении считаются терпимыми к различным проявлениям академического мошенничества (академического читинга).

Если от последствий, связанных с общественной ролью университета как «кузницы кадров» перейти к последствиям, которые относятся к прагматическим аспектам его миссии, то распространение академической нечестности также имеет масштабные негативные эффекты. Университет является пространством, в котором создается и передается знание. Знание представляет собой ключевую ценность, *raison d'être* университета. Академическая же нечестность выступает как отрицание ценности знания, как неуважение к нему. Вместо того, чтобы предпринять усилия по овладению знанием, а это основная цель студента как члена университетского сообщества, студент выбирает незнание, сопровождающееся использованием более или менее эффективных техник обмана преподавателей для получения более высоких оценок. Его выбор ведет к разложению университетского сообщества.

### ***Этические недостатки онлайн-прокторинга***

Приведенные ранее соображения в своей совокупности свидетельствуют о том, что академическое мошенничество (академический читинг) является морально недопустимым и служит серьезным препятствием для реализации прагматических и прагмати-

ческих аспектов миссии университета. Это не предрешает оценку конкретных способов его преодоления или минимизации, но создает сильную презумпцию в пользу их применения. Презумпция может быть преодолена а) тем, что одни способы – являются более эффективными, чем другие; б) тем, что одни способы имеют меньшие моральные издержки, чем другие. Под моральными издержками я подразумеваю вынужденные моральные нарушения. Если ради продвижения академической честности каким-то конкретным способом оказывается необходимо нарушить другие принципы академической этики (пренебречь другими ее ценностями), то этот способ может быть признан полностью или частично негодным. Именно в такой перспективе необходимо проанализировать практику применения онлайн-прокторинга.

Эффективность онлайн-прокторинга в качестве средства предотвращения академической нечестности на первый взгляд очевидна. Здравый смысл подсказывает, что не сопровождающаяся наблюдением дистанционная проверка знаний ведет к увеличению случаев нечестности: слишком уж велик у студентов соблазн нарушить правила проверки, слишком велико поле возможностей, которое открывают использование информации из сети и сетевая коммуникация. Социологические исследования в целом подтверждают позицию здравого смысла: при бесконтрольном выполнении заданий существенно растут получаемые студентами оценки. Шоковая реакция российских преподавателей на результаты контрольной работы из описанного ранее случая не является случайной. И вывод их из своего опыта кажется неизбежным: прокторинг является абсолютно необходимой мерой при проведении контроля знаний онлайн.

Однако эффективность дистанционного прокторинга, особенно его автоматизированных версий, все же нельзя считать гарантированно высокой. В академической сфере воспроизводятся все те тенденции, которые характеризуют мир информационных технологий за ее пределами. А в нем происходит постоянная борьба между технологиями защиты и технологиями ее преодоления. В случае с блокировкой некоторых возможностей компьютера проходящего проверку знаний студента эта борьба уже развернулась. Обход онлайн-прокторинга превратился в актуальную задачу хакеров, и на фоне большого спроса на получение возможностей такого обхода она довольно оперативно решается. Исследования систем онлайн-прокторинга, проведенные в порядке «обратного инжиниринга», показывают, что «студент имеет полный доступ в качестве администратора к своему устройству и всегда будет способен обойти меры безопасности и схемы слежения, если у него есть достаточно време-

ни» [5, 585]. Усилия компаний, предоставляющих услуги прокторинга, могут лишь увеличить требуемое для этого время и уровень подготовки тех, кто занимается обходом, но не закрыть возможности для него. А это значит, что индустрии прокторинга довольно скоро будет противостоять теневая индустрия его обхода. Успехи такой индустрии могут сделать использование прокторинга нерациональным. Некоторые авторы пишут о том, что онлайн-прокторинг имеет эффект вне зависимости от того, насколько надежными являются средства идентификации личности или подозрительного поведения студентов, поскольку эти средства действуют как своего рода плацебо. Риск того, что система сработает эффективно, оказывается достаточным дисциплинирующим фактором. Однако развитие систем обхода прокторинга разрушает именно эффект плацебо: студенты становятся все более и более уверенными в том, что программы автоматизированного прокторинга имеют ограниченные возможности и что на основе свежей «фичи» можно успешно обмануть не только университет и преподавателей, но и сторонних контроллеров.

Гораздо более важными, чем прогнозы такого рода, являются собственно этические аргументы, преодолевающие презумпцию моральной необходимости онлайн-прокторинга. Как уже было сказано, это аргументы от разного рода моральных издержек, то есть от необходимо возникающих при его использовании нарушений моральных принципов (случаев пренебрежения моральными ценностями) или от создания существенного риска таких нарушений (случаев пренебрежения). В исследованиях по проблеме этической приемлемости онлайн-прокторинга используются разные ценностно-нормативные основания. Некоторые авторы опираются на широкий ряд принципов академической этики или даже принципов, которые касаются исключительно проблемы академической честности. Другие считают более уместным использование тех ценностно-нормативных обобщений, которые были разработаны в этике информационных технологий или даже конкретно в этике искусственного интеллекта. Наиболее ценными работами, в которых практика онлайн-прокторинга соотносится с этическими принципами и ценностями, являются следующие: [7, 15, 18]. В данной статье я планирую опираться на четыре базовых социально-этических ценности и на миссию университета.

1. *Честное обращение с партнерами по взаимодействию.* Мы уже видели, какую важную роль играет обращение к ценности честности в обосновании дистанционного прокторинга. Равенство условий для всех участников состязательного процесса имеет существ-

венное значение для морали и ее частных воплощений, регулирующих отдельные социальные практики. Однако использование онлайн-прокторинга как средства обеспечения таких условий само генерирует шлейф последствий, которые приходится признать нечестными по отношению к участникам состязательного процесса. Или, другими словами, онлайн-прокторинг имеет очевидные дискриминационные последствия. Кто является жертвой такой дискриминации?

В системах удостоверения личности таковыми оказываются студенты с темным цветом кожи и более молодые студенты. Еще до бурного роста рынка прокторинговых услуг было известно, что самообучающиеся системы распознавания лиц хуже справляются с идентификацией темнокожих людей и людей, чьи лица быстро меняются в связи со взрослением. Внутри процесса автоматического наблюдения за проверкой знаний эти недостатки воспроизводятся, создавая пристрастное отношение к этим группам. В системах выявления подозрительного поведения на экзаменах дискриминируются другие категории студентов. Например, студенты, которые обладают неустойчивой к стрессам психикой или имеют проблемы со здоровьем (преимущественно невропатологического характера), часто воспроизводят на экзаменах те типы поведения, которые автоматические системы рассматривают как признаки мошенничества (читинга). Они говорят вслух, совершают множественные движения глаз в разные стороны и т.п. Прокторинговые программы безжалостно награждают их флажками.

Ответ на эти обвинения со стороны компаний-разработчиков известен. Он состоит в том, что их продукт не является автоматизированной системой, осуществляющей весь процесс предотвращения мошенничества (читинга): от выявления мошенников до наложения на них взысканий. Они не претендуют на то, чтобы брать на себя функции подразделений университетов, занимающихся этим видом деятельности. Они всего лишь дают информацию о поведении экзаменуемых и указывают на случаи, в которых возрастает вероятность мошенничества (читинга). Интерпретация предоставленной ими информации, в том числе, интерпретация видеозаписей процесса проверки знаний, остается за самими университетами. Процедура интерпретации и связь ее результатов с наложением взысканий также их внутреннее дело. Базовое сравнение, используемое представителями компаний – производство и обслуживание датчиков задымления: как реагировать на сигнал об обнаружении дыма, является делом клиента, а не производителя и установщика датчика.

Кроме того, представители компаний подчеркивают, что дискриминационное отношение (пристрастность) к отдельным группам студентов у автоматизированной системы и у человека радикально отличаются в одном решающем пункте. Пристрастность алгоритмов обнаружения мошенничества (читинга) доступна для выявления не только по результатам, но и по самой используемой процедуре. Алгоритмы могут быть проанализированы специалистами, и дискриминирующий какую-то группу элемент алгоритма может быть обнаружен и исправлен. В то время как сознание принимающего решения человека закрыто от непосредственного наблюдения. Выявить пристрастность «живого» проктора можно лишь по результатам, а исправить его поведение можно лишь предписав не допускать таких результатов впредь. Другими словами, «машинная» дискриминация и проще выявляется, и представляет собой такое явление, которое, по крайней мере на первый взгляд, проще исправить.

В реальности услуги прокторинговых компаний не совсем отвечают модели датчика задымления. Но если бы даже и отвечали, система борьбы с академическим мошенничеством (академическим читингом) на основе таких услуг остается уязвимой для этической критики. Выдвинутое подозрение и его проверка в университете – это, как правило, не быстрый процесс, в ходе которого студент находится в стрессовом состоянии – к этому факту нет особенных претензий с точки зрения честности процедуры, однако, наряду с честностью, есть еще и гуманность (см. ниже). Кроме того, конкретные исполнители, проверяющие данные «датчика», а они, как правило, являются работниками университета, имеющими другие обязанности, или даже самими профессорами, преподающими курс, оказываются склонны доверять информации прокторинговых программ, а не тратить свои силы и время на тщательную обработку материалов, относящихся к сложным случаям. Что же касается преимуществ автоматизированного прокторинга, связанных с открытостью его алгоритмов для непосредственного анализа на предмет выявления пристрастности, то этот аргумент подводит нас к проблеме прозрачности прокторинговых программ, которая также далека от разрешения (см. ниже).

Последней дискриминируемой категорией являются студенты с ограниченными материальными возможностями. Условиями автоматического прокторинга являются наличие у студента компьютерного оборудования определенного уровня и с определенными характеристиками, а также рабочего окружения, позволяющего проходить процедуру проверки знаний в изоляции от других людей и без присутствия подозрительных предметов. Далек не все студенты

могут обеспечить выполнение этих условий в связи со своим материальным и жилищным положением. Особенно сомнительным в этом отношении следует считать предъявление университетами требования к студентам самостоятельно оплатить услуги одной из прокторинговых компаний (такие случаи имели место в начале пандемии).

2. *Гуманное и заботливое отношение к партнерам по взаимодействию, учет их жизненно важных интересов.* Если в случае с обеспечением честных условий ключевым аргументом против применения прокторинговых программ было то, что такая борьба с неравенством влечет за собой создание или усугубление других неравенств, то в свете следующей ценности оказывается важен учет негативного эффекта в виде страдания, унижения, а, может быть, просто существенных неудобств, претерпеваемых конкретными людьми. Страдание, унижение, неудобства имеют значение, даже если сравнительное положение участников взаимодействия не вызывает претензий, связанных с честностью. Процедура прокторинга является очень стрессогенной. Находиться под взглядом наблюдателя (живого человека или системы, опирающейся на искусственный интеллект) крайне некомфортно. Необходимость контролировать все свои движения, включая движения глаз, и такие автоматические действия, как произнесение вслух каких-то фрагментов внутренней речи, создает очень сильное эмоциональное напряжение. Этот дополнительный стресс накладывается на вполне естественный стресс, возникающий при сдаче экзамена, успех или неудача которого имеют значительные индивидуальные последствия. Понимание того, что твое поведение в такой напряженной ситуации фиксируется камерой, усугубляет психологическую ситуацию. Любой человек, наделенный эмпатией и способностью к состраданию, неизбежно задастся вопросом о том, оправданы ли все эти острые негативные переживания, даже если у него не возникнет вопроса: не нарушаются ли при этом права на неприкосновенность частной жизни (об их нарушении см. ниже).

3. *Неприкосновенность частной жизни и персональной информации.* Дистанционное наблюдение за тем, как студент проходит проверку знаний, предполагает довольно глубокое проникновение прокторов или автоматических систем прокторинга в то пространство, в котором студент обустроивает свою личную жизнь и взаимодействие с близкими ему людьми, в том числе с членами семьи. Онлайн-прокторинг предполагает передачу видеoinформации о самых разных внутренних особенностях жилища студента, а также о тех действиях, которые он совершает внутри собственного жилища. Наблюдение может зафиксировать моменты общения студента с

теми, кто проживает вместе с ним или посещает его жилище, а также самих этих людей в их частном пространстве. В некоторых случаях прокторы сталкиваются с дилеммами, связанными с тем, что, получив доступ к чужому частному пространству, они фиксируют что-то противоречащее законодательству или требующее вмешательства правоохранительных органов (в американском культурно-правовом контексте это спровоцировало ряд сложных судебных дел).

Дополнительные проблемы создает использование той видеоинформации, которая собирается в ходе прокторинга, после того, как проверка знаний закончена. Процесс удостоверения личности студента связан с получением биометрических данных. Запись проверки знаний, необходимая для анализа *post factum* или для интерпретации поставленных прокторинговыми программами флажков, может использоваться в разных целях, а не только для определения корректности поведения студента на экзамене. Это, кстати, дополняет тягостный психологический эффект, создаваемый прокторингом: студента не только кто-то видит здесь и сейчас в момент напряжения, смущения и т.д., но и может затем неограниченное количество раз рассматривать с любыми целями.

Наконец, автоматические прокторинговые программы глубоко проникают в компьютеры студентов, которые, как правило, содержат огромный массив персональной информации: от номеров банковских карт до паролей почтовых ящиков и сетевых аккаунтов. Перед разработчиками и институциональными пользователями прокторинговых программ возникает непростой вопрос о том, как обеспечить защиту всей этой информации. Нарушение права на неприкосновенность частной жизни и защиту персональной информации в ходе онлайн-прокторинга не является однозначно предрежденным, но даже существование большого риска возникновения такого нарушения может заставить администрации университетов отказаться от использования этой технологии или отдельных ее элементов (например, от блокирования функций на устройстве студента).

4. *Автономный информированный выбор.* Проблемы, связанные с вторжением в частную жизнь и травмирующим воздействием наблюдения на студентов, могли быть сняты за счет апелляции к ценности автономии: если студент дает свое согласие на то, чтобы подвергнуться процедурам прокторинга, то нарушения его прав перестают быть таковыми, а возникающие риски приобретают вид более обоснованных. Однако и с автономией в данном случае есть серьезные проблемы. Действительное, неимитационное согласие с каким-то обращением предполагает возможность не согласиться и избежать такого обращения. В случае с онлайн-прокторингом



предоставление всем студентам альтернативы в виде традиционной, аудиторной проверки знаний потребует от университета создать очень сложную и затратную логистическую систему, а это, скорее всего, заставит полностью отказаться от внедрения прокторинговых программ. Соответственно, если онлайн-прокторинг все же будет использоваться университетом, то без предоставления альтернатив подавляющему большинству студентов. Согласие в таких условиях окажется сугубо формальным. Кроме того, автономное согласие должно быть информированным, а это означает, что студенты должны получить полное представление о возможностях прокторинговых программ и о механизмах, которые они используют. Прокторинг должен стать прозрачным. Однако этому препятствуют два обстоятельства: 1) прозрачность программ наблюдения делает их уязвимыми для обхода; 2) прозрачность программ наблюдения нарушает коммерческую тайну их производителей. Нельзя сказать, что информированное согласие в таких условиях совсем невозможно, но обеспечение автономного выбора явно сталкивается со множеством препятствий.

5. Кроме общеэтических принципов онлайн-прокторинг ставит под сомнение некоторые из тех целей университета, которые задают его *миссию* и служат основой академической этики. Наряду с тем, что университет является организацией, в которой студенты получают высшее профессиональное образование, он представляет собой также: а) сообщество исследователей, получающих и передающих удостоверенное знание; б) школу критического мышления и критического гражданства; в) пространство полноценной индивидуальной самореализации членов университетского сообщества. Хотя, как уже подчеркивалось выше, академическое мошенничество (академический читинг) угрожает существованию сообщества, ориентированного на самоценность знания, онлайн-прокторинг как мера против академического мошенничества (академического читинга) тоже представляет собой угрозу университетскому сообществу. Критики этой практики не случайно подчеркивают две возникающих в связи с ней историко-литературных аллюзии: «большой брат» из известного романа Дж. Оруэлла и бентамовский паноптикум. В первом случае перед нами образ тотального контроля в репрессивном и пронизанном идеологической ложью обществе, а во втором – репрессивная система отношений между обществом и людьми, нарушившими его нормы. Ни там, ни там не может существовать сообщество, построенное на основе свободно принятой высокой цели, равноправия и доверия друг другу. А идеал университета именно таков. По словам некоторых авторов, онлайн-прокторинг даже

хуже, чем паноптикум, поскольку надзиратели за заключенными наблюдают только здесь и сейчас, а наличие записи экзамена превращает наблюдение в бесконечно длящееся, повторяющееся любое количество раз.

В отношении критического мышления, являющегося основой сознательного гражданства, системы дистанционного наблюдения за проверкой знаний также могут иметь негативные последствия. Конечно, как уже было сказано, для общества в целом и для его политической системы представляют опасность люди, которые рассматривают мошенничество (читинг) в качестве привычной практики достижения индивидуальных карьерных целей. Однако люди, привыкшие к тотальному наблюдению, к внешнему управлению всеми своими действиями, к получению ограниченного объема знаний и скрупулезному его воспроизведению на тестах и экзаменах, также являются не лучшим «строительным материалом» для демократического общества. Из них вряд ли выйдут рефлексирующие и способные критически мыслить граждане. И, наконец, прокторинговые технологии явно не поддерживают в университете ту атмосферу, в которой студент, занимаясь освоением и поиском знания, ищет самого себя, самоопределяется не только как профессионал, но и разносторонне развитая личность.

Итак, мы видим, что в отношении дистанционного прокторинга складывается ситуация, в которой необходимо подводить итоговый баланс целого ряда этических резонансов, склоняющих нас в сторону использования этой технологии или отказа от ее использования. Могут ли перечисленные доводы «против» преодолеть презумпцию в пользу дистанционного прокторинга, связанную с недопустимостью академического мошенничества (академического читинга)? Ответ на этот вопрос требует специального исследования, которое еще впереди. Однако при осуществлении такого исследования необходимо не только применить к дистанционному прокторингу своего рода моральные весы, но и учесть еще одно обстоятельство, которое лишь косвенно затрагивалось в данной статье и преимущественно в части описания реакций стейкхолдеров. Мы не сможем выявить моральный статус онлайн-прокторинга до тех пор, пока не зададимся более общим вопросом, вопросом о том, насколько безальтернативной является существующая на настоящий момент система проверки знаний, основанная на решающих контрольных работах и экзаменах (контрольных работах и экзаменах с «высокими ставками»). Ведь именно эта система структурно предполагает применение тех или иных прокторинговых процедур. Другими словами, фоном дальнейшего этического исследования онлайн-прокторинга должно

быть размышление о возможных будущих формах университетского образования.

#### Список литературы

1. *Arnò S., Galassi A., Tommasi M., Saggino A., Vittorini P.* State-of-the-Art of Commercial Proctoring Systems and Their Use in Academic Online Exams // *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021. Vol. 19. No. 2. P. 55–76.

2. *Bawaan N.* BC Court of Appeals Dismisses Former UBC Staff member's Appeal in Ongoing Legal Battle against Proctorio, 19.04.2023 // *The Ubyyssey*: [сайт]. URL: <https://ubyssey.ca/news/linkletter-appeal-dismissed/> (дата обращения: 3 декабря 2023).

3. *Blumenthal Leads Call for Virtual Exam Software Companies to Improve Equity, Accessibility & Privacy for Students Amid Troubling Reports*, 12.03.2020 // *Richard Blumenthal*: [сайт], URL: <https://www.blumenthal.senate.gov/newsroom/press/release/blumenthal-leads-call-for-virtual-exam-software-companies-to-improve-equity-accessibility-and-privacy-for-students-amid-troubling-reports#:~:text=The%20senators%20also%20expressed%20alarm,companies%2C%20writing%3A%20%E2%80%9CStudents%20relying> (дата обращения: 3 декабря 2023).

4. *Burgason K.A., Sefiha O., Briggs L.* Cheating is in the Eye of the Beholder: an Evolving Understanding of Academic Misconduct // *Innovative Higher Education*. 2019. Vol. 44. P. 203–218.

5. *Burgess B., Felten E.W., Cohny S.* Watching the Watchers: Bias and Vulnerability in Remote Proctoring Software // *Proceedings of the 31st USENIX Security Symposium*, August 10–12, 2022, Boston, MA, USA. P. 571–588.

6. *Chin M.* An Ed-Tech Specialist Spoke out about Remote Testing Software – and Now He's Being Sued, 22.10.2020 // *The Verge*: [сайт]. URL: <https://www.theverge.com/2020/10/22/21526792/proctorio-online-test-proctoring-lawsuit-universities-students-coronavirus> (дата обращения: 3 декабря 2023).

7. *Coghlan S., Miller T., Paterson J.* Good Proctor or “Big Brother”? Ethics of Online Exam Supervision Technologies // *Philosophy & Technology*. 2021. Vol. 34. P. 1581–1606.

8. *Complaint and Request for Investigation, Injunction, and Other Relief Submitted by The Electronic Privacy Information Center (EPIC)*, 09.12.2020 // *EPIC*: [сайт]. URL : <https://epic.org/wp-content/uploads/privacy/dccppa/online-test-proctoring/EPIC-complaint-in-re-online-test-proctoring-companies-12-09-20.pdf> (дата обращения: 3 декабря 2023).

9. *Davis S.F., Drinan P.F., Gallant T.B.* Cheating in School: What We Know and What We Can Do. Chichester: Blackwell Publishing, 2009.

10. *Doctorow C.* Company That Makes Millions Spying on Students Will Get to Sue a Whistleblower, 20.04.2023 // Pluralistic: Daily links from Cory Doctorow: [сайт], URL: <https://pluralistic.net/2023/04/20/links-arent-performances/#free-ian-linkletter> (дата обращения: 3 декабря 2023).

11. Editorial: Implementing Respondus is a Flawed and Lethargic Solution to Curbing Academic Fraud, 17.07.2020 // Fulcrum: The University of Ottawa's Independent Student News Outlet: [сайт]. URL: <https://thefulcrum.ca/opinions/editorial-implementing-respondus-is-a-flawed-and-lethargic-solution-to-curbing-academic-fraud/> (дата обращения: 3 декабря 2023).

12. *Gribbins M., Bonk C.J.* An Exploration of Instructors' Perceptions about Online Proctoring and Its Value in Ensuring Academic Integrity // British Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 54. No. 6. P. 1693–1714.

13. *Harris M.* A Student Says Test Proctoring AI Flagged Her as Cheating When She Read a Question out Loud. Others Say the Software Could Have More Dire Consequences, 4.10.2020 // Business Insider: [сайт], URL: <https://www.insider.com/viral-tiktok-student-fails-exam-after-ai-software-flags-cheating-2020-10> (дата обращения: 3 декабря 2023).

14. *Harwell D.* Cheating-Detection Companies Made Millions During the Pandemic. Now Students Are Fighting back // Ethics of Data and Analytics: Concepts and Cases / Ed. by Kirsten Martin. New York: Auerbach Publications, 2022. P. 410-418.

15. *Henry J.V., Oliver M.* Who Will Watch the Watchmen? The Ethico-Political Arrangements of Algorithmic Proctoring for Academic Integrity // Postdigital Science and Education. 2022. Vol. 4. P. 330–353.

16. *Johri A., Hingle A.* Students' Technological Ambivalence Toward Online Proctoring and the Need for Responsible Use of Educational Technologies // Journal of Engineering Education. 2023. Vol.112. No. 1. P. 221–242

17. Meazure Learning: [сайт]. URL: <https://www.meazurelearning.com/exam-proctoring/remote-exam-proctoring> (дата обращения: 3 декабря 2023).

18. *Mita S.* AI Proctoring: Academic Integrity vs. Student Rights // Hastings Law Journal. 2023. Vol. 74. No. 5. P. 1513–1554.

19. *Nicola-Richmond K., Dawson P., Partridge H.* Online Proctored Exams: Rhetoric vs Reality // Higher Education Research & Development. 2023. Published Online. P. 1–15.

20. Proctorio: [сайт]. URL: <https://proctorio.com/products> (дата обращения: 3 декабря 2023).

21. Respondus: [сайт]. URL: <https://web.respondus.com/he/> (дата обращения: 3 декабря 2023).

22. Silverman S., Caines A., Casey C., Garcia de Hurtado B., Riviere J., Sintjago A., Vecchiola C. What Happens When You Close the Door on Remote Proctoring? Moving Toward Authentic Assessments with a People-Centered Approach // *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*. 2021. Vol. 39. No. 3. P. 115–131.

23. Swauger S. Taking Back the Narrative of Ed Tech, 7.07.2020 // Shea Swauger: [сайт]. URL: <https://www.sheaswauger.com/post/taking-back-the-narrative-of-ed-tech> (дата обращения: 3 декабря 2023).

24. Syed S. York Says Goodbye to Most Online Proctoring Software, 09.03.2021 // *Excalibur: York University's Community Newspaper*: [сайт], <https://www.excal.on.ca/news/2021/03/09/york-says-goodbye-to-most-online-proctoring-software/> (дата обращения: 3 декабря 2023).

25. Teaching Guides: Design and Grade Course Work (2021) // Duke University: [сайт], URL: <https://learninginnovation.duke.edu/resources/art-and-science-of-teaching/design-and-grade-course-work/> (дата обращения: 3 декабря 2023).

26. Waltzer T., Dahl A. The Moral Puzzle of Academic Cheating: Perceptions, Evaluations, and Decisions // *Cheating Academic Integrity: Lessons from 30 Years of Research* / Ed. by D.A. Rettinger, T.B. Gallant. Hoboken: Jossey-Bass, 2022. P. 99–130.

27. Whitley B.E., Keith-Spiegel P. *Academic Dishonesty: an Educator's Guide*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

28. Wild E. Some Problems with Online Proctoring Software: Spyware and the Normalization of Surveillance // Ethan Wild: [сайт], URL: <https://srjc.ethan.com/spyware/> (дата обращения: 3 декабря 2023).

29. Zhou N. CEO of Exam Monitoring Software Proctorio Apologises for Posting Student's Chat Logs on Reddit, 01.07.2020 // *The Guardian*: [сайт], URL: <https://www.theguardian.com/australia-news/2020/jul/01/ceo-of-exam-monitoring-software-proctorio-apologises-for-posting-students-chat-logs-on-reddit> (дата обращения: 3 декабря 2023).

А.Ю. Согомонов

УДК 174

### **Искусственный интеллект в университетской дидактике как вызов философии образования и профессиональной этике**

*Аннотация.* Искусственный интеллект (ИИ) проникает буквально во все уголки общественной и частной жизни людей. Высшее образование, если и не лидирует в этом процессе, то безусловно относится к числу наиболее приоритетных сфер внедрения. Дистанционное образование в годы локдауна стало своего рода нормой, и сегодня речь идет уже о цифровизации всего педагогического процесса. Различая сильный ИИ и слабый ИИ в университетской дидактике, мы тем самым пытаемся поставить его под контроль, свободно углубляя или ограничивая зоны его применения. Опыт включения в 2022 году программ ChatGPT в образовательную и научную деятельность показал, насколько университеты не подготовлены к внедрению программ глубокого обучения. Проблема не только в возможностях контроля за использованием и масштабной имплементацией ИИ, сколько в том, что в принципе алгоритмы университетского и цифрового образования не тождественны друг другу. Идеи, смыслы, равно как ценности и нормы прикладной этики остаются пока за скобками цифрового вторжения в университетскую дидактику. Более того, наделение самого ИИ ценностями педагогического этоса, соответствующего человеческому, воспринимается пока программистами и технологами лишь как благое пожелание.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, философия образования, университетская дидактика, прикладная этика.

*«Пушки не могут воевать с идеями»*

Реплика Екатерины Великой, обращенная к сыну Павлу во время французской революции.

Скорость, с которой нейросети и искусственный интеллект (далее – ИИ) распространяются почти во всех сферах нашей актуальной действительности, удивляет и одновременно настораживает. Причем пугает не столько масштабы их распространения и даже не благостные массовые ожидания от того, что именно они решат многие наши проблемы и облегчат труд в сложных профессиях, сколько то, что все это куда чаще и активнее, чем даже пятилетие назад, воспринимается уже в качестве равноправных «партнеров» человека при принятии простых и даже нестандартных решений. В том числе решений весьма судьбоносных как для отдельного человека и группы лиц, так и для больших проектов и значительных сообществ людей. При этом «паникеры» чаще склонны видеть в них нечто неумолимое, как им

кажется, в цивилизационном движении к подчинению человека, «реалисты» же пока не фиксируют фатальных угроз человечеству со стороны умных машин. Но, замечу, что только лишь пока. К сожалению, актуальные дискуссии по этой теме преимущественно базируются на традиционной интеллектуальной процедуре «взвешивания» возможностей и угроз. И этого, очевидно, недостаточно, если мы предполагаем, что с ИИ наша цивилизация вступает в некое новое для нее состояние.

### **Цифра и инновации**

Формулирование задач и принятие решений, помимо собственно экономического производства и торговли, в таких чувствительных сферах жизни, как здравоохранение, правоприменение, образование, политическое управление и администрирование, если упомянуть лишь некоторые и, возможно, наиболее значимые из них, вовсе не сводится к простому прогнозу потенциальных ходов и их последствий, что обычно заложено в компьютерных кодах таких цифровых аналогов человеческого мозга (отсюда собственно само наименование «искусственный интеллект»).

Это всегда сложный социально-коммуникативный процесс, в основании которого лежит не только рациональная калькуляция и просчет эффективности действий, но, прежде всего, взвешивание интересов всех включенных участников, соотнесение с их ценностями, ожиданиями и притязаниями. И далеко не всегда чисто рациональный аргумент оказывается решающим и, тем более, валидным. Разум самоценен, но и при этом абсолютно инструментален. Именно Разум, как писал в свое время Дэвид Юм, служит «рабом аффектов». И это парадоксальное утверждение великого моралиста шотландского Просвещения не то, что не было в последствии опровергнуто ходом истории, а, напротив, многократно находило себе подтверждение в последние два-три столетия, особенно в мировой политике и публичной жизни.

Возможно, поэтому в современном мире разум «узкого специалиста» всегда уравнивался профессиональной этикой, которая как бы добавляла к сугубо рациональному мышлению человека еще нравственное измерение и важную для общего прогресса *моральную ответственность*. Но сохранится ли эта гармонизация в результате глубинного проникновения нейросетей и/или ИИ в высший образовательный процесс – для нас все еще большой вопрос. И, как мне кажется, на него невозможно дать однозначный ответ «да-нет».

Философское осмысление технологического прогресса в сфере цифровых инноваций идет с известным опозданием, впрочем, и

«прародительница наук» сама уже давно не ставит глобальных задач перед человечеством и утратила былой интеллектуально-лидерский статус. Поэтому пока только задним числом нам удается осмыслить все те новации, которыми регулярно заряжают современную цивилизацию программисты и хакеры со всего мира. При этом самые выдающиеся достижения быстро коммерциализируются и успешно внедряются в практику повседневной жизнедеятельности. Еще лишь десятилетие назад многие цифровые продукты, которыми мы сегодня активно пользуемся, казались призрачными мечтами оторвавшегося от действительности футуролога, то есть весьма для разумного человека – отдаленными «утопиями», расположенными за горизонтом реалистического восприятия прогресса. Цифровой врач или судья, учитель или университетский профессор и по сей день представляются больше художественным вымыслом на манер фантазии трансгуманизма Виктора Пелевина, чем образцами грядущего общественного разделения труда.

Но если даже абстрагироваться от всех этих непрерывно рождающихся автономных квазисубъектов, нельзя не восхититься тому, как большое количество «умных приложений» и самообучающихся программ повсеместно внедряются с беспрецедентной для технологических инноваций скоростью<sup>1</sup>. Однако насколько адекватно и повесно они способны заменить собой человеческий разум и какие несут в себе угрозы, остается по сей день главными вопросами для публичных дискуссий и нескончаемого шквала публикаций, эпатирующих несмышлёную публику и власти развитых и развивающихся стран. Причем настолько, что цифровые внедрения стали поистине вождельными предметами гордости политиков всех мастей и даже хвастовством среди тех из ЛПР-ов, кто отвечает за развитие базовых сфер жизни глобального человечества. Высшее же образование, если и не лидирует в этом цивилизационном соревновании, то безусловно относится к числу мировых (равно как и национальных) адептов самого широкого применения «умных машин».

### **30 ноября 2022 года – поворотная дата в мировой истории Цифры**

Когда мы встречаем в публикациях тезис о том, что 30 ноября

---

<sup>1</sup> Из заслуживающих внимания и при этом относительно недавних публикаций на тему отмечу несколько впечатляющих переводных изданий [3, 4, 12, 13]. Впрочем, и отечественная библиотека также быстро пополняется интересными трудами, хотя они больше технического свойства, и гораздо реже общеполитического или социологического [ср.: 7, 11, 15, 16].



2022 года мир изменился навсегда и кардинальным образом, то в этом, конечно же, больше правды, чем преувеличения [7]. ИИ стал открытым и общедоступным «партнером» через инструмент, известный под названием ChatGPT. Это по большей части чат-бот, располагающий доступом к миллиардам источников, способный решать практически любые прикладные задачи и обладающий большим потенциалом самообучения (deep learning). С ним можно коммуницировать практически на любые темы. Он способен продуцировать «оригинальные» тексты, писать проекты, сценарии, заниматься художественным сочинительством, анализировать большие данные. И выступает своего рода «карманным» консультантом буквально по любому жизненному или научно академическому вопросу. ChatGPT легко проводит исследования, осуществляет переводы, собирает и структурирует источники, сортирует базы данных, и в итоге вводит любого непрофессионала в мир цифровых продуктов, не говоря уже о решении с его помощью множества повседневных забот, которые он, без спора, существенно облегчает (подобно кулинарным рецептам, гастрономическим диетам, оздоровительным практикам, бытовым покупкам и т. п.).

Однако для недалекого будущего высшего образования в данном случае необходимо особо отметить самое главное: ChatGPT может самостоятельно (при условии корректной постановки задачи) выполнить любую интеллектуальную работу – пройти тест, написать реферат, курсовую, дипломную, диссертацию, разработать научный проект, собрать первичные источники, оформить научную статью разной степени сложности и т.д. То есть практически взять на себя выполнение *любой активности научно-образовательного свойства*. Специалисты считают, что до сих пор ими не определен полностью круг его «способностей», ибо во взаимодействии с ChatGPT очень многое зависит от умения самого человека конструировать и формулировать задачи, а главное – не ограничивать при этом свое воображение.

А здесь, понятно, нет ни дна, ни потолка. Все зависит от фантазии и креативности конкретного потребителя цифровых услуг. Более того, благодаря усилиям разработчиков ИИ постоянно развивается, усовершенствуется и открывает для своих клиентов все новые возможности. Одним словом, ChatGPT – это абсолютная «находка» не только для профессионалов умственного труда, но и, прежде всего, для всех тех, кто к этому сам готовится и/или кто готовит других, то есть для учащихся и преподавателей.

Именно поэтому уже с первых дней апробации данный вид ИИ обрел громадную популярность в мире, и при этом оказался весьма

конфликтогенным инструментом, поспособствовав генезису такого *сотворчества*, которое доселе было неизвестно научно-образовательной аудитории. Не воспользоваться вновь открывшимися богатыми ресурсами попросту глупо, так рассудили миллионы обычных потребителей, особенно смекалистые студенты. Но его применение поставил под вопрос «самостоятельность» и «независимое авторство» самих же пользователей. Редакции многих журналов установили внутренние табу на подобное сотворчество, отвергая тексты, в которых глубинно просматривается эта цифровая «подпорка». Университетские же преподаватели, обжегшись на первых суррогатных студенческих работах (попросту пропустили, к примеру, дипломы, написанные ИИ), были поставлены в тупик сложившейся «противоестественной» для высшего образования ситуацией. И по-прежнему пребывают в шоке отчасти от неспособности выстроить жесткие барьеры на пути массового распространения ChatGPT в студенческом творчестве. Отличить авторские тексты от суррогатных работ стало весьма сложным действием, очень затратным по времени со стороны неискушенного в цифре университетского контролера.

Парадоксальным образом для того, чтобы понять степень самостоятельности той или иной работы, приходится порой обращаться непосредственно к цифровому «виновнику», то есть к тому же самому ИИ. Круг замыкается: производство макулатурных публикаций кратко увеличивается, равно как и ложных студенческих работ, отсеять которые не всегда получается. И поскольку усовершенствование и перекодирование ИИ ничем не финализируемый процесс, то все это в современном высшем образовании, отчасти и академической науке, будет нам все больше напоминать кошку, которая упорно пытается поймать самую себя за хвост. Искушеннее станут приложения, но одновременно и более искусными будут контролеры, апеллирующие ко все тем же цифровым инструментам. И несложно спрогнозировать, что в этой «игре» победителем сможет выйти кто-то один лишь на предельно короткий промежуток времени; баланс очень быстро восстанавливается. На любую инновацию будет найдена цифровая контрмера и наоборот, то есть поймать свой хвост кошке все-таки удастся, но она неизбежно скоро выпустит его изо рта и бесконечные гонки по кругу продолжатся.

Казалось бы, что в этом опасного для будущего высшего образования? Социальные роли остаются неизменными – исполнители образовательных работ и их контролеры не поменялись же местами. Безусловно. Но трансформируется профессиональная культура и педагогическая этика. Авторство не становится высшей ценностью, а подмена (обман) воспринимается как нормальное явление. Парадок-

сальным образом использование ChatGPT буквально не отождествляется ни со «списыванием», ни с «плагиатом», хотя все на это указывает. Игра в кошки-мышки становится доминирующей, а принцип «через тернии к звездам» вообще утрачивает свою мотивирующую функцию. И в итоге разрушается столь важная для современного университета нравственная атмосфера упорного интеллектуального труда, которая пестовалась на всем протяжении его тысячелетней истории.

**ИИ в высшем образовании  
не решает фундаментальную дидактическую задачу**

Рассмотренный кейс – лишь один, правда самый яркий, пример проникновения ИИ вовнутрь университетских стен. А на горизонте уже замаячили фигуры «цифрового лектора», «цифрового тьютора» и «цифрового консультанта», с цифровым «контролером» мы уже разобрались. При этом я не упоминаю голосовых переводчиков, которые сделают общедоступным всякого топ-спикера для иноговорящих аудиторий планеты. В итоге две-три сотни ведущих профессоров смогут *полностью* обеспечить базовый и специализированный уровни высшего образования для любой точки мира. И такую перспективу по праву можно считать не только мрачной для занятости громадной армии университетских профессор и преподавателей, но и совершенно критичной для классической модели университетского образования. Что, возможно, и станет последней каплей в отчуждении высшего образования от университета, расхождение между которыми идет на протяжении последних двух-трех десятилетий. Дальнейшая институциональная судьба университетов туманна и неясна. Любопытно, что подобный прогноз делался экспертами задолго до внедрения ИИ, когда распространение получало лишь только дистанционное образование. И те, совсем еще недавние, времена сегодня кажутся нам наивной архаикой в триумфальном торжестве цифровой эры в высшем образовании.

Впрочем, устраивать поминки по университету преждевременно. То, что его ждут серьезные перемены вряд ли кто станет оспаривать, но они скорее затронут организационный дизайн, устаревшие модели взаимоотношения с государством, бизнесом, местными сообществами и, вероятно, социокультурный абрис университета как корпорации несколько изменится. Но вряд ли ИИ в ближайшей перспективе способен будет сломать университет как общественный институт. Точнее сказать отвергнуть его фундаментальные *общественные миссии*.

По-разному интерпретируя их, исследователи чаще всего рассуждают о четырех миссиях. Первые две – производство и репродукция знания – принимаются как традиционные с позднесредневековых времен и все последующие затем исторические модели университета (научно-изыскательский, гумбольтовский, предпринимательский, глобальный и т.п.) были всегда поисковыми, то есть более или менее успешными разновидностями исконного инварианта. Времена менялись и университету постоянно приходилось под них подстраиваться. Вторые две миссии – публичная и социальная – отражают повестку рубежа тысячелетий, когда университет фактически отказался от своей былой закрытости от внешнего мира и активно стал инкорпорироваться в локальную жизнь, выступая при этом зачастую главным гражданским оппонентом в отношении властей и политики всех уровней. А его участие в формировании национальной повестки знаменовало вдобавок становление университета как равноправного политического актора на всем постсовременном ландшафте. И какая миссия из этих четырех сегодня будет принята в качестве наиболее актуальной и значимой в институциональных трансформациях мировых университетов, во многом зависит от свободного выбора каждого конкретного вуза. При этом не следует преувеличивать модельное разнообразие постсовременных университетов, при любом раскладе репутация любого из них, прежде всего, базируется на качестве производства и репродукции знаний. Очевидно, что университетам придется конкурировать с другими центрами знаний, но относительно их диссеминации, скорее всего, равным им в ближайшее время ничего не будет изобретено.

Впрочем, в такой трактовке сущности университета содержится логическая «ловушка». Может сложиться ложное представление, что университет имеет дело исключительно с информационными потоками в виде специализированной грамотности, эрудиции, профессиональных мнений, оценок и т.п., которые он успешно упаковывает в свои дидактические продукты. И если это так, то *оцифровать* такую «компетентную осведомленность» не составит большого труда для профессиональных айтишников. Ведь ИИ призван работать с информацией, обрабатывая ее эффективнее и, разумеется, более умело и значительно быстрее любого человека. Машинные роботы, подобно Deer Blue, уже многие десятилетия назад выполняли эту работу за человека. И если их усовершенствовать, то они легко смогут полностью заменить собой людей и в сфере высшего образования.

Да, возможно, смогут, но, как мне кажется, лишь отчасти. В университете же на самом деле происходит совершенно иное *таинство*, а именно – *работа с мышлением, идеями и смыслами*. Удаст-

ся ли ИИ подчинить компьютерным кодам эту образовательную метафизику? Думаю, вряд ли. По крайней мере, сегодня. Хотя, мало вероятно, что и в относительно отдаленном будущем будет оцифрована «мистика» рождения мысли.

Дело в том, что ИИ – лишь весьма условный аналог человеческого мозга. И об этом довольно часто пишут исследователи [8]. Более того, само понятие ИИ – скорее, обывательское, чем строго профессиональное. ИИ в своем минимальном значении – это машинная обработка данных, что не выходит за пределы традиционного понимания информатики. В максимальном значении – компьютерная программа, по своим способностям приближающаяся к человеческому интеллекту, но и это тоже перспектива не завтрашнего дня. А по середине между этими крайностями в понимании ИИ расположена технологическая формула машинного обучения (machine learning).

До начала XXI столетия ИИ (как и все его прототипы) работали по алгоритмам, заложенным человеком в последние несколько десятилетий, и лишь недавно быстрыми темпами распространился ИИ как самообучающийся инструмент. Это стало возможным благодаря взрывообразному развитию интернета, насыщению его множеством данных и наступлением эпохи нейросетей, в рамках которых между отдаленными уголками цифровой вселенной стали автономно складываться связи наподобие нейронов в человеческом мозге. Именно это явление получило название глубинного обучения (deep learning). Весьма показательно, что сегодня уже не всегда ясно, каким образом ИИ обрабатывает массивы данных и как формулирует свои решения (что у специалистов именуется «нарушенной прозрачностью»). Очевидно одно: когнитивные способности ИИ зависят от массивов, а не от способности к мышлению, основанном на понятиях и идеях. Г. Кениг иронично замечает, что человек формирует понятие «кота», увидев одну или несколько особей; а ИИ для этого понадобятся миллионы изображений [8, 32].

Образование вообще, и высшее в особенности, предполагает совершенно иное мыслительное движение: человек логически идет от абстрактного понятия к частному референту. Собственно, со времен Платона вся мировая философия пыталась понять и объяснить эту главную особенность человеческого мышления. Не случайно кантовская гипотеза об априорных идеях восходила изначально к его утверждению, что человека от животного мира отличает только способность его сознания к воображению. А Платон после не вполне удачной попытки распознать природу «понятий» – вынужденно вводит в философский дискурс «идеи» (которые, часто так и именуются «платоновскими»). ИИ не способен формулировать ни общие поня-

тия, ни идеи, которые в свою очередь управляют миром чувств и рациональной логики.

Короче говоря, ИИ фундаментально *не копирует* человеческий интеллект, он создает цифровые реплики лишь его отдельных способностей. И поэтому передача ему в полном объеме дидактических полномочий не только мало вероятно, но и бессмысленная затея. ИИ способен обучать студентов? Да, но на что он действительно будет пригоден, это – *перезформатировать человеческий интеллект в подобие самого себя* – эффективный инструмент по обработке больших данных. Иными словами, если последние десятилетия человечество пыталось создать неорганический аналог человеческого мозга, то в случае с высшим образованием мы, напротив, получим обратный результат: *органический аналог умной машины*.

Но разве этого мы стремились достичь, постоянно совершенствуя высшее образование и развивая университеты? Очевидно, что столь «неожиданный» педагогический итог откровенно противоречит первичной миссии современного вуза и, скорее всего, будет воспринят как *антиуспех*. Я нарочито в данном случае избегаю слова «неудача» по причине его неоднозначного толкования в высшей педагогике и информатике.

### **Парадокс цифровой дидактики**

Для оценки влияния технологических новшеств эксперты используют сложные методики. Но на уровне здравого смысла вполне достаточно взвесить пользу и вред от внедрения той или иной инновации и предположить самый вероятностный сценарий того, как будут развиваться в дальнейшем события. Необходимо признать, что по крайней мере частичная цифровизация высшего образования – это тот неизбежный процесс, обойти который нам вряд ли удастся. Другое дело, за каждым университетом сохраняется *свобода выбора* относительно глубины и характера включения «цифры» в ткань высшей педагогики.

Цифровизация сегодня идет своим ходом, то ускоряясь, то замедляясь в зависимости от разных, прежде всего внешних, обстоятельств, а также от перемен в государственной политике и финансовых возможностей университетов. Онлайн, благодаря пандемии, в мгновение ока трансформировался из новеллы в рутинную практику, которую, правда, в последнее время университеты пытаются минимизировать, но отказаться от нее полностью даже и не пытаются. Контрольные процедуры также довольно эффективно компьютеризированы. Однако более глубокий переход к цифровому обучению все еще успешно тормозится. Точнее сказать, какие-то процедуры удач-

но оцифровываются, но классические лекции и семинары пока еще остаются *уделом живого общения*, не важно при этом через онлайн или в офлайне. Революционный характер преобразований должен произойти именно в символической (то есть полностью виртуальной) учебной аудитории. Но такой старт постоянно и повсеместно переносится на неопределенное будущее, и не понятно, какой подход здесь восторжествует: технологический или метафизический.

Вот почему нам необходимо различать простую цифровизацию и роботизацию высшего образования. Роботизация университетов, отныне мы можем ее себе отчетливо представить, по разным причинам пока находится в зачаточном состоянии, но совершенствование программ ИИ делает ее также неизбежной и неотвратимой. Именно она кардинальным образом преобразит весь абрис высшего образования, как и институциональный дизайн университетов. Очевидно, что это не произойдет мгновенно, но и ожидать длительный переходный период, видимо, тоже не следует. Все, как в случае с ChatGPT, произойдет непредсказуемо и в мгновение ока. Логично лишь предположить, что в первую очередь роботизации будут подвергнуты технические вузы, базовые учебные дисциплины, в которых в силу «точного» характера производимых и репродуцируемых там знаний будет легче передать на «откуп» ИИ. Однако этим мы вновь загоняем себя в логический тупик.

Ранее я попытался показать, что глубокая роботизация приводит к отрицанию самой сути университетского образования. Но нельзя не признать, что большинство сегодняшних технических специальностей предполагают ныне самую активную апелляцию к ИИ и глубокую роботизацию ведущих профессиональных видов инженерной деятельности. Конечно же, об этом по-прежнему идут жаркие споры, а эксперты никак не придут к общему видению будущего. Но, складывается впечатление – мало кто из них сомневается в том, что умные роботы будут широким фронтом вытеснять человека буквально из всех сфер общественно-хозяйственного разделения труда. Парадоксальный вывод напрашивается сам по себе: *в образовательном процессе роботизация, скорее, пагубна, чем благостна, в реальной же практике все – наоборот*. Более того, чем настоятельнее глобальная экономика требует роботизации, тем более «штучным» товаром должны будут стать выпускники технических вузов. Не случайно, «умные» университеты инициируют индивидуальные образовательные векторы и модели, предвосхищая будущий «дефицитный спрос» на рынке труда.

Образовавшиеся «ножницы» переформатируют нынешнюю университетскую дидактику и процесс воспитания молодых специа-

листов столь же парадоксальным способом. Между ними как будто бы воздвигнута непреодолимая стена. Чисто знаниевая ответственность молодого специалиста основана на «голой цифре», то есть на предельно высокой эффективности информационного насыщения и конструирования специализированной компетентности выпускника. Как результат мы получаем отрицание профессии в ее метафизическом и нравственном смысле. Прикладная этика в современном университете, напротив, призывает выпускника к следованию гуманистическим смыслам устойчивого развития и высвобождения человека из-под какого-либо идеологического или технологического диктата.

Как выпутаться из этой непростой ситуации – каждый студент, выбравший *индивидуальный модуль* обучения, будет решать сам за себя. И в известном смысле именно этот клубок противоречий видоизменит не только высшее образование и университеты, но и превратит подготовку постсовременного специалиста в «гибкий» и *индивидуализированный процесс*. Об этом на рубеже столетий предупреждал Зигмунт Бауман в своей книге «Индивидуализированное общество» [2]. Новая сложность отныне заключается в том, что затребованный индивидуализированный тип специального высшего образования по-прежнему реализуется преимущественно внутри стен общественного института, коим является университет, как сосредоточение общих (универсальных) смыслов профессиональной культуры.

Безусловно, ИИ в университетском обучении аннигилирует педагогическую этику и все остальные нравственные значения. Разработчик программ отвечает лишь за адекватность и корректность информационно-фактологической упаковки. В его деятельности моральная ответственность «педагога» едва просматривается, если только сквозь «увеличительное стекло» и то вряд ли. Он ни в коей мере не отвечает за целостность профессиональной подготовки и, тем более, за баланс специальной технической компетентности и гуманитарно-нравственного воспитания. Последнее, разумеется, остается за скобками глубокой роботизации высшего образования. Возможно, для преодоления будущего дисбаланса будут введены новые предметы или добавлен полноценный нравственно-просветительский тьюторинг. Но даже в этом случае разрыв между научным образованием и профессионально-этическим профилированием сохранится. И, видимо, в какой-то момент окажет решающее воздействие на весь процесс формирования новых поколений молодых специалистов. И тогда межпоколенческий «разрыв» станет предельно резким и угрожающим для профессиональной преемственности.

Если сравнить университетские активности (преподавательская, научная, экспертная, консультационная) с любой другой профес-



сиональной сферой деятельности современного мироустройства, которая также активным образом подвергается сегодня роботизации, то первое, на чем следует сконцентрировать наше внимание, это на *уникальном режиме университетской ответственности*. В природе любой современной профессии ответственность специалиста – краеугольный камень всей системы, которая не только свидетельствует об опыте, умении, навыках, квалификации, честном отношении к своей работе, но и представляет собой главный *смысл самой профессии*. Вспомним для иллюстрации этого положения, хотя бы, где должен находиться архитектор, когда открывают построенный им новый мост? Разумеется, под мостом. Это символическое местоположение показывает нам, что профессиональная ошибка должна быть исключена на сто процентов. Все варианты, кроме одного – единственно правильного – остаются за скобками. Риски не минимизированы, но абсолютно исключены. В противном случае под угрозой его собственная жизнь.

Университетская среда не только не отрицает возможность ошибки, а даже допускает ее как дидактическую норму, ибо на ошибках и учатся. Коммуникативное действие в короткой цепочке «студенты-преподаватель» опирается на обязательность промахов, просчетов, оплошностей и всякого рода недоработках. Философия вузовского обучения отталкивается от *парадоксальной нормальности полуответственного* (протопрофессионального) *действия*. Это – своего рода первичное условие всей университетской коммуникативной «игры». Ошибаться разрешается, не знать не зазорно, заблуждаться не запрещено и т.д. Педагогическая роль преподавателя в данном случае допускает все то же самое и в отношении его. Его миссия «посредника» между миром профессиональных знаний, компетенций и бесконечной вселенной невежества в принципе не поддается цифровой автоматизации.

Но ИИ ведь и сам по себе посредник и тоже призван помочь «высокому» профи принимать более корректные и эффективные решения, совершать действия, основанные на обработке бесчисленного набора индивидуально-профессиональных опытов. Если вы допускаете, что ИИ поставит диагноз больному лучше дюжины ведущих специалистов, то только лишь потому, что он опирается на опыт тысяч врачей, но отнюдь не потому, что он мудрее и образованнее каждого из них в отдельности. То есть, ИИ не ставит под сомнение компетенцию квалифицированного врача-диагноста, а лишь консультирует его, продуцируя некоторый аналог единовременного консилума нескольких тысяч врачей. ИИ – не более чем верная подсказка. Но при этом ответственный диагноз ставит человек. Он ручается за

его точность и корректность профессионально и, главное, морально-этически. Ему по большому счету нет надобности в «помощи зала», но все же он может опереться на мнение своих воображаемых коллег. В этом и только в этом смысл аналитической консультации ИИ применим в медицинской диагностике.

В преподавательской деятельности университетского профессора моральная ответственность за конечный продукт (выпускника) ослаблена хотя бы тем, что студент может выпуститься с отличным или с посредственным уровнем знаний. Для него главное пересечь границу неудовлетворительности, и то она, как правило, прочерчена не очень жестко и допускает гибкость. ИИ может оказать незаменимую услугу в контроле за учебным процессом, но сам обрести роль коммуникативного посредника он вряд ли сможет. И прежде всего потому, что учащийся или уже выпускник (сейчас это не суть важно), не перейдя окончательно во взрослый мир общественного разделения труда, по-прежнему остается в культурной среде полуответственного действия. Он все еще имеет легитимное право на ошибку, то есть для опытных профи выпускник, скорее, маргинал. ИИ способен насыщать его ум знаниями (точнее: эпистемологически значимой информацией), но вряд ли он способен развивать в нем когнитивные способности самостоятельного познания и мышления, тем более, привить нормы и ценности профессиональной этики. А без последнего даже круглый отличник не станет успешным и полноценно компетентным профи.

### ***Университет и Цифра: два сценария развития отношений***

Все, происходящее сегодня с университетами мира, указывает на то, что мы на пороге серьезных перемен. Университеты множатся как на дрожжах. Галопирующими темпами развивается дистантное образование. При этом некоторые университеты начинают постепенно отказываться от участия в мировых рейтингах. Так, по крайней мере, Утрехтский университет недавно подал пример такого вполне «героического» по нынешним временам отступничества от обязательного рейтингования. Эпоха соревнования между глобальными вузами, похоже, близится к закату, а на горизонте просматриваются контуры глобального партнерства и сотрудничества между ними. И роль ИИ в этом новом движении трудно переоценить. Но куда нас все это приведет?

Прорисовываются два сценария. (1) ИИ шаг за шагом вытеснит традиционные методы и инструменты университетского образования, сделав его в мировых масштабах более эффективным и инновативным, в полном смысле общим; этому процессу бесполезно сопро-

тивляться, и выиграет тот, кто раньше всех это осознает и изменит свою университетскую политику. (2) ИИ не разрушит ничего из старого «арсенала» университетов, разумеется, при корректном обращении с ним в качестве цифрового «помощника»; он, наоборот, только укрепит традиционные методы и инструменты вузовской педагогики, облегчив участь преподавателей и студентов, надо только отнестись к этому с известной легкостью и иронией, как к перемене ветра при комфортно теплой погоде, и не настаивать на устаревших образовательных стандартах и правилах. Какой из этих сценариев благоднее для мира высшего образования? Скорее всего, первый. А для университета, как общественного института? Очевидно, все-таки второй.

Дивергенция между высшим образованием и университетом, наметившаяся на исходе прошлого столетия, значительно усиливается по мере развития цифровых технологий. И по сути, ставит все нынешние правительства перед необходимостью различать две модели государственной политики. Одна – в области развития высшего образования, отвечающая на вопрос «как сделать его эффективнее и превратить в локомотив общественных перемен?». Другая – в отношении институционального наследия модернистского прошлого, в данном случае реагирующая на проблемы структурной и целевой трансформации университетов. Для чего нужно высшее образование – все еще дискутируемый вопрос, но он не вызывает таких громких разногласий как вопрос, для чего нужен университет. А в самом деле, для чего?

Беда в том, что все национальные правительства в проработках своих образовательных стратегий не разводят эти две политики, а по-прежнему отождествляют «высшее образование» и «университет». И, соответственно, полагаются на репутационный капитал, накопленный университетами в прежние годы – десятилетия и нередко столетия. Рейтинги университетов им нужны для выстраивания «правил» софинансирования, абитуриентам всего мира для оценки ожидаемого результата (отнюдь не знаниевого). Они весьма нерешительны в плане внедрения ИИ в образовательный процесс, прикрываясь зачастую фразой о том, что это предстоит решать самим университетам. Открыто они декларируют установку на рост качества высшего образования и его доступность (приоритетная цель социальной политики), но латентно исходят из того, что ИИ на самом деле значительно упростит для них задачу большей управляемости и прозрачности национальных учебных заведений. А это в условиях всеобщей индивидуализации университетов, похоже, волнует политиков гораздо больше, чем качество образовательных услуг. Деньги уже решают не все, но очень многое. И если ИИ способствуют их

увеличению, то число его сторонников среди ВИП-в будет расти, даже при том, что они столкнутся с большими социальными проблемами, как последствиями глубокой и всесторонней имплементации ИИ.

***P.S. Что дальше?***

Безусловно, наши тревоги по поводу активного внедрения ИИ в высшее образование можно отнести к числу тех экзистенциальных страхов человечества, которые вызваны вполне обоснованными опасениями, что неконтролируемый (или просто плохо контролируемый) «сильный» ИИ кардинально преобразит всю сферу образования, лишит миллионы людей работы, а в итоге переведет мировоззрение молодых поколений на свой «нечеловеческий» лад, подчинит себе их волю, интересы и жизненные стимулы. Иными словами, дегуманизирует высшее образование и университеты, и – воспользуемся модным нынче словечком – в отдаленной перспективе трансгуманизирует все человечество.

Такое видение «мрачного» будущего смахивает больше на «черную» антиутопию, но, увы, в нем не так много от ненаучной фантастики. Не случайно ведущие мировые университеты и центры знаний создают у себя подразделения, занимающиеся вопросами дальнейшей ко-эволюции человека и машины, выживания человечества в целом. Их прогнозы могут существенно различаться друг от друга, но почти во всех из них содержится грустное предупреждение: ИИ будет технологически развиваться *независимо от того, несет ли он с собой добро или зло*. Человек, конечно же, чрезвычайно пластичен как вид живой природы и на протяжении своей недолгой истории демонстрировал чудеса адаптивности. Но навязывать свои этические категории искусственному «творению» ему еще не приходилось. Возможно, ИИ удастся как-то приручить, имплементируя в его программные коды глубокого обучения образцы человеческого поведения и, главное, социального взаимодействия. То есть в известном смысле превратить его в общественно-нравственное существо. Для этого многие эксперты и даже политические деятели предлагают сегодня дальнейший технологический поиск затормозить и удовлетвориться пока «слабым» ИИ. Однако, и это мало вероятно, поскольку совершенно противоречит человеческой психологии.

ИИ давно превратился в магистральную *сверхидею* нашей цивилизации, вытеснив на обочину былые социально-философские идеологии. Амбициозный разум будет по-прежнему стремиться превзойти самого себя и создать свою полную копию; а то и своего «нового» бога, ведь он не случайно разместил цифровую вселенную в «облако». Остановить его в этом движении вперед не по силам ни

политикам, ни пушкам, как заметила однажды Екатерина Великая, наблюдая во время французской революции, как большие идеи преобразуют мир и людей.

Пока же нам остается лишь одно: придать этой проблеме статус «предмета» теоретической философии и прикладной этики, чтобы любыми способами *не дать этой теме уйти* за грани человеческого внимания и публичного дискурса [1, 5, 6]. Эту тему ни в коем случае нельзя упокоить в узком кругу цифровых профессионалов, ибо перемены коснутся всех и каждого в самом ближайшем будущем. Вполне вероятно, что к встрече с грядущей новой реальностью человечеству удастся все же подготовиться. И, как пишет С. Шумский, сделать это надо бы максимально хорошо, а главное – нам надлежит позаботиться, чтобы «машинный интеллект был наделен соответствующими ценностями». «Соответствующими»? Значит, аналогичными человеческим [16, 310]. Впрочем, пока это только *благое пожелание*, но верить все же нужно в прекрасное «далёко».

### ***P.P.S. Искусственный интеллект возвращает нас к идеям князя Кропоткина***

Петр Кропоткин, пожалуй, самый загадочный из русских мыслителей. Его помнят больше как теоретика анархизма и реже – как выдающегося этика [9, 10]. А между тем он был моральным визионером с большой буквы. При этом всегда искал для своего философствования вдохновение в познаваемых человеческим умом законах природы. Его идея о том, что в органическом мире присутствует естественная тяга животных существ к кооперации и сотрудничеству, вряд ли кто будет сегодня оспаривать. Но попытка Кропоткина перебросить этот фундаментальный принцип живой материи на социально детерминированные человеческие сообщества, которые могут оказаться гораздо эффективнее и в нравственном смысле продуктивнее без участия посредника в виде государства и светской власти в любом ее виде, всегда воспринималась с высокомерной усмешкой отечественными и зарубежными интеллектуалами.

Впрочем, я думаю, сегодня настало время не столько для реабилитации Кропоткина как этика, даже несмотря на постоянно растущую популярность его сочинений у читающей публики, сколько вернуться с его подачи к эволюционному пониманию человеческого сознания и искусственного интеллекта. Отрицать их взаимовлияние друг на друга не продуктивно. Не видеть негативных последствий масштабного распространения ИИ попросту глупо. Полагать, что эволюция умных машин всегда будет находиться под чутким контролем людей, по меньшей мере наивно и опасно [14]. Какую же в таком слу-

чае принять философскую позицию? Очевидно, остается только одно – считать «новой нормальностью» *анархический характер ко-эволюции человека и машины*. Увы, нам придется смириться с тем, что человеческий ум имеет свои пределы, а развитие ИИ отнюдь не повторяет этапы человеческой интеллектуальной истории; не все в нем пока прозрачно и, тем более, предсказуемо. Но в основании витальности того и другого лежит именно тяга к кооперации и сотрудничеству. Этим процессом, наверное, не нужно пытаться управлять, а, напротив, дать ему возможность развиваться на собственных основаниях и законах.

#### Список литературы

1. *Батлер Дж.* Сила ненасилия. Сцепка этики и политики. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2022.
2. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005.
3. *Бентли П. Дж.* Все об искусственном интеллекте за 60 минут. М.: АСТ, 2020.
4. *Бутл Р.* Искусственный интеллект и экономика. Работа, богатство и благополучие в эпоху мыслящих машин. М.: Pro, 2023.
5. *Зубофф Ш.* Эпоха надзорного капитализма. Битва за человеческое будущее на новых рубежах власти. М.: Изд-во Института Гайдара, 2022.
6. *Изер Л.* Этика как общественная наука. Моральная философия общественного сотрудничества. М.: Социум, 2020.
7. *Казанцев Т.* ChatGPT и революция искусственного интеллекта. М.: ЛитРес, 2023.
8. *Кениг Г.* Конец индивидуума. Путешествие философа в страну искусственного интеллекта. М.: Individuum, 2023.
9. *Кропоткин П.* Анархия. М.: Айрис-пресс, 2002.
10. *Кропоткин П.* Этика. М.: Политиздат, 1991.
11. *Овчинский В.С., Ларина Е.С.* Искусственный интеллект. Этика и право. М.: Книжный мир, 2019.
12. *Рассел С., Норвиг П.* Искусственный интеллект. Современный подход. 4-е изд. Т. 1-3. М.: Диалектика, 2021-2022.
13. *Таулли Т.* Основы искусственного интеллекта. Нетехническое введение. СПб.: БВХ-Петербург, 2021.
14. *Уотсон Р.* Технологии против человека. М.: Эксмо, 2020.
15. *Шумский С.* Воспитание машин. Новая история разума. М.: «Альпина-нонфикшн», 2021.
16. *Шумский С.* Машинный интеллект. М.: РИОР, 2019.

А.А. Гусейнов

УДК 101 + 378

**Философия и высшее образование  
(некоторые размышления об отечественном опыте)<sup>1</sup>**

*Аннотация.* В предлагаемых заметках рассматривается связь философии и высшего образования в контексте отечественного исторического опыта. Показано, что философия как университетская дисциплина в России прошла трудный путь и к середине прошлого века получила обязательный статус для всех специальностей высшей школы, *который она сохраняет до настоящего времени. Этот статус, сложившийся в условиях монополии философии диалектического и исторического материализма, создает в ситуации культивируемого в обществе философского плюрализма особого рода проблемы, которые, в частности, затрудняют создание единых научных стандартов.* Автор предлагает при решении данной проблемы исходить из сформулированного И. Кантом различия между школьной философией и философской мудростью, опираться на три фундаментальных мировоззренческих вопроса (Что я могу знать? Что я должен делать? На что я смею надеяться?), заключающие в совокупности ответ на первый основной вопрос «Что такое человек?».

*Ключевые слова.* Философия. Преподавание философии. Школьная философия и философская мудрость. Четыре основных философских вопроса по Канту.

В рамках исторически сложившегося отечественного опыта высшего (университетского) образования философия представлена в двух самостоятельных формах: а) профессиональной подготовки специалистов в области философии как особого занятия в рамках общественного разделения труда, осуществляемой в предназначенных для этого учебных подразделениях (факультетах, отделениях, институтах); б) общеобразовательного предмета (учебного курса), обязательного для всех специальностей в качестве общенаучной подготовки и мировоззренческой ориентации интеллектуального кругозора. В предлагаемых размышлениях речь пойдет только о второй форме.

---

<sup>1</sup> Статья написана на основе доклада, сделанного на Всероссийской конференции «Философия: роль и место в высшем образовании», посвященной 300-летию Российской академии наук (Санкт-Петербург, сентябрь 2023г.), и представляет собой его расширенный вариант.

## I

Известно образное сопоставление философии с судьбой шекспировского короля Лира, который раздал все свои имения дочерям и сам остался без пристанища, ни с чем. Философия изначально была синонимом теории и включала в свое содержание все научные знания о мире, а с постепенным обособлением от неё отдельных самостоятельных наук она сама в итоге осталась без собственного домена. Это относится не только к месту философии в системе наук, но в некоторой степени и к её месту в системе образования. Первоначально образование как систематическое овладение накопленными в обществе знаниями осуществлялось в рамках философских школ (в европейской античности это были платоновская Академия, аристотелевский Лицей, эпикурейская и стоическая школы). Возникшие в XII веке европейские университеты также базировались на философских факультетах, которые включали все теоретические, в том числе математические и естественно-научные знания. Они представляли собой первую обязательную для всех студентов ступень обучения, за которой начиналась их специализация, разная для разных профессий (к примеру, по такой схеме создавался в 1755 году Московский университет в составе трех факультетов – философского, юридического и медицинского. В философский, наряду с кафедрой собственно философии, входили также кафедры физики, красноречия и истории). Так продолжалось до середины XIX века. Современное высшее (университетское) образование развивается уже в прямой зависимости не от философии, а от науки, можно сказать, является тенью последней, оно в определении факультетов, специальностей, конкретных учебных курсов, их содержания с теми или иными коррекциями и отставанием воспроизводит то, что происходит в области науки<sup>2</sup>. Философия, которая потеряла свой статус распорядителя наук, оказалась низведенной до уровня дополнительного общегуманитарного предмета, относительно её статуса и учебного веса существуют разные мнения и практики (так, например, в европейских странах существуют современные большие известные университеты, в которых вообще не читаются курсы философии).

---

<sup>2</sup> Так, например, в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова, согласно его официальному сайту, образование расчленено на 39 различных факультетов, представляющих современную фундаментальную науку. Философский факультет является одним из них, он осуществляет подготовку специалистов именно в области философии, в его составе из 16 кафедр. Две из них (кафедры философии гуманитарных факультетов и философии естественных факультетов) – предназначены для преподавания философии как общеобразовательного предмета на других факультетах.



Преподавание философии в России в рамках высшего образования началось с Санкт-Петербургской академии, в основе которой был передовой (без преувеличения опередивший свое время) проект соединения науки и образования. Члены академии одновременно возглавляли кафедры. Среди первых 17 завезенных к нам из Западной Европы иностранцев, которые, собственно, и составили академию, пять человек были также дипломированными специалистами в области философии. В университете были две философские кафедры: логики и метафизики (возглавлявший её проф. Георг Б. Бильфингер произнёс основной доклад на торжественном открытии Академии 27 декабря 1725 г.) и кафедра нравоучения. К сожалению, проект этот в той части, в которой он касался университета, в целом не состоялся, так как члены академии неохотно отвлекались от научных дел ради лекций и, кроме того, в России не могли набрать студентов (члены академии были обязаны – и это вписывалось в их контракты – привозить с собой также одного-двух иностранных студентов), первые русские студенты там появились более, чем через пять лет после открытия. В 1747 году академия и университет были разделены, как было сказано в регламенте, на «особливых академиков», которые никого не обучают, и «особливых профессоров», которые должны учить в университете. Но и эта конструкция не заработала и с 60-х годов университет перестал существовать фактически, а из устава 1803 года он исчез также формально. Так обозначилось своеобразие интеллектуального развития в России, состоящего в том, что научно-исследовательская и образовательная деятельности оказались институционально разделенными. Именно по той причине, что в силу особых условий исторического развития наука здесь опережала образование, не выростала из университетского, как это имело место в Западной Европе, а наоборот, университетское образование следовало за наукой.

Наши университеты складывались по европейскому образцу и в них важное место занимали кафедры философии, но судьба их была сложной. Так в Московском университете кафедра философии существовала с 1821 по 1845 гг. В 1850 году в качестве защитной меры от проникновения революционных настроений из Западной Европы кафедры философии закрыли во всех университетах России почти на 15 лет. Они начали восстанавливаться после принятия нового университетского устава в 1863 году в рамках реформ Александра II, давшего университетам относительную автономию, и сама подготовка которого стала составной частью великой эпохи перемен и большим общественным событием [2, 221-278]. Впрочем, эта автономия продержалась не очень долго и была урезана (прежде всего в том,

что касалось автономии университетской жизни) Уставом 1884 года [5].

В советские годы философия, пройдя свой трудный и противоречивый путь, прочно закрепилась в высшем образовании, получив начиная с 1958 года статус обязательного и к тому же привилегированного предмета.

Когда мы говорим о философии в её соотнесенности с образованием и, более широко, о её месте в обществе, имея в виду современную постсоветскую Россию, надо различать два аспекта: философию как род знания и философию как социальный институт. В первом аспекте ситуация кардинально изменилась. Университетская философия и в императорской России, и в Советском Союзе находилась под пристальным правительственным идеологическим надзором с тем (впрочем, немаловажным) отличием, что царское правительство осуществляло своё воздействие через внешние административные ограничения и запреты, а советская власть пошла дальше, взяв под контроль и само понимание философии, допуская в качестве предмета изучения только ту единственную, а именно – марксистско-ленинскую философию, которая соответствовала ее интересам, во всяком случае обслуживала их. В наши дни философия освободилась от государственного идеологического прессы и развивается как свободное занятие в соответствии со своим предметом, профессиональными критериями, лучшими интеллектуальными традициями. Что касается её институционального статуса, то положение философии остается в целом таким же, каким оно сложилось в советские годы (обязательный предмет федерального пакета, экзамен кандидатского минимума, бюджетное финансирование и др.); правда она в чем-то проиграла (нет прежнего привилегированного положения, государственного экзамена, увеличилась нагрузка на преподавателя и др.), а в чем-то приобрела (в частности, увеличилось число философских факультетов и выпускающих кафедр).

Образование – это основной канал выхода философии как профессиональной деятельности в публичное пространство, самый заметный показатель её общественной востребованности. В этом отношении отечественные стандарты, в частности, обязательность философии как учебной дисциплины в системе высшего образования, являются предметом зависти со стороны наших западноевропейских коллег: там философия, как правило, преподается факультативно, а в ряде университетов, как уже было отмечено, она отсутствует даже в таком качестве. Русская философия (в этом одна из её особенностей) развивалась не только в академических формах, но и в значительной мере в контексте массовой культуры: литературы, журнали-

стики, публицистики, политической идеологии. Включение философии в общегосударственный пакет высшего образования – из того же ряда. Оно является выражением заинтересованности государства в своей идеологической легитимации. Здесь, однако, возникает проблема: как свободу философствования совместить с обязательностью её изучения в системе образования, в частности, высшего.

## II

Особая и единственная в своем роде трудность и сложность преподавания философии в общественно санкционированных и обязательных формах связана с её неизбежным многообразием, или говоря словами академика Ойзермана, выделившего эту характеристику в качестве неотъемлемого признака философии как особого рода знания с тем, что философия существует во множественном числе<sup>3</sup>. Она принципиально плюралистична. В философии нет какого-то одного объективно выверенного или даже просто общепризнанного канона подобно таким областям знания, как физика, химия, биология, или даже социология и др., а существуют многообразные системы, каждая из которых равна самой себе. Нет философии вообще, самой по себе истинной философии, а существуют философии Платона, Аристотеля, Николая Кузанского, Декарта, Спинозы, Канта, Гегеля, Толстого, Соловьева, Хайдеггера и др., каждая из которых представляет собой единственное в своем роде законченное целое. Какую из этого множества преподавать?

Выдвигаемые иногда предложения суммировать всё накопленное богатство в рамках одного общеобразовательного историко-философского курса – нельзя принимать всерьез. Это и невозможно, и бессмысленно. Невозможно, ибо мы неизбежно сталкиваемся с тем же вопросом о том, в рамках какого понимания философии выстраивается это множество учений. Бессмысленно, ибо это потребует такого объема фактического и теоретического материала, для которого не хватит никакого учебного времени, если даже увеличить его в сотни раз.

---

<sup>3</sup> «Философия, в отличие от любой науки, каков бы ни был исторический уровень ее развития, существует, так сказать, лишь во множественном числе. Иначе говоря, философия существует только как философии, т. е. как неопределенное множество различных, противостоящих друг другу философских систем. Таков *modus essendi* философии. Такой она была уже в первое столетие своего исторического бытия; такой она осталась и в наше время, и нет оснований полагать, что когда-нибудь в будущем философия утратит свою многоликость, которая, как я убежден, является ее специфической сущностной определенностью» [6, 5].

Иногда предлагают выходить из этого затруднения, сосредоточившись на трех-четырёх сквозных проблемах философии, прослеживаемых во всех системах. Это более реалистично, но и в этом случае возникает вопрос о критерии их отбора. Ведь, если ограничиваться только теми единицами, которые фигурируют в качестве категорий философии, то они тоже разные у разных мыслителей по числу и составу. К тому же остается вопрос об их системном единстве, который возвращает к трудности, связанной с многозначностью философии.

На мой взгляд, для первого (вводного, общеобразовательного, обязательного) изучения философии самым важным является понимание её роли и места в жизнедеятельности человека, точнее её роли и места в разумной (рациональной) её организации. Конечно, вопросы о содержании философии, о том, что она изучает, здесь также будут возникать, но во вторую очередь и в самом общем виде, в первую же очередь и вполне понятно, конкретно должен стоять вопрос: «Для чего? Для какой цели?» Более конкретно, в чем заключается ценность (польза) философии для людей, в силу которой она получает законное место и поддержку в системе общественного разделения труда? Два широко признанных авторитета в отечественной философии, Хайдеггер и Гегель, высказали по этому вопросу два полярных суждения. Первый – назвал её уникальной возможностью автономного и творческого существования индивида<sup>4</sup>, второй – эпохой, схваченной в мысли<sup>5</sup>. В них ценность (польза) философии связывается со спецификой производимого ею знания, рассмотренного в одном случае применительно к отдельной человеческой личности, в другом – к обществу в целом. Истинность каждой из этих позиций не вызывает сомнений также, как и их односторонность.

---

<sup>4</sup> « Кор. – Итак, что представляет собой философия?

Х. – Это одна из редких возможностей автономного и творческого существования. Ее изначальная задача – делать вещи тяжелыми (трудными), более сложными» [7, 146].

<sup>5</sup> «Не только наступает время, когда вообще начинают философствовать, но у данного народа появляется определенная философия... Она есть высший цвет, она есть понятие всего образа духа, сознание и духовная сущность всего состояния народа, дух времени как мыслящий себя дух. Многообразное целое отражается в ней, как в простом фокусе, как в своем знающем себя понятии... Таково положение философии среди других областей; следствием такого положения является то, что она совершенно тождественна со своей эпохой» [1, 111].

## III

В комедии Аристофана «Облака», в которой высмеивается ничтожность философов, Сократ висит в подвешенной к потолку корзине с надписью «мыслильня». Здесь напрашивается аналогия с кузнецом, мастерская которого именуется кузницей. Философы действительно имеют дело с мыслями, производят мысли, обрабатывают их, шлифуют, создают из них нужные людям правильные, полезные и красивые конструкции. Подобно тому, как к кузнецу приходят со своим железом, так к философу люди приходят каждый со своими мыслями (разумом), чтобы тот привёл их в порядок, научил ими пользоваться. Философов интересуют не конкретные мысли о том, как лучше делать то или иное дело, а сами принципы и правила мысли, мысли в их всеобщей форме, которые позволяют правильно мыслить, о чём бы ни шла речь. Они суть мастера и стражи правильного использования разума. Их интересовало не приложение разума в том или ином деле, а само его состояние как инструмента, о каком бы деле ни шла речь. Философы с самого начала определили в качестве своего предмета общие правила организации мысли (логика), их расчленение на истинные и ложные (гносеология), а также автономию мысли, позволяющую придать им совершенство (этика).

Возникает вопрос: кто нуждается в мастерстве философов, готов брать у них уроки? В широком смысле каждый человек, поскольку он является живым мыслящим существом, в особенности когда его существование связано со строем его мыслей, убедительностью и красотой речи, когда он оказывается в ситуациях, как их обозначил Кант, двусмысленности притязаний, выбора важных решений. Не случайно в истории мы находим философов рядом с молодыми людьми, правителями, в качестве мудрецов, дающих людям советы.

Надо иметь в виду, что философия – это не только профессиональное занятие в рамках разделения труда, но еще и форма общественного сознания. Платон считал, что знание есть припоминание. По крайней мере, применительно к философскому знанию это утверждение отчасти правильно. У современного начинающего студента та часть души, которая предназначена для философии, не является совершенно чистой. На ней уже что-то написано. Когда студент впервые посещает занятие по философии, он сталкивается с философскими понятиями, многие из которых ему знакомы как слова естественного языка и входят в его жизненный кругозор, хотя, как быстро обнаруживается на первых же занятиях, он не может внятно раскрыть их точное содержание. Таковы, например, понятия общего, частного, бытия, сознания, добра, долга, прекрасного, истины, челове-

ка, общества, знания, представления и т.д. Знакомясь с философией, студент вынужденным образом разбирается с содержимым своей собственной головы, что-то отбрасывает, что-то очищает, расчленяет, заново выстраивает, чтобы эксплицировать (вспомнить) стоящий за тем или иным понятием реальный предмет. В данном случае он оказывается в положении школьника, приступившего к изучению грамматики родного языка, которую тот реально знает, успешно практикует в речи, но впервые узнает в форме осознанных правил.

Наш студент перед лицом профессора философии типологически оказывается в положении афинянина с улицы, беседующего с Сократом: он знает, что такое добродетель (кто же этого не знает, ведь все стремятся к добру – самому ценному, лучшему в человеке и для человека?!), но, когда надо выделить и точным, узнаваемым образом обозначить, назвав реальный, стоящий за этим понятием (соответствующий ему) предмет, оказывается беспомощным. И тот, и другой (и начинающий студент и его преподаватель, и любопытствующий афинянин, и Сократ) находятся в пространстве философии как мудрости, один приобщен к ней простым фактом своей целесообразной разумной жизнедеятельности, второй – любовью (пониманием и стремлением) к ней. Они различаются не целями, а глубиной и точностью анализа, цели же их объединяют и настраивают на одну волну.

На занятия философии приходит не просто молодой человек, не Геракл на распутье, а студент, уже решивший стать специалистом в одной из областей науки. А философия и наука – это разные вещи. Первая и грубая ошибка состоит в стремлении выстроить их в один ряд, сказав, что все другие науки являются частными, изучают отдельные, каждая свою, области знания, а философия имеет своим предметом всеобщие законы окружающего мира. Если даже и можно провести различие между философией и другими науками по критерию всеобщности изучаемых законов, то не этим определяется разграничительная линия между ними. Философия, конечно, связана с наукой, опирается на неё, учитывает, использует её выводы, стремится, даже обязана быть научной, но тем не менее она есть нечто иное. Это – другая форма сознания. Она, как убедительно доказывал В.М. Межуев, является самосознанием в отличие от науки, которая есть знание [4]. Философия как особая форма сознания имеет дело с целями человека, его поступками или их отсутствием, определяет их общее направление, её предметом является жизненная мудрость или мудрое распоряжение своим разумом, а наука нацелена на объективное знание о мире, в том числе о нас самих, на такое знание, которое от человеческих целей не зависит. Философия принципи-

ально субъективна, личностна, наука безнадежно объективна, безлична. Для науки разум – это зеркало, которое показывает человеку то, что в нем отражается, для философии разум является основополагающим способом существования человека, своего рода прожектором, освещающим его жизненный путь. И, если для науки важно то, что можно разглядеть в этом зеркале о мире и о самом человеке как его частичке, то для философии важно знать, в какую сторону и на что его направить. Эту особую роль философии в царстве разума хорошо определил Кант: «Ибо и в последнем значении философия есть наука об отношении всякого знания и всякого применения разума к конечной цели человеческого разума, которой, как высшей, подчинены все другие цели и в которой они должны образовать единство» [3, 332].

Кантовское различие между школьной философией и философией «по мировому понятию (*in sensu cosmico*)» имеет, на мой взгляд, прямое и решающее отношение к обсуждаемому нами вопросу о роли философии как общеобразовательного предмета в рамках высшего образования. Школьная (её же можно назвать еще академической, университетской) философия имеет своим предметом познание философских понятий, их связей, она является формой необходимых знаний для того, чтобы стать ученым человеком, обогатить память знаниями, она делает человека виртуозом ума, или как говорил Сократ, филодоксом. Это, если говорить в практических терминах нашего высшего образования, есть то, чему учатся на философских факультетах, чтобы стать специалистом (работником, профессионалом) в области философии. Философия же в собственном смысле как некое всеобщее свойство (качество), необходимое для правильной организации человеческого разума, связана с высшими целями человека, его становлением как личности, её достоинством и жизненной мудростью. Она, собственно, и есть присущая живому разумному существу сила, формирующая эти цели, совпадающая с ними. «Сферу философии в этом всемирно-гражданском значении можно подвести под следующие вопросы.

- 1. Что я могу знать?**
- 2. Что я должен делать?**
- 3. На что я смею надеяться?**
- 4. Что такое человек?»** [3,332].

Эти четыре знаменитых кантовских вопроса охватывают философию в той полноте, которая предстаёт перед всяким мыслящим человеком, задумывающимся над тем, что для него значит прожить жизнь осмысленно и мудро. Они и могут задать понятную архитектуру общего курса философии, которая адекватна самой природе

философии и реализуется в опыте сознательной общественной жизнедеятельности человека и человечества.

Единственное возможное изменение могло бы состоять в том, чтобы четвертый (последний) вопрос переставить на первое место, имея в виду, что другие три вопроса и являются ответом на него.

Такая структура философии как общеобразовательного предмета позволяет вписать изучение философии в поле духовного роста и личностного развития студентов, а также полнее преодолеть ряд специфических методических трудностей: сочетать цельный взгляд на философию с многообразием ее исторически сложившихся форм и традиций; увязывать приобщение к философии с освоением особой ценности своей собственной профессии; полнее практиковать активные формы дидактики, исходя из того, что обогащение памяти философскими знаниями прямо связано с твердостью убеждений; и др.

#### Список литературы

1. Гегель. Лекции по истории философии. Книга первая. М.: Мысль, 1993.
2. Джаншиев Г. Эпоха великих реформ. Москва. Типография «Рассвет», 1896.
3. Кант И. Логика. Пособие к лекциям // Кант И. Трактаты. М.: Наука. 1980.
4. Межуев В.М. Философия как самосознание свободы // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 2. С. 5-21.
5. Новиков М.В., Перфилова Т.Б. Устав 1884 г.: реставрация авторитарных порядков в сфере управления российскими университетами // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Т. I (Гуманитарные науки). С. 25–38.
6. Ойзерман Т.И. Философия как история философии. СПб: Алетейя, 1999.
7. Хайдеггер М. Беседа с Хайдеггером // Хайдеггер М. Разговор на просёлочной дороге. М.: Высшая школа, 1991.



Е.В. Беляева

УДК 17.031

### Трактовка поступка в этике ответственности

*Аннотация.* Статья посвящена трактовке категории «поступок» в этике ответственности. Она занимает важное место и увязывается с такими ключевыми категориями данного типа теории морали, как онтология субъекта, Другой, рефлексивность, дискурс. Поступок здесь осмысляется феноменологически, онтологически, дискурсивно, на основе принципа методологического индивидуализма. Это позволяет придать поступку значимый категориальный статус и, одновременно, внести в этику поступка существенный вклад, связанный с преодолением противоположности морального мышления и нравственного действия.

*Ключевые слова:* этика ответственности, поступок, онтология субъекта, Другой, методологический индивидуализм, рефлексивность, дискурс.

Поступок регулярно становится объектом этического исследования, так как вокруг этого феномена концентрируется целый ряд проблем, представляющих интерес как в концептуальном, так и в нормативном плане. Тем более разговор о природе и значимости моральных поступков является важнейшей составляющей нравственного воспитания. В море литературы по данной тематике следует выделить фундаментальную книгу Г.Л. Тульчинского «Философия поступка: самоопределение личности в современном обществе» [14], уже само название которой акцентирует ее актуальность для нравственных поисков современного человека и задает ракурс рассмотрения, сопряженный с этикой ответственности.

Под этикой ответственности понимается специфический тип теории морали, который отличается от этики долга и этики блага [3]. Он сложился на протяжении XX века и поставил в центр системы этических категорий понятие ответственности, связав его со специфической онтологией морального субъекта (М. Вебер, Т. Адорно, М.М. Бахтин, Ж.-П. Сартр, Э. Левинас, К.-О. Апель, Ю. Хабермас, Г. Йонас, П. Рикёр). Хотя данные мыслители не образуют единого философского направления, общей методологической основой для них стала широко понимаемая феноменология. Не у всех из них поступок находился в центре рассмотрения, как это было в раннем творчестве М.М. Бахтина, однако ряд выдвинутых ими идей, касающихся природы ответственности, концентрируются именно вокруг феномена поступка. Поэтому целью данной статьи стала экспликация категории

«поступок» в контексте этики ответственности и определение его статуса в данной теории морали.

### ***Поступок в контексте феноменологии***

Феноменология, стремясь преодолеть субъект-объектную схему философии Нового времени и утверждая изначальное бытие-присутствие субъекта в мире, в области этики помогает преодолеть разрыв между моральным сознанием и нравственной деятельностью, который не могла сократить классическая этика. Деонтологическая этика делала акцент на мотивах нравственного поведения, а утилитаристская – на последствиях, однако в любом случае мораль рассматривалась, как акт сознания, за которым только потом следует акт деятельности. Моральным назывался такой поступок, который мотивировался моральными убеждениями. Этот переход от внутреннего мира субъекта к действиям в мире объектов никогда не был лёгким ни в теоретическом, ни в практическом плане. В результате противоречие намерений и последствий, слова и дела было постоянной темой нравственных проповедей и теоретических рассуждений. Феноменологический же подход предполагает, что субъект в первую очередь бытийствует, находится в ситуации по всей своей полноте, включая сознание и телесность; и слова, и действия разворачиваются в одном пространстве. Моральное мышление, если оно по-настоящему моральное, уже суть поступание. Моральное высказывание как составляющая морального дискурса становится моральным поступком. А собственно деяние и его последствия осмысливаются в уже определенном моральном дискурсе с его нормативно-ценностной матрицей. Таким образом, поступок в феноменологически ориентированных теориях морали рассматривается как центральный моральный феномен, в котором субъективно-мотивационная и объективно-деятельностная стороны морали соприкасаются и укоренены в онтологии субъекта. «Поступок как раз и мыслится таким феноменом, который выступает бытием сущего и одновременно несет в себе, обнаруживает то, что является сущностным в человеческой природе, в человеческом бытии, что связано со смыслом существования, со значимым для человека, находящего себя в переживаниях смысла своего бытия и небытия. Итак, поступки, по определению – это те феномены, которые проявляют сущность человеческого как сущего, существующего в действительности» [12, 515].

### ***Онтология и этика поступка***

Одной из характеристик этики ответственности как типа теории морали является тесная до неразличимости связь этики и онтологии,

способом обоснования морали становится онтология морального субъекта, для которого аксиологические и этические характеристики являются определяющими. Она включает такие характеристики бытия субъекта как открытость и нелинейность, способность к самопреобразованию и порождению бытия-события, открытость Другому и коммуникативность, рефлексивность, способность к производству смысла и, конечно, ответственное бытие-поступание.

Поступок в этике ответственности – не столько действие, сколько бытийственный акт, раскрывающий причастность субъекта к бытию и принадлежность бытия этому субъекту, акт бытия-события, в котором проявляется и его ответственность, и его субъектность. Поэтому, как обосновывает А.А. Гусейнов, «нравственная философия может быть конкретизирована как философия поступка и является учением о бытии» [6, 5].

Основы такой философии поступка заложены в ранней работе М.М. Бахтина «К философии поступка» [2], которая достаточно детально исследована в отечественной литературе. «Философия поступка Бахтина, – пишет А.А. Гусейнов, – не просто учение о поступке, она претендует на то, чтобы быть первой философией» [5, 12]. Философ отвергал «теоретическое», отчужденное отношение к жизни и познанию и утверждал ответственную причастность человека бытию, его не-алиби-в-бытии, рассматривал поступок как специфический способ бытия, производство бытия-события. «Только изнутри действительного поступка, единственного, целостного и единого в своей ответственности, есть подход и к единому, и единственному бытию в его конкретной действительности, только на нем может ориентироваться первая философия» [2, 109].

Если поступок суть онтологический акт, то и ответственность за него носит онтологический характер. Мораль в этом случае трактуется как особый – ответственный – способ бытия субъекта, что характерно для всех представителей этики ответственности. Близкой к данной традиции оказывается работа О.П. Зубец «Пролегомены к морально-философскому понятию поступка» [8]. В ней выстроен понятийный ряд моральной философии, основанной на понятии поступка, его онтологии и ответственности субъекта: «*поступок – бытие – поступающий (субъект, начало) – решение – недифференцированность – вневременность – самодостаточность – асимметрия – центральность – единственность – ответственность*» [8, 5].

### **Методологический индивидуализм в обосновании поступка**

Методологический индивидуализм представляет собой принцип, характерный для постклассической этики в целом, и в разных

вариантах реализованный у представителей этики ответственности. Данный принцип изымает морального субъекта из внешнего детерминизма и предполагает, что подлинной причиной морального поступка является индивидуальный субъект, а поступок как авторское проявление является свидетельством его субъектности и выражением ответственности. Моральность заключается не в выполнении норм и следовании ценностям, а в изначальной способности выступать автором событий своей жизни. «Не содержание обязательства меня обязывает, – пишет М.М. Бахтин, – а моя подпись под ним, то, что я единожды признал, подписал данное признание. И в момент подписания не содержание данного акта вынудило подпись, это содержание не могло изолированно побудить к поступку-подписи-признанию, но лишь в соотношении с моим решением брать обязательство, подписанием-признанием-поступком» [5, 118]. Содержание морали может диктоваться внешними обстоятельствами, но само должествование со времен Канта имеет источник только в самой структуре индивидуального субъекта.

Аналогичным образом М.К. Мамардашвили строит свою философию сознания вокруг субъекта, берущего свою жизнь в свои руки, сам ответственный за свои изменения и является их источником, живет свою жизнь как неповторимую, неотчуждаемую, личностную [11, 28, 80, 101–105]. Именно такая жизнь, состоящая из актов поступания, может быть названа нравственной – та, в которой субъект является причиной самого себя. Только в таком состоянии сознания моральные понятия могут иметь смысл.

Нетрудно показать, что этические идеи Ж.-П. Сартра основаны на принципе методологического индивидуализма. Поступок у него состоит в первую (да и в последнюю) очередь в абсолютно свободном выборе индивидуального субъекта, в свободе по отношению к своему бытию, в свободе от объективации со стороны Других. Моральным будет тот, кто, сбрасывая любые внешние определения, остается единственной причиной своей экзистенции как способа бытия, способа поступания, позволяющего переживать жизнь как подлинную.

Понятно, что методологический индивидуализм у авторов этики ответственности не является принципом нормативной этики, не означает эгоистического обособления индивида от общества и другого человека. Это теоретико-методологический принцип, позволяющий обосновать мораль, необходимой и достаточной причиной существования которой является ответственное бытие субъектом каждого отдельного индивида.

### **Роль Другого в поступке**

В феноменологии фигура Другого имеет важное значение при построении онтологии субъекта. В этике ответственности Другой не является причиной моего поступка, однако именно для него он совершается. «Для того, чтобы состоялся любой поступок, необходимы “я” и “другой”» [9, 80]. Причем оба они как моральные субъекты могут трактоваться существенно по-разному. Различная интерпретация фигуры Другого в разнообразных версиях этики ответственности задает понимание его роли в нравственном поступке.

Можно говорить о позитивной онтологии Другого, представленной, например, у М.М. Бахтина. В его раннем фрагменте «К философии поступка» фигура Другого еще не эксплицируется, ее возникновение в опыте Я – только внешнее обстоятельство для обретения этим Я своей субъектности и пробуждения ответственности. Как отмечает А.А. Гусейнов, «в нравственной вселенной Бахтина центром, солнцем, является “я”, из него исходят все лучи. “Другие” – это своего рода планеты, они светят отраженным светом солнца» [5, 14]. Однако впоследствии взаимодействие Я и Другого приобретает у М.М. Бахтина диалогическую вопрос-ответную структуру, в которой речь всегда обращена к Другому и предполагает ответ, а значит и ответственность за порождение совместного смысла при сохранении неслиянных голосов участников диалога. Как показала Е.И. Жук, «позитивная онтология Другого утверждает дружость как принципиальную уникальность или инаковость Другого в качестве позитивного неэлиминируемого фактора смысловой реализации всякой экзистенции» [7, 255].

В негативной же онтологии Другого, например, у Ж.-П. Сартра, Другой не становится источником морального смысла, однако наше существование неизбежно оказывается «существованием-в-мире-в-присутствии других» [13, 519]. Это присутствие Других негативно, оно подчеркивает отчужденность Я от Других и Других от Я, их взгляд объективирует личность, превращает ее в средство. Поэтому Я вынуждено постоянно бороться за свою субъектность, подлинность своей экзистенции, что достигается перманентным свободным выбором, совершая который, Я осуществляет его и для других, подталкивая их к той же абсолютной свободе. Однако и здесь неустранимое присутствие Другого имеет моральное значение, взаимодействие с ним конфликтно, но необходимо.

Неоднозначную нравственную роль играет Другой и в философии Э. Левинаса [10]. С одной стороны, именно обращенный ко мне Лик Другого требует ответа, а соответственно, пробуждает мою ответственность, мое бытие субъектом и мое мышление-для-другого,

которое не может быть тотализирующим. С другой стороны, как и у Ж.-П. Сартра, первоначальный контакт с Другим вызывает желание его убить, однако Лик Другого заставляет меня задуматься о моем долге. Между тем вопрос о том, обладает ли Другой теми же характеристиками, что и Я, у Э. Левинаса не ставится. В результате этот «совсем другой Другой», которого нельзя уподоблять мне в каком бы то ни было смысле, оказывается непознаваемым, аутичным, ничего не должным, этически неопределенным. Таким образом, нравственные поступки Я оказываются обоснованными исключительно из принципа методологического индивидуализма.

### **Мысль как поступок**

Дискурсивная трактовка морали в этике ответственности делает понятным, что не только акт деятельности, но и акт мышления является поступком, в первую очередь потому, что в контексте феноменологии это один и тот же акт. Категориальная связка «бытие субъектом – ответственное мышление – ответственное поступание» отчетливо прописана и у М.М. Бахтина, и у М.К. Мамардашвили.

«Каждая мысль моя с ее содержанием, – писал М. М. Бахтин, – есть мой индивидуально-ответственный поступок» [2, 158]. Теоретическое мышление, по Бахтину, противопоставляет мыслящего объекту, отчуждает его от его собственной жизни. Мышление же поступающего, «поступковое мышление», мышление как поступок включает всего человека, является проявлением единственной действительной жизни субъекта. Практическое мышление является «мышлением от первого лица», неотчуждаемым от бытия субъекта. «Это ответственно делается каждым познающим, поскольку он принимает ответственность за каждый целокупный акт своего познания, т.е. поскольку познавательный акт как мой поступок включается со всем своим содержанием в единство моей ответственности, в котором и которым я действительно живу-свершаю» [2, 94]. Поскольку у человека нет алиби в бытии, он с необходимостью является ответственным за все свои поступки в любой их форме, чем и укрепляет свою субъектность.

Подобным образом М.К. Мамардашвили, развивая свою философию сознания, в первую очередь озабочен переживанием неотчуждаемой подлинности жизни субъекта. В такой ситуации мышление не является неким абстрагированием от практики, рассуждением в чистых понятиях. Говорение любых правильных слов не является свидетельством мышления. Оно имеет смысл только в контексте свободного поступания субъекта, взявшего на себя ответственность за все акты своей деятельности. Из безответственной, бессубъект-

ной позиции никакое мышление невозможно, в такой ситуации происходит вырождение практического морального дискурса в пустые разговоры о морали, а что еще хуже – в симуляцию нравственности с помощью моральных понятий, за которыми не стоит никакой собственной жизни субъекта. Подлинное мышление в высшей степени морально само по себе, независимо от его предмета, и следствием его становится реальное поведение, имеющее моральный смысл. Субъект несёт ответственность именно за это.

### **Поступок как элемент коммуникативного дискурса**

В феноменологически ориентированной этике ответственности не только мысль и высказывание могут считаться поступком, но и поступок может трактоваться как высказывание в реальном коммуникативном дискурсе. Самим поступком мы сообщаем окружающим о нашей нравственной норме и предлагаем Другому основание присоединиться к ней. Коммуникативные действия в этике дискурса К.-О. Апеля и Ю. Хабермаса носят именно такой характер. Речевые действия также являются поступками, так как говорение, обращенное к Другому, предполагает ответ и, соответственно, ответственность участников коммуникации.

Предпосылкой моральной коммуникации в этике дискурса является убеждение в том, что Другой способен рационально обосновывать свои нравственные нормы для того, с кем он вступает в общение [15]. Рациональное же обоснование, в свою очередь, позволяет достичь консенсуса относительно универсальных правил человеческого общежития. При этом К.-О. Апель и Ю. Хабермас – специфического рода когнитивисты, настаивают, что сама социальная реальность уже нормативно упорядочена, поэтому нравственные нормы реальны в социальной практике, которая и является пространством развертывания реального коммуникативного дискурса. Собственно же языковые высказывания и нравственные аргументы получают значимость именно благодаря укорененности в совершаемых поступках.

Универсализация нравственного правила предполагает, что каждый участник реального коммуникативного дискурса проверяет прямые и косвенные возможные последствия введения какого-либо правила, и такая проверка проходит не только как мысленный эксперимент, но и в практическом взаимодействии людей. Консеквенциализм этики дискурса явно свидетельствует о том, что нравственный дискурс – это не безответственное произнесение моральных сентенций, но это высказывания, затрагивающие реальные интересы.

Этика дискурса является также и этикой ответственности, так как она создавалась для разрешения наиболее острых проблем современного мира, решение которых является предметом ответственности человечества [1]. Эти проблемы созданы людьми, самим способом их бытия, и должны быть разрешены за счет изменения способа бытия, что включает в себя смену характера коммуникации, переход от стратегических действий к коммуникативным. Этика, с одной стороны, должна состоять из поступков, разрешающих конкретные практические ситуации, предотвращать возможное катастрофическое зло. А с другой – она не существует без формулирования универсальных правил человеческого общежития, которые и выражают нашу ответственность за происходящее и стратегически выгодны для достижения практического эффекта. Взаимопонимание, консенсус и ненасилие, с точки зрения К.-О. Апеля, суть выражение нашей ответственности, они являются характеристиками морального дискурса и реального поступания.

### ***Поступок как внерациональная рефлексия***

Еще одной характеристикой онтологии субъекта в этике ответственности является рефлексивность, которая только частично пересекается с рациональностью [3]. Исследования этих категорий показывают, что наряду с хорошо известной рациональной рефлексией, проявляющей себя в научном и философском знании, существует и нереплексивная рациональность – не менее известная интеллектуальная интуиция (например, у Декарта и Спинозы). Наряду с этим, имеет место и внерациональная рефлексия – практическая способность, которая реализуется не только в познании, но и в поступке. Совершая поступки по отношению к Другому, субъект соотносит себя с другими поступающими, с самим собой на предыдущих стадиях своей жизни, и это не только мыслительная операция сравнения и рассуждения. Рефлексия как «обращение назад» представляет собой хорошую пространственную метафору сетевого взаимодействия, когда ответственный субъект, посылая своим поступком сигнал бытию, получает онтологический ответ, указывающий ему «место в бытии», свидетельство о мере его субъектности. Моральная рефлексия и ответственность прямо увязываются и в психологических, и в философских исследованиях. С помощью поступков субъект вступает в коммуникацию с Другим, получает от него ответ и укрепляет тем самым свою нравственную идентичность не за счет рациональной автономии (как у И. Канта), а за счет рефлексивной коммуникации.

Таким образом, в этике ответственности категория «поступок» занимает важное место, так как она увязывается с такими ключевы-



ми категориями этого типа теории морали как онтология субъекта, Другой, рефлексия, дискурс. Поступок здесь трактуется феноменологически, онтологически, дискурсивно, а также на основе принципа методологического индивидуализма. Это позволяет придать поступку значимый категориальный статус и, одновременно, внести в этику поступка значительный вклад, связанный с преодолением противоположности морального действия и морального мышления.

#### Список литературы

1. *Апель К.-О.* Понятие первичной взаимответственности как предпосылка планетарной макроэтики // *Философия без границ: сб. ст.: В 2 ч. Ч. 1 / под ред. В. В. Миронова.* М., 2001. С. 47-68.
2. *Бахтин М.М.* К философии поступка // *Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984–1985.* М., 1986. С. 82-160.
3. *Беляева Е.В.* «Этика ответственности» как тип теории морали в сравнении с «этикой блага» и «этикой долга» // *Ведомости прикладной этики.* 2022. Вып. 59. С. 73-92.
4. *Беляева Е.В.* Рефлексивность морального субъекта в этике ответственности // *Дискурсы этики.* 2021. №1 (11). С. 13-34.
5. *Гусейнов А.А.* Нравственная философия и этика // *Этическая мысль.* 2019. Т. 19. № 2. С. 5-16.
6. *Гусейнов А.А.* Философия поступка как первая философия (опыт интерпретации нравственной философии М.М. Бахтина). Статья первая: Быть – значит поступать // *Вопросы философии.* 2017. № 6. С. 5-15.
7. *Жук Е.И.* Онтология Другого в пространстве философско-культурологических исследований // *Философские исследования: сб. науч. тр. Вып. 10.* 2023. С. 249-259.
8. *Зубец О.П.* Прологомены к морально-философскому понятию поступка // *Этическая мысль.* 2022. Т. 22. № 2. С. 5-20.
9. *Коваль Е.А.* Я, Другой, норма // *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого.* № 2 (30), июнь 2019. С. 80-86.
10. *Левинас Э.* Заметки о смысле // *(Пост)феноменология: новая феноменология во Франции и за ее пределами / сост. С. А. Шолохова, А.В. Ямпольская.* М., 2014. С. 18-38.
11. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию / под. ред. Ю.П. Сенокосова. 2-е изд. М., 1992. 418 с.
12. *Основи психології: підручник / за ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця.* Київ, 2002. 632 с.
13. *Сартр Ж.П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. М., 2004. 639 с.

14. *Тульчинский Г.Л.* Философия поступка: самоопределение личности в современном обществе. СПб.: Алетейя, 2020. 826 с.

15. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2001. 382 с.

*М.В. Богданова, В.И. Бакштановский*

УДК 174.7

**Этика науки в университете**  
*(опыт коллективной экспертной рефлексии)*

*Аннотация.* На развитие науки в российских университетах вновь возлагаются большие надежды. Создаются современные лаборатории, финансируются исследовательские проекты, организуются и выигрываются конкурсы, выделяются гранты. Но являются ли эти важные для науки в университете меры достаточными? В статье представлен опыт коллективной рефлексии профессорами Тюменского индустриального университета современных вызовов этике науки, преемственности ценностных оснований научной деятельности, норм научных коммуникаций.

*Ключевые слова:* этика науки в университете, этос науки, служение в науке.

**Вводные замечания**

Образование и научные исследования традиционно характеризовали предназначение университета – его первую и вторую миссии. Активные трансформации отечественной высшей школы с начала XXI века содействовали введению в публичный дискурс об университете темы третьей миссии, акцентирующей его вклад в развитие общества, регионов [5]. В настоящее время обсуждается возможность четвертой миссии – как поиска ответов на угрозы существованию человечества на планете, работу с мировыми вызовами [8]. Исполнение такой миссии университетом соотносится прежде всего с умением создавать новые знания.

Научные исследования совершаются, как известно, не только в университетах. Иногда акцентируется, что передовая наука покидает стены российских университетов, перемещаясь в исследовательские институты, центры и т.п. Однако, возможно, что развитие такой тенденции повлияет на перспективы науки в целом скорее негативно.

Университетская наука предусматривает не только проведение научных исследований, разработку новых технологий, научные открытия, но и создание, развитие академической среды, в которой происходит становление исследователя, ученого, в том числе освоение ими этических принципов, ценностей, норм научной деятельности и коммуникаций – этики [1] и этоса науки [2]. Университеты, в отличие от иных организаций и центров, занятых научными исследованиями, не могут ограничивать цели своей деятельности только реше-

нием социальных или экономических задач. Они представляют собой – по словам С. Коллини – частично защищенные пространства, в рамках которых предпринимаются попытки расширить и углубить человеческое понимание, и такая задача имеет приоритет над другими целями университетов [6].

Как показывают статистические данные, российская наука постепенно молодеет [4], что является положительным фактором. При этом наблюдается тенденция к уменьшению числа людей, занятых научными исследованиями, прогнозируется также сокращение в ближайшие три года ведущих ученых [3]. Наблюдаемое повышение привлекательности поступления в аспирантуру дает некоторую надежду, что больше молодых людей примут решение о выборе науки в качестве основной сферы своей профессиональной деятельности. Среди значимых факторов влияния на профессиональные ориентации молодежи исследователями отмечаются восприятие актуальной ситуации и социальный опыт предыдущих поколений [7]. Если с учетом этих факторов обратиться к перспективам развития науки в России, можно отметить, что социальный опыт как минимум двух предшествующих поколений является не вполне позитивным с точки зрения преемственности в науке, актуальная же российская ситуация в сфере науки, напротив, обнаруживает – скорее – признаки ее позитивного развития.

Знания, хорошее образование, умение думать, инициативность, сила духа, ответственность, трудолюбие, нацеленность на результат – такие значимые для приглашения в исследовательский проект качества выделили спикеры заключительного мероприятия – пленарного заседания «Наука – пространство возможностей» на третьем конгрессе молодых ученых [10]. Университет представляет собой один из немногих социальных институтов создания среды, в которой эти качества могут быть поддержаны и развиты в контексте выбранной специализации. Образовательные и профессиональные ориентации молодежи в среднесрочной перспективе составляют предмет деятельности и пространство ответственности университетов, отвечая на совершенный абитуриентами выбор.

Трансформации предъявляют все новые требования к инновационности университетской академической среды. При этом значение имеют не только финансовое обеспечение, но и развитие научных коммуникативных площадок на глобальном и локальном уровнях (в том числе и на внутренней территории университетов).

### ***Этика науки как сфера ответственности университета***

Проблемам этики науки в университете был посвящен очеред-

ной ректорский семинар 2023 г. в Тюменском индустриальном университете<sup>1</sup> (далее ТИУ). На этом семинаре<sup>2</sup> предстояло рассмотреть значимые для ситуации ТИУ ценности профессиональной этики науки, возможности их преемственности и развития в современных условиях университета.

Гипотеза, предлагаемая на обсуждение:

Сегодня на университетскую науку, как можно судить по публикациям, в том числе на сайте Тюменского индустриального университета, вновь возлагаются большие надежды. Создаются современные лаборатории, финансируются исследовательские проекты, организуются и выигрываются конкурсы, выделяются гранты. Это важные и необходимые условия для развития науки в университете. Но являются ли они достаточными?

<sup>1</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 соотношении практики жизни университета с профессионально-этическими ориентирами его научно-образовательной деятельности.

<sup>2</sup> Участники ректорского семинара «Профессиональная этика науки в университете» (должности указаны на момент проведения семинара – 08 июня 2023 г.). АРТАМОНОВ Евгений Владимирович, д.т.н., проф., заведующий кафедрой Станков и инструментов; БАКШТАНОВСКИЙ Владимир Иосифович, д.ф.н., проф., директор НИИ прикладной этики; БОГДАНОВА Марина Владимировна, д. соц. н., доц., НИИ прикладной этики; ДАНИЛОВ Олег Федорович, д.т.н., проф., заведующий кафедрой Интеллектуальных систем и технологий; ЕФРЕМОВА Вероника Васильевна, к. экон. н., ректор ТИУ; ЗЕМЕНКОВ Юрий Дмитриевич, д.т.н., проф., заведующий кафедрой Транспорта углеводородных ресурсов; КОВЕНСКИЙ Илья Моисеевич, д.т.н., проф., директор НИИ Истории науки и техники Зауралья; МАКСИМОВ Лев Игоревич, аспирант, инженер Центра перспективных исследований и инновационных разработок; МЕРДАНОВ Шахбуба Магомедкеримович, д.т.н., проф., заведующий кафедрой Транспортных и технологических систем; МЕХРИШВИЛИ Ламара Ленгизовна, д.соц.н., проф., заведующий кафедрой Гуманитарных наук и технологий; ПОНОМАРЕВ Андрей Александрович, ассистент кафедры Геологии месторождений нефти и газа; ПОПОВ Владимир Григорьевич, д.т.н., проф., заведующий кафедрой Товароведения и технологии продуктов питания; СЫЗРАНЦЕВ Владимир Николаевич, д.т.н., проф., заведующий кафедрой Машин и оборудования нефтяной и газовой промышленности; СЫЗРАНЦЕВА Ксения Владимировна, д.т.н., проф. кафедры Кибернетических систем; ТОЛМАЧЕВА Светлана Владимировна, д.соц.н., проф. кафедры Маркетинга и муниципального управления»; ШЛЯКОВ Алексей Владимирович, д.ф.н., проф. кафедры Гуманитарных наук и технологий.

Создается впечатление, что – не являются.  
Имеет значение – этика науки.

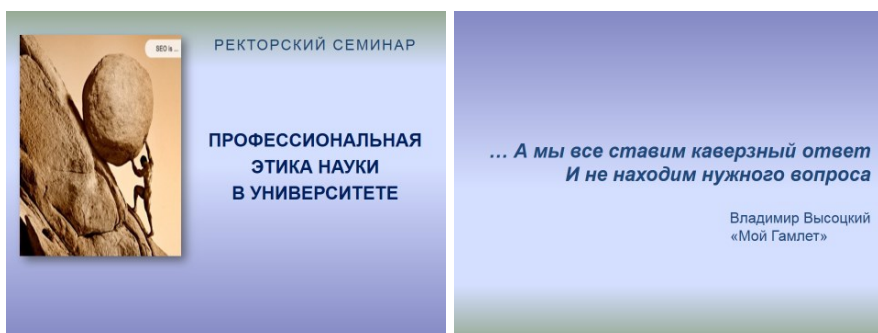
В университетах этика науки выступает и в качестве ценностных ориентиров, норм научной деятельности, и – знания, которое передается будущим поколениям ученых.

На ректорском семинаре предстояло сосредоточиться на проблемах *преемственности* ценностных оснований и этических норм научной деятельности. В этой связи участникам семинара было предложено обсудить некоторые вопросы.

1. *Современные вызовы этике науки в университете.*
2. *Некоторые характеристики этики науки.*
3. *Этос науки и особенности его воспроизводства в университете.*
4. *Изменения во взаимодействии академического наставника и ученика – как новый вызов этике науки.*

Далее представлены фрагменты хода ректорского семинара, в которых отражены сложившиеся направления дискурса относительно первых двух вопросов.

#### ФРАГМЕНТ СТЕНОГРАММЫ РЕКТОРСКОГО СЕМИНАРА



*ВЕДУЩАЯ* семинара (ректор Тюменского индустриального университета – Вероника Васильевна Ефремова). Сегодня нам (профессорскому сообществу в присутствии наших молодых ученых) предстоит обратиться к еще одному аспекту этики – к этике научного работника, даже шире – этике науки. Есть несколько причин для такого разговора, они разного свойства. Но главное, наверное, для меня лично – страна входит в десятилетие науки и технологий. Хотелось бы узнать, каков наш научный потенциал, и возлагает ли это десятилетие какие-то новые виды ответственности на тех, кто зани-

мается научным поиском, с точки зрения получения научных результатов, публикаций. А самое главное – как мы работаем в этой связи с подрастающим поколением, какие ценности и цели им транслируем. Мы с Консультантом семинара решили обратить внимание на эту проблему с надеждой на дискуссию.

**КОНСУЛЬТАНТ** семинара (директор НИИ прикладной этики ТИУ – Владимир Иосифович Бакштановский). Уважаемые коллеги, начну с того, что за два дня до семинара произошло «покушение» на его замысел. Это было связано с вопросом, поставленным Ведущей семинара во время предварительного обсуждения о (вне)историческом статусе профессии (профессионализма). Конкретнее – профессиональная этика была всегда *или* она возникла на определенном этапе жизни общества? Разумеется, напрашивающийся ответ: профессии не являются надысторическим феноменом. Человеческое общество изобрело профессии на определенном этапе своего существования и развития. Этот аргумент, казалось бы, очевиден, но недостаточно силен. События настоящего времени дают большую определенность относительного того, что профессиональная этика науки получила особый статус в современности и от нее пришли вызовы.

Некоторые из таких вызовов представлены на слайде.

**Вызовы этике науки**

**Упадок академической свободы**, полноценной автономии в исследованиях и преподавании. Безудержная коммерциализация, тотальная бюрократизация, иррациональная дигитализация показателей научно-образовательной деятельности и т.д., деформируют пространство академической свободы.

**Обретение ученой степени сегодня утрачивает статус безусловного фактора** быть достойным права академической свободы в университете (достаточно вспомнить публикации Диссернета).

**Участие Искусственного интеллекта в качестве посредника** во взаимодействии исследователя с будущим поколением ученых (когда академический наставник имеет дело с текстом, созданным не будущим ученым непосредственно, а искусственным интеллектом).

**Присоединение к традиционным академическим обязательствам исследователя новых этических обязанностей («академическая гражданственность»)**: понимание цели и процедуры принятия решений в университете; противостояние академической олигархии. формирование «нового соглашения» между обществом и университетом, требующее размышления о назначении университета, соотношении его целей с общественным благом [9].

**И т.д.**

Ограничиваясь таким кратким обзором, далее нам предстоит сосредоточиться на базовых, казалось бы, элементарных, характеристиках профессиональной этики науки и попытаться наметить болевые точки и точки роста профессионально-этической составляющей современной научной деятельности в университете.

Итак, о некоторых характеристиках этики науки. Профессиональную этику науки можно характеризовать через такие известные категории: «служение», «нравственные установки ученого», «профессионально-нравственная ответственность», «патос научной деятельности».

#### **Профессиональная этика науки: некоторые характеристики**

**СЛУЖЕНИЕ** в науке требует беззаветного поиска истины, готовности отстаивать ее от тех сил, которые по разным причинам препятствуют ее использованию на благо общества.

**НРАВСТВЕННЫЕ УСТАНОВКИ**, наряду с исследовательскими способностями, служат одним из свидетельств профессиональной пригодности ученого (ориентация на объективность, верифицируемость утверждений, непредвзятость суждений, эмоциональная нейтральность и т.п.).

**НОРМЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДОБРОСОВЕСТНОСТИ** (адекватное восприятие критики; готовность критически оценивать деятельность коллег невзирая на статусы; сочетание научной добросовестности с личной честностью и т.п.).

**НРАВСТВЕННАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ** ученых за честное использование научных открытий и достижений сохраняется как наиболее проблемная тема профессиональной этики науки.

**ПАТОС** – готовность оправдать недозволенные методы конкуренции, практику насаждения культов тех или иных ученых, самовозвеличивание, подсиживание, зависть [1].

Можно ли сказать, что такие, казалось бы, совсем элементарные категории сохраняют свое значение и потому требуют специального внимания при анализе научной деятельности, которая претерпевает существенные трансформации?

В какой мере обозначенные ранее характеристики профессиональной этики науки приложимы к научной деятельности в университете? Возможно, какие-то из них сегодня являются уже архаичными, не имеющими решающего значения для развития университетской науки, а какие-то, наоборот, насущными?



**О.Ф. ДАНИЛОВ:** Реплика, к понятию «служение». «Служение науке» и «служение в науке» – на мой взгляд, совершенно разные. Я работаю в науке – «служу в науке». А если я «служу науке» – значит провожу научные исследования, следую тем нормам научной работы, которые сейчас предписаны.

**А.В. ШЛЯКОВ:** Служение науке – это политеистическая установка, которая, как мне кажется, обожествляет науку саму по себе, а служение в науке происходит для человека. Поэтому в этих утверждениях имеют место разные подходы.

**КОНСУЛЬТАНТ:** «Я служу науке» – у меня пафосное отношение к моей работе, и оно востребовано мною к самому себе, может быть, и к моему научному коллективу. Это первый вариант употребления.

Но «служение в науке» придает настроение беззаветного поиска истины, готовности отстаивать науку от тех сил, которые по разным причинам препятствуют ее использованию на благо общества. «Служение науке» для меня и не запретное, и не противоречащее другому смыслу – «служить в науке».

**О.Ф. ДАНИЛОВ:** Тем не менее, например, в Министерстве науки и образования работает чиновник, который отвечает за развитие науки в Российской Федерации – он служит науке или служит в науке? Он не делает открытий, не соответствует требованию беззаветного поиска истины, а администрирует процессы, выстраивает, организует.

**ВЕДУЩАЯ:** Скорее, в этом примере речь идет о работе в науке: это вид работы – в науке.

**КОНСУЛЬТАНТ:** Например, человек занимает определенный административный пост в университете. Это то же самое, что учить студентов и аспирантов, при этом часть своей работы делать бескорыстно, брать на себя сверхобязательства в работе с аспирантами, студентами? Вспоминаю наш с Ведущей обмен мнениями относительно темы семинара: врач служит или работает? Или есть третий вариант? В последнее время я заметил достаточно распространенное представление – говорить одинаково и о служении, и о работе относительно одного и того же человека, хотя здесь имеют место разные способы его работы, разные проявления его служения.

В этой полемике вряд ли возможно достичь общего мнения, однако для нашего слуха полезно различать то и другое, видеть общность в том и в другом. Я знаю людей, которым кажется излишне пафосным рассуждать о науке как служении, но излишне и прагматичным говорить о том, что наука – «это всего лишь работа, вы за нее получаете зарплату, и давайте работайте».

*М.В. БОГДАНОВА:* Речь зашла о разных значениях понятия «служение». В этой связи вспоминается один эпизод. Когда я еще становилась на свою социологическую стезю, во время одной из встреч на курсах повышения квалификации профессору Геннадию Семеновичу Батыгину – основателю и главному редактору одного из ведущих журналов по социологии в России – был задан вопрос: «Каково предназначение у социологии как науки, какие у нее высшие цели, каким должно быть служение социолога?». (Это было время конца 80-х – начала 90-х гг. XX века, в тот период социология как наука восстанавливалась в России, была, можно сказать, на пике популярности). Его ответ был: «Добросовестно исполнять свое ремесло». Многим в зале такой ответ не понравился. Однако по жизни так, вероятно, и получается, без добросовестного исполнения своего ремесла высокое служение как-то не складывается. Возможно, это еще один ракурс определения понятия «служение в науке».

*Е.В. АРТАМОНОВ:* Небольшая ремарка. Офицеру с большим боевым стажем вручается награда за долгую службу в рядах Российской Армии. Офицер отвечает: «Служу Отечеству!». «Работать» и «служить» в этот момент совпадают. Один эпизод, а характеристики совершенно разные – но они совместимы. Был пример относительно заведующего кафедрой, который с чиновником себя сравнивает. Но мы – в это же самое время служим и в науке. Например, я два дня назад готовил отзыв на автореферат докторской, которая будет защищаться в Московском государственном технологическом университете «Станкин». Так я служу в науке – провожу исследования, работаю с аспирантами, пишу отзывы. И когда придет время подводить итоги, то, полагаю, правильным будет сказать: много лет, много сил было посвящено служению науке.

*Ю.Д. ЗЕМЕНКОВ:* Есть расхожая фраза, что истина лежит где-то посередине. Вроде бы понятно, но в действительности это не совсем так. Есть два мнения, но истина не всегда находится посередине, она все равно тяготеет к какой-либо стороне. По-моему, не стоит ни объединять, ни противопоставлять рассматриваемые здесь два смысла понятия «служение». Они работают по-разному: в какой-то области они могут пересекаться, в какой-то различить эти смыслы совершенно невозможно, но где-то они противоположны.

Приведу пример. На прошедшем совещании в ВАКе (это было последнее заседание, когда новый ВАК образовывался) мы знакомились друг с другом. Люди представляли себя по-разному: кто-то спокойно говорил «я такой-то» – и все, а кто-то по-другому. Мне запомнилось выступление одного профессора из Красноярска, который начал с того, что он – самый лучший ученый вообще в России. По-

добное я ранее слышал в Оксфорде: профессор садился на стол и говорил, что он самый крупный ученый вообще. Я тогда подумал, ну откуда это(?), он в одной формуле сделал несколько ошибок. Мы задали ему вопрос, чем он прославился? Он сказал, что заранее знал о предстоящем знакомстве, достал книжечку чуть побольше телефонной и показал свой труд, в котором он доказал, что шагающий экскаватор эффективнее, чем гусеничный. Я ничего в этом не понимаю, но такое ощущение было, что на тот период это была далеко не самая крутая часть науки у нас в России. Тем не менее, у человека ассоциация, что он «крутой», служит в науке и служит науке. Поэтому «служение в науке» в разных случаях работает по-другому.

**КОНСУЛЬТАНТ:** Небольшая реплика. По-моему Гегель, или кто-то иной из великих философов, заявил, что посередине между двумя крайностями лежит не истина, а проблема. Суждение, что истина лежит посередине, вроде бы уже вошло в наш язык, а что между двумя крайностями по середине лежит проблема – еще не вошло. Но мне это очень нравится.

**ВЕДУЩАЯ:** По ходу нашей дискуссии возник вопрос: А можно ли объединить «служение в науке» и «служение науке»? И обязательно ли это будет один человек? Мне кажется, в большинстве своем «служение науке» не меньше, чем «служение в науке». Но «служение науке» – скорее, личная позиция, или как любит говорить Консультант семинара, нравственная установка... Относительно «служения в науке» более или менее понятно – все уважающие себя люди должны качественно работать, служить делу, которому они себя посвятили. Но обязательно ли служение науке, или иному делу?

**КОНСУЛЬТАНТ:** Нет, не обязательно, потому что бесполезно это требовать. Это может быть только внутренним решением, потому что оно – моральное. Это вы – конкретный человек – решили, что к тому, чем вы занимаетесь, больше относится характеристика «служение». И вы хотели, чтобы так и было; вы так о себе думали, хотели, чтобы и про вас думали так.

**ВЕДУЩАЯ:** Почему обязательно, «чтобы про вас так думали»? Достаточно, чтобы так думал сам человек.

**КОНСУЛЬТАНТ:** Этого недостаточно, мне – человеку, личности – хочется получить признание со стороны общества, со стороны сообщества, соратников. Для меня очень важна эта характеристика – «служение», но я считаю, что человек имеет право сам для себя ее употребить, не дожидаясь от окружающих такой высокой оценки.

**А.В. ШЛЯКОВ:** Мне пришло в голову такое соображение. Если результат моей деятельности в конце приводит к материальному вознаграждению в виде денег, то эту деятельность я называю рабо-

той или трудом. Если в результате моей деятельности я получаю благодарность, почет, уважение и признание, эту деятельность я называю «служением». То есть, «служением» мы именуем то, что изначально по своим мотивам бескорыстно. И такой бескорыстный момент может реализовываться и в трудовой деятельности. Но если мы говорим о сегодняшнем дне, то, да, мы можем служить, но это не будет служением, ибо профессия педагога не вызывает ни почета, ни уважения, ни признания, и тем более – никакой благодарности. А значит служение проблематично.

**Ш.М. МЕРДАНОВ:** Хотел бы еще раз проблематизировать понятие «служение». Многие в этой аудитории, наверное, помнят фильм «Москва слезам не верит» и одного из героев этого фильма – Гошу, работавшего слесарем в одном из НИИ. Этот Гоша, как показано в фильме, был автором многих оригинальных разработок, и все институтские диссертации были сделаны с использованием его экспериментальных приспособлений. Он служил науке, или он служил в науке? А те, которые защищали диссертации, пользуясь этими разработками, они служили науке или служили в науке? Поэтому, надо определить, что такое «служение»? И можно сказать, что те, кто служат науке, вообще-то должны быть бессребрениками, то есть равнодушными к деньгам. А служение в науке обязательно предполагает поддержку, в том числе и материальную.

**И.М. КОВЕНСКИЙ:** Наш разговор пошел бы острее, если бы мы дали определение, что такое «наука» вообще. А это все – и лаборант, который трудится в науке, и академик, который получает премии, и проходимцев полно вокруг. Полагаю, для нашего разговора «наука» – это базовое понятие. И целесообразно потратить некоторые усилия, чтобы дать ему определение.

**А.В. ШЛЯКОВ:** Можно привести определение, которое преподаватели кафедры гуманитарных наук уже на первых лекциях по философии, методологии, истории науки стараются дать аспирантам: наука – это деятельность по созданию объективной значимой истины. К такому определению, конечно, добавляются некоторые уточнения, нюансы, например, относительно достижения истины.

**И.М. КОВЕНСКИЙ:** Как известно, Ломоносов говорил несколько иначе: «Наука есть ... непорочное увеселение в жизни...». Конечно, при этом он определял ее и как «ясное познание истины, просвещение разума».

(...)

**ВЕДУЩАЯ:** Предлагаю двигаться дальше и обратить внимание на следующие предлагаемые на обсуждение вопросы.

**КОНСУЛЬТАНТ:** К понятиям, выделенным для характеристики этики науки – «служение», «нравственные установки», «нормы академической добросовестности», «нравственная ответственность» и «патос» – были поставлены вопросы. Напомню: в какой мере такие характеристики этики науки приложимы к научной деятельности в университете в настоящее время? Может быть, какие-то из них сегодня не имеют решающего значения, а какие-то, наоборот, являются насущными для университетской науки сегодня?

**М.В. БОГДАНОВА:** Представленные на слайде категории, характеризующие этику науки, казалось бы на слуху, более или менее понятны. И в то же время по каждой из них можно провести отдельную дискуссию, как это произошло относительно понятия «служение». Однако возникает вопрос: как этические принципы и нормы научной деятельности (например, академическая добросовестность, нравственная ответственность, служение) передаются, транслируются от одного поколения исследователей, профессоров другому поколению – молодым ученым? Конечно, существуют этические кодексы, в них отражены принципы, нормы научной деятельности. Но достаточно ли прочесть и даже изучить эти документы, чтобы начать в соответствии с ними работать? Когда мы в НИИ ПЭ работали над этическим кодексом университета (первое десятилетие XXI в.), обсуждали в том числе в университетском сообществе его концепцию, структуру, содержание, участники обсуждения, рассуждая о назначении этического кодекса, характеризовали его как напоминание – что такое университет вообще, университетская наука и преподавание.

Упомяну и еще об одном долговременном исследовательском проекте НИИ ПЭ – «Жизнь в профессии». Работа в рамках этого проекта предусматривала интервью с профессорами университета, в том числе о профессиональном пути, становлении ученого. Многие профессора, если обратиться к текстам интервью, рассказывая о своем профессиональном пути в науку и в науке, придавали большое, можно сказать, основополагающее значение встрече с наставником. Такую встречу редко удастся запланировать. И если даже это и удастся, то может произойти знакомство, а встреча не случится. Могу предположить, что в настоящее время такие встречи вообще большая удача. Более того, еще недавно возникала ситуация, когда академический наставник и его ученик оказывались чуть ли не конкурентами, например, при выполнении, можно сказать, «безумных» требований, связанных с количественными показателями эффективности.

Еще один аспект, на который хотелось бы обратить внимание, связанный с особенностями университетской среды, необходимыми

для формирования ученого. На прошлом семинаре Алексей Владимирович Шляков отметил, для того чтобы начать разговор о профессиональной этике вообще, прежде необходимо вернуть человека в университет – будь то преподаватель или студент. То есть, воспринимать его не как функцию, а как субъекта профессиональной деятельности, имеющего определенные намерения, планы, в том числе относительно академической траектории.

Одно из предназначений университета – готовить исследователей. Как университеты работают в этом направлении? Вероятно, следуя общей логике и заданным извне критериям, университеты опираются и на имеющийся опыт и накопленный социальный капитал. И у каждого университета он свой. Каков потенциал Тюменского индустриального университета в этом направлении?

*К.В. СЫЗРАНЦЕВА:* Рассуждая на эту тему, я могу представить себя и в позиции ученика, и в позиции наставника. То есть, я нахожусь где-то по середине на этой «научной лестнице». Когда я училась в аспирантуре, мы называли это «научной школой». В научной школе всегда есть Учитель. Мы его называли не наставником, а «шефом». Шеф – мудрый, он принимает волевые решения, он нас ведет. И мы всегда понимали иерархию – где шеф и где мы.

В нашем научном сообществе «зубчатников» мы своих Учителей знаем. Многих уже нет с нами, но мы четко помним, что они нам говорили, чему нас учили. Наши учителя всегда нам помогали, консультировали, к ним можно было подойти в любой момент, задать вопрос, и они всегда нам отвечали. Они нас воспитывали, я бы сказала, как родители ребенка, когда вроде бы ты его отпускаешь, но руки держишь рядом, вдруг он упадет. Так и наши учителя к нам относились. Соответственно, я такую схему усвоила. И работаю, например, со своими дипломниками так же: даю задание, они выполняют, приходят, отчитываются, я корректирую что-то, но они понимают, где я и где они. И вроде бы это стандартная схема работы учителя с учеником.

Но в последние годы один момент мне категорически не нравится. (Это относится и к теме коммерциализации, которая была отмечена здесь на слайде о вызовах этике науки). В настоящее время одним из условий получения гранта является требование, чтобы среди участников было не менее 50% в возрасте до 39 лет. Конечно, мы привлекаем молодежь для работы в грантах. Но пока работать она не умеет, им еще надо учиться. Однако, у них наблюдается так много «гонора», свойственно преувеличенное чувство собственного достоинства, заносчивости, это выглядит некрасиво, и уж тем более неэтично. Состоявшийся ученый всегда опытнее студента. Студен-

там необходимо его слушать, вбирать то, чем он делится с ними. И тогда молодежь начнет подниматься по научным ступеням, будет расти не скачкообразно, а постепенно и неуклонно. Мне думается, что мы как-то рано начали баловать молодежь.

Теперь относительно воспитания. Многие ребята у нас, окончив аспирантуру, не защищаются. Почему? Я думаю, это связано, в том числе с критериями отбора – в аспирантуру сейчас поступают по результатам сдачи вступительных экзаменов. Однако, чтобы человек защитил диссертацию по окончании аспирантуры, уже на этапе поступления он должен морально быть готовым к тому, что ему предстоит очень много и напряженно работать. И он должен быть готов после защиты диссертации остаться работать в университете. Мне, например, очень хотелось, чтобы эти «выпестованные» нами ребята оставались в университете, росли до доктора наук.

Логично было бы набирать в аспирантуру ребят уже с некоторым «заделом». Например, если человек уже имеет публикацию в журнале, рецензируемом ВАК, или Скопус, значит, он уже имеет наработки, и ему будет, скорее всего, обидно не защититься, или уйти куда-то на производство, где это не оценят. Но в нашем Положении о приеме в аспирантуру за статью в ВАК предусматривается 1 балл, а за Скопус – вообще ничего. Раньше в Положении было иначе: 1 балл за ВАК и 3 балла в Скопус. То есть, мы при приеме в аспирантуру убрали оценивание имеющегося у претендента научного задела. И неизвестно, какого исследователя мы получим по окончании аспирантуры.

Очень бы хотелось, чтобы у нас в университете проходили успешные защиты, шел научный рост. Сегодня защит диссертаций немного, хотя университет в этом остро нуждается... Некоторое время назад я зашла в первый корпус – увидела 3 некролога. Потом зашла в седьмой корпус, а там еще один некролог, профессор Утешев. Просто «руки опускаются». Нам очень нужны ученые, иначе – если мы научную работу не поднимем на должный уровень – рискуем скатиться до ПТУ.

**ВЕДУЩАЯ:** Не могу не заметить, что и некоторые ПТУ, они же сегодня колледжи, имеют высокий уровень профессионального образования. При этом там успешно развивается наставничество. И в системе нашего университета есть свой колледж, его возглавляет доктор технических наук, профессор. Ребята заканчивают колледж, мы с ними встречаемся, в том числе, с надеждой толковых, умных, рукастых, почти инженеров, пригласить на следующий уровень образования. Делясь своими планами на будущее, они говорили: сначала – армия, а потом – заочная форма обучения в нашем университете.

Я бы хотела продолжить прозвучавшую здесь ранее мысль о том, что очень неплохо, что у нас в публичном пространстве появилась антология почти каждого нашего профессора. И когда профессора рассказывают о своем пути в науке, мне всегда хочется, чтобы наши интервьюеры спросили: «А если бы Вы и Ваш научный наставник не встретились – стали бы Вы заниматься наукой?». Могу предположить, многие ответили бы отрицательно. Любое образовательное пространство, а университет, прежде всего, – для встреч именно такого рода. В этой связи возникает ряд вопросов. Должно ли это пространство меняться, или оно должно оставаться некой константой? Как университет должен обеспечить встречу? Как она должна случиться? И должен ли это быть студент, который только думает, что он сможет быть ученым, или это должен быть студент, который уже немного поработал с ученым, писал совместно с ним статьи разного уровня? Все эти вопросы важны для развития университетской науки.

*А.В. ШЛЯКОВ:* По ходу нашего обсуждения у меня возник вопрос. Мы говорим о становлении молодого ученого, решившего посвятить себя служению в науке, в том числе под влиянием встречи, условно говоря, с состоявшимся ученым, который служит науке. В данном случае, можно предположить, что имеет место процесс отождествления. А может ли происходить становление исследователя через различия? Например, если молодой человек или девушка, встретился с таким наставником, который абсолютно противоположен его ожиданиям в науке, глубоко ему антагонистичен. И вопреки этому у молодого человека может возникнуть установка на бескорыстное служение науке? Думаю, если такое возможно, с перспективой науки у нас все хорошо.

*Е.В. АРТАМОНОВ:* Полагаю, такие случаи очень редки. Все-таки учитель и ученик должны быть единомышленниками. И думаю, доктора наук, находящиеся в этой аудитории, на 80% имели хороших учителей с самого начала, со стартовых позиций.

*Ю.Д. ЗЕМЕНКОВ:* Зашел разговор о наставниках и учениках. Недавно у меня состоялся разговор с профессором из Уфы. Ему около 80-ти лет, но всегда был достаточно крепкий, активный, а тут вдруг вижу его осунувшимся. Спросил: Что случилось? Оказывается инфаркт. Спрашиваю: Как так, вроде бы ничего не предвещало? Он сказал, что и сам так думал. Но как-то подходил к университету, стояла небольшая толпа студентов, бранились матом и юноши, и девушки вместе. Он решил сделать им замечание, услышал в ответ такое количество нецензурщины в свой адрес, что не успел дойти до входа – вызвали скорую. Я спросил его: А сейчас как? Он ответил: А пусть



продолжают. Спросил его относительно науки. Ответ: Нет, нет, все. А он – известный ученый, имеет много публикаций, вызывает огромное уважение.

Еще один сюжет к теме этики науки. Как заместитель председателя диссертационного совета, я консультирую ребят по аспирантуре. Недавно меня попросили помочь привести в порядок автореферат. Я предложил поработать в режиме реального времени. Примерно через три часа работы мне задают вопрос: Юрий Дмитриевич, может уже достаточно? Я говорю: Как достаточно? Аспирант: Ну, у нас это платная процедура или не платная? Я молчал несколько минут, чтобы успокоиться – почему такая реакция? Потом сказал: Давай так – ты забыл, я забыл, все, мы больше не вспоминаем. И теперь даже желания нет разговаривать с людьми, потому что начинаешь спрашивать себя, того ли ты консультируешь в данный момент? Это уже относится к теме воспитания, к теме ценностей. Может быть в университете стоит усилить этическую часть, в том числе отделу аспирантуры? Звонят из отдела аспирантуры: Юрий Дмитриевич, у Вас сегодня консультация, Вы сегодня с двух часов до трех работаете с аспирантами. Но не надо мне напоминать. Я сам все решу. Я уже много раз общался с аспирантами и еще буду общаться количество времени – превышающее официальный график.

Все эти вопросы культуры, этики в науке, в университетской науке очень актуальны. И хорошо бы уделять им внимание не точно, прецедентно. А, может быть, стоит в программу обучения внести обсуждение вопросов этики науки, этики коммуникации в науке?

*В.Г. ПОПОВ:* Мы сегодня в связи с этикой науки больше говорим о человеческом факторе, отношениях наставника и ученика. Я бы хотел вернуться к теме вызовов этике науки. Как член диссертационного совета замечаю, что при обсуждении диссертаций появляется много вопросов к соискателям, связанных с оборудованием и методиками проведения исследований. Чем глубже мы погружаемся в научные исследования разного уровня, тем сильнее испытываем нужду в высокоэффективном оборудовании, совершенных методиках. К сожалению, такие методики требуют высокоэффективного дорогостоящего оборудования. Я помню, когда еще был студентом, мне посчастливилось тогда – еще в 80-е годы XX в. – заниматься научными исследованиями. Чтобы провести их, в том числе и эксперимент, мы посещали институт академии наук СССР. А что происходит сегодня? Профессора, доктора наук, знают, как это порой у нас делается: представляют к защите диссертацию, начинаешь анализировать, видишь, что получены замечательные показатели, революционные результаты. Спрашиваешь соискателя: на каком оборудо-

вании проводились исследования, какие там были погрешности? Соискатель называет какие-то отвлеченные виды оборудования, технологии, методики, и он сам понимает, что, к сожалению, это не сделано им, либо было переписано с каких-то других источников. Порой становится стыдно за научного руководителя, за соискателя, который использует такие данные, чтобы представить диссертацию к защите. Это очень важное этическое требование в науке – чтобы человек представлял в своей диссертации им самим полученные результаты.

И в то же время мы понимаем, что современного оборудования, зачастую даже нет. А защиты нужны, диссертации нужны, ученые, нужны... Но ресурсов, чтобы сделать настоящую кандидатскую, докторскую диссертации, нет.

Мне пришлось поработать с профессорами из Ирана, Египта. Они готовы нам помочь с работой на их оборудовании по самой элементарной стоимости, например, в сто тысяч рублей, если перевести на рубли. А если мы в Москве начинаем выходить на институты, которые могут помочь провести исследование, то они уже называют стоимость в триста пятьдесят, четыреста тысяч рублей.

Это проблема номер один, и мне кажется, она имеет этический характер.

(...)

**ВЕДУЩАЯ:** Я бы хотела вернуться к слайду о вызовах этике науки – конкретнее о гражданственности в науке. В предварительном обсуждении темы семинара мы с Консультантом поспорили о служении и о жертвенности. Я проблематизировала в этом контексте понятие гражданственности в науке. Например, поступок Альфреда Нобеля – это гражданский поступок или это поступок человека, который служит лишь науке? Мы помним, что в дальнейшем он, осознавая возможный разрушительный потенциал своего изобретения, стремился, чтобы его запомнили все-таки в положительном свете.

Так что такое гражданственность в науке? Почему так активно заговорили об этом сейчас? Разве служение в науке – это не то же самое?

И еще мы говорили с Консультантом, что основой служения является принцип «не навреди». Некоторые наши профессора-наставники, к сожалению, не соизмеряют силу своего интеллекта, духа, своей личности с готовностью аспиранта работать в таком же ритме с самого начала. И порой «передавливают» ученика, отбивая тем самым у него желание к научным исследованиям. Возможно, наставникам следует учитывать, что ученикам сразу не «дотянуться» до их высот. Порой они и научный язык сходу не понимают.

Однако фактор встречи ученика с наставником дает шанс, что в университете вырастут доктора наук, профессора.

**Л.И. МАКСИМОВ:** Каким должен быть наставник и каким должен быть ученик – это большой и дискуссионный вопрос. И по моему мнению, которое сложилось в прошедшие пару лет, его дискуссионный характер будет только возрастать.

Ранее здесь было сказано, что человек обозначает себя одновременно и наставником, и учеником, и это, своего рода, переходный период. Я же полагаю, что это не переходный период, а правильное равновесное состояние (как бывает в физике или химии – состояние, которое обеспечивает стабильная структура). Когда человек вне зависимости от его статуса, возраста или регалий «закрывается» от того, чтобы быть учеником в какой-то сфере, он автоматически это равновесное состояние утрачивает. А через какое-то время вообще может выпасть из достаточно узких и жестких границ профпригодности, которые диктует современная наука чтобы быть актуальным в академической среде. На мой взгляд, это не только нормально, а хорошо – если человек не утрачивает способность учиться.

Наставником, учителем может быть не только конкретный человек из ныне живущих или тот, кого уже с нами нет, но есть только его научные труды. Учителем может быть и окружающая нас действительность. А также я понимаю, что, например, бакалавры первого, второго курсов в некоторых отдельных аспектах могут быть для меня учителями, если их внимательно послушать.

Мы говорим об этических аспектах науки в университете, меня в этой связи заинтересовало понятие «этос». Пока слушал доклад, параллельно посмотрел в интернете значения этого понятия. Оказывается, это понятие не имеет строгого терминологического описания. Один из вариантов его значения – убеждение через авторитет. В этой связи существует широкий диапазон смыслов относительно того, кто же такой научный руководитель. Например, в англоязычной среде есть термин *scientific advisor* – научный советник, который только подсказывает. У самого человека должно быть на 100% проактивное состояние, он знает, куда хотел бы двигаться, а наставник лишь дает инструмент и подсказывает. Возможна и противоположная ситуация, когда в каком-нибудь институте или университете есть не только научный руководитель соискателя, но и научный руководитель целого университета. Если речь идет об узкоспециализированном НИИ, вероятно, это может быть и полезно. Но когда мы говорим о классическом университете или политехническом, это может быть даже вредным. Поэтому следует пытаться находить точный баланс в отношении того, как должен существовать такой непоколебимый

научный авторитет. Даже если речь идет об академике РАН, который имеет большие заслуги. Со временем происходит инфляция, в том числе и достижений. Это ни в коем случае не означает, что можно обесценивать достижения, например, говорить, что пятилетний контракт закончен, все обнуляем и начинаем работать по-новому. А говорит о том, что нужно понимать, как мир вокруг нас очень быстро флуктуационно развивается.

Когда мы говорим о профессиональной этике, то, как я понимаю, у каждого из нас есть своя строгая или не вполне строгая рамка этически допустимого поведения. Здесь коллеги посетовали – я могу отчасти к ним присоединиться – что в университетской научной среде все чаще мелькают экономические термины, часто речь идет прежде всего о финансах. Но экономика – это не всегда про деньги. На своем личном примере могу сказать, что за прошедшие 4 года у меня нередко возникали ситуации, в которых мне нужна была помощь разных людей научного, промышленного толка. И порой мне удавалось их заинтересовать вложиться в дело своим не финансовым ресурсом. В итоге они говорили, например: «Ладно! У меня рабочий день на заводе заканчивается в семь, приезжаешь, и я тебе помогаю два часа делать такую-то штуку, но затем ты все делаешь руками, а я даю инфраструктуру для этого». И таким образом удается иногда двигаться дальше.

Еще один аспект служения науке – когда к профессору приходит магистрант или аспирант, который вроде бы не против заниматься наукой. И если профессор готов инвестировать часть своего личного ресурса, в первую очередь, своего времени, интеллекта для того, чтобы его до-воспитать, «докрутить», подсказать, как лучше ему себя вести, чтобы в дальнейшем, когда он уйдет от этого профессора, своего первого наставника – он тоже был актуальным. Это служение науке и служение даже в науке – когда вы доращиваете кого-то, чтобы он мог двигаться дальше. Несмотря на свой, возможно, юный для наставника в науке возраст, я уже выпустил несколько учеников, которые двинулись дальше, в том числе в реальную профессию в промышленности.

К сожалению, не всегда получается обучить человека по каким-то своим канонам, чаще мы делаем свой посильный вклад для развития. В западной культуре существует термин *make your contribution* – «сделай свой посильный вклад». Я думаю, что мы, все здесь собравшиеся, в некотором смысле максималисты – хотим всего и сразу. Но, увы, где-то нужно идти маленькими шажочками. Я до сих пор пытаюсь усмирить свой максимализм. И не знаю, коллеги, нужно ли это делать?

А.А. ПОНОМАРЕВ: Рассуждая об этике науки мы остановились только на первом тезисе – о служение науке. А остальные тезисы, в общем-то оставили за рамками этого разговора.

Мое мнение об этике науки опирается исключительно на личный опыт. В 2017-2018 гг. к нам в университет приезжали специалисты Московской школы управления Сколково. Разрабатывая один из проектов, мы искали статистические данные о научном прогрессе в разных странах и о финансировании. Оказалось, насколько я помню, больше всего финансов вложили в науку США. И в корреляции с научными достижениями эти данные дают прямолинейную зависимость.

Говоря о десятилетии науки и технологий применительно к университетам, можно вспомнить проект «Приоритет – 2030». Наш университет не попал в этот проект. И, может быть, это даже и неплохо. Например, коллеги из других университетов, которым удалось войти в этот проект, испытывают большие трудности с отчетностью, поскольку результатом должен быть уже готовый коммерческий продукт. А настоящая наука в столь сжатые сроки, на мой взгляд, вряд ли может предоставить готовый качественный продукт.

Теперь о личном опыте. Я поступил в наш университет на специальность «Геология нефти и газа». Первый семестр учился «на отлично». Потом заметил, что ребята, занимающиеся наукой очень активны, ездят на конференции, стажировки. Я пришел с намерением начать заниматься наукой к преподавателю, ответственному на кафедре за науку, она отправила меня к заведующему лабораторией. Ему я сообщил, что хочу заниматься наукой. На что он сказал: «Хорошо. Если хочешь заниматься наукой, давай иди выбрасывай мусор, собирай лабораторные столы». В этот период лаборатория только собиралась, оборудование было еще в ящиках, даже лабораторные столы еще не были собраны. Примерно 3 месяца я этим занимался. Закончил. Вновь пришел к заведующему лабораторией со словами о том, что хочется заниматься наукой. На что он сказал: «Похоже ты, действительно, хочешь заниматься наукой». И добился для меня стажировки. В результате я освоил метод компьютерной рентгеновской микротомографии. Затем как-то постепенно начал развивать свои научные компетенции, заявляться на студенческие гранты, конкурсы, участвовать в конференциях и т.д. Когда ребята ездили на Север, работали операторами по нефтедобыче, кто-то работал в центрах по исследованию керна, я в это время работал в нашей лаборатории. В итоге поступил в аспирантуру, в настоящее время заканчиваю работу над диссертацией. Осмысливая прошедшие десять лет учебы и работы в университете, я понял, что ничего

другого, кроме того, как заниматься научными исследованиями, не умею. И мой тезис относительно вопроса, как привлечь и удержать молодых специалистов в научной деятельности – замечать способных студентов с первого курса и обеспечивать им максимально комфортные условия. Конечно, это может сработать и как «воронка продаж», когда, например, многие клиенты заинтересовываются рекламой, а на выходе, только один или два покупают рекламируемую вещь. Приведу пример, в прошлом году я подготовил студента на конкурс, он получил премию. Когда проекты заморозились, он ушел на практику на другое предприятие и уже перестал выполнять научные задачи, которые я ему сформулировал. Однако, несмотря на такую «воронку» я придерживаюсь своего тезиса. Задача старших наставников, помимо передачи научных знаний, предполагает еще и помощь в обеспечении финансовой стабильности для этих ребят.

*С.В. ТОЛМАЧЕВА:* Ранее на семинарах мы обсуждали миссию нашего университета. И я тогда обращала внимание на то, что у нашего университета на главной странице сайта стоял лозунг «Тюменский индустриальный университет – первый вуз КОРПОРАЦИЙ». Если университет позиционирует себя как первый вуз корпораций, предполагается, что у него будет преимущественная направленность на получение экономического результата. Если он снимает такой лозунг, то может заявлять другие приоритеты, в том числе ставить приоритет науки. А иначе – корпорации ждут ответа.

Порой нам кажется, что мы рассуждаем здесь на несколько отвлеченные темы, однако это не так. На прошлом семинаре поднимались, в том числе вопросы о соотношении в учебных планах социально-гуманитарных и технических дисциплин. А сегодня мы обсуждаем вопросы о финансировании науки, о развитии научной этической составляющей в науке, о взаимодействии академического наставника и ученика.

*М.В. БОГДАНОВА:* Наряду с вопросами стимулирования профессорско-преподавательского состава, можно отметить и еще одну проблему, связанную с вопросами подготовки нового поколения ученых. На одном из слайдов речь шла о понятии «академическая гражданственность» как понимании профессорами «цели и процедур принятия решений в университете; противостоянии академической олигархии; формировании “нового соглашения” между обществом и университетом, требующем размышления о его назначении, соотношении его целей с общественным благом».

В настоящее время академик, профессор, доктор наук, доцент не всегда может понять, каковы целевые ориентиры, структура принятия решений и механизм их реализации в университете? А также –

каким образом можно обеспечить пространство для наставнической работы? И как создать благоприятную среду для того, чтобы не только излишне нагружать юных молодых ученых, но и давать им свободу и в то же время их поддерживать, а также прививать им ответственность? Чтобы академический наставник – профессор – мог сегодня ориентироваться в этих вопросах, он, вероятно, должен специально обучиться, поскольку структура университета трансформируется почти непрерывно, задачи обновляются. Раньше такая тема не была актуальной – структура университета отличалась относительной стабильностью, правила были постоянными, профессора занимались преимущественно исследованиями и преподаванием, а другие процессы, в свою очередь, обеспечивались административно.

*Л.Л. МЕХРИШВИЛИ:* В ходе нашего разговора, постепенно перешли к обсуждению темы наставничества, учителя и ученика, но начали мы обсуждать проблему гораздо шире – если посмотреть на первый слайд о вызовах этике науки.

Профессию вне исторического культурного контекста рассматривать сегодня невозможно. И об этике различных видов профессиональной деятельности говорят, что каждая профессия имеет свой этический код, который выработывался столетиями. Это тоже понятно. То, что мы увидели на втором слайде о некоторых характеристиках этики науки, по большому счету и представляет собой этический код ученого – его традиционный подход.

Однако, как можно заметить, стал изменяться и сам понятийно-категориальный аппарат: академическая свобода, академическая гражданственность, академическая олигархия. Как рассматривать эту тенденцию? С точки зрения внутренней или внешней компоненты? И почему у нас в этической проблематике стала преобладать несколько иная направленность? Например, если мы говорим об академической свободе, то не можем ее рассматривать вне политического контекста. Если речь об академической гражданственности, то рассматриваем ее в социальном контексте. Если же об академической олигархии, то не можем обойтись без экономической компоненты. Это указывает на то, что происходят какие-то принципиальные изменения в университетской научной деятельности.

Формирование нового соглашения между обществом и университетом невозможно без размышлений о назначении университета. Однако, чему должно быть посвящено новое соглашение? Возможно, оно по сути – адаптация к новому периоду, новым общественным потребностям. Но если мы говорим об адаптации, новых общественных потребностях, означает ли это, что прежние подходы частично отме-

няются? Скорее всего, они не теряют свою значимость, но вопрос в том, насколько они приоритетны?

В приоритетах сегодня утверждается другая проблематика и, прежде всего – социальная. Это и не хорошо, и не плохо – таков период социально-исторического развития. И, как я поняла, традиционное служение науке заменяется новым подходом – служением в науке. И здесь нам придется адаптироваться и к свободе, и к гражданственности, и к олигархии. Иными словами – адаптироваться к тому, что будет диктовать нам современное общество, политика, социально-экономическая сфера. Происходит своего рода серьезный перелом. Можем ли мы сегодня сказать, что наука свободна, гражданственна? И почему сегодня у нас в науке появилась олигархия? Не уверена. В целом, мне кажется, прежние детерминанты науки утрачивают свою приоритетность.

*Л.И. МАКСИМОВ:* Меня заинтересовал термин «академическая гражданственность». Буду очень рад, если на одном из следующих наших семинаров эта тема будет раскрыта глубже.

Ранее было упомянуто, что каждый из нас – молодых участников ректорского семинара – уходили из университета и вновь возвращались. Конкретно в моем случае, я специально на три месяца лишил себя должности для того, чтобы официально принести в университет деньги извне.

Если у академических сотрудников (говорим ли мы про университет конкретный, университетское сообщество города, академическое сообщество в целом) к людям – которые, например, после определенного периода утратили официальную должность прикрепления к университету и ушли, условно говоря, в промышленность – отношение будет как к другим, «не нашим», то этим мы, можно сказать, «стреляем себе в ногу». Ведь нередко, именно такие «переходы» и содействуют расширению позитивных контактов для университета.

Бывает так, что человек, который в настоящее время является руководителем нефтегазовой компании, когда-то учился, например, в аспирантуре, потом бросил, или стал кандидатом наук, сделал бизнес, ушел из бизнеса, пошел руководителем компании. Если людей, которые по формальным признакам «отпочковались», будем считать своими и говорить, что вы – тоже наши, вы тоже с академической установкой в голове, думаю, что таким образом только расширим наши связи. И это пойдет университету только на пользу. Этот аспект, как мне представляется, определенным образом связан с гражданственностью, поэтому эту тему хотелось бы продолжить на следующих семинарах.



*К.В. СЫЗРАНЦЕВА:* Я бы хотела дополнить. Настоящие ученики не уходят от учителей. Да, они переходят, может быть, на другую работу, но остаются с нами. Это история не о записи в трудовой книжке, но о духе – они едины с нами по духу. Даже работая на производстве или в другом городе, они все равно наши – университетские.

*Е.В. АРТАМОНОВ:* Я бы хотел поддержать выступление Ламары Ленгизовны. Действительно, мы, одновременно, находимся в экономическом, политическом пространствах как в масштабе страны, так и в целом мировом пространстве.

Некоторые проблемы и пути решения, которые мы сегодня обсуждаем, в принципе не могут быть решены одним конкретным вузом. Они – общие для университетов. Поэтому, возможно, стоит посмотреть опыт решения таких проблем – например развития науки – другими университетами. Действительно, жизнь заставляет нас смотреть внимательнее.

(...)

*ВЕДУЩАЯ:* Уважаемые коллеги, я бы хотела поблагодарить всех вас – участников сегодняшнего разговора – за интеллектуальное удовольствие общения с вами. Спасибо, за то, что пришли на семинар.

#### **Заключительные замечания**

Десятилетие науки и технологий, объявленное в России с 2021-го по 2031 г., акцентирует внимание как на роли российской науки в решении актуальных задач, стоящих перед обществом, так и на перспективы ее развития в целом. Для университетов же такой акцент может служить и некоторым стимулом к экспертной рефлексии ситуации в университетской науке.

Предпринятая в формате ректорского семинара экспертная рефлексия подтвердила актуальность темы «Профессиональная этика науки в университете» и конкретизирующих вопросов – связанных с вызовами этике науки.

При обсуждении современных вызовов этике науки в ходе ректорского семинара особое внимание было уделено понятию «академическая гражданственность». Появление такого понятия в этике науки дискутировалось как своего рода маркер происходящих изменений социального, политического, экономического контекстов научной деятельности в университетах. В формате вызова этике науки вновь был поднят вопрос о принципе академической честности – в связи с ситуациями, в которых проблематизируется подлинность ав-

торства научных результатов в некоторых представляемых к защите диссертациях.

Наиболее дискуссионной при обсуждении характеристик этики науки, стала категория «служение науке», соотносимая со «служением в науке». В развернувшейся на семинаре дискуссии, понятие «служение» применительно к сфере науки, с одной стороны, соотносилось со службой-работой. А с другой – определялось как превышающий исполнение должностных обязанностей, необходимый признак идентификации профессора в качестве академического наставника.

Идентичность, ее диффузия (отсутствие четких границ), выражаются, в том числе через язык. Можно предположить, что обнаружившееся в процессе дискуссии внимание к категориям «служение науке», «служение в науке», выявление в зависимости от ситуаций различных смыслов данных категорий, указывает на актуальность задачи понимания, операционализации образов университетского учебного и его этических ориентиров в настоящее время. Как соответствующий такому запросу прозвучал на семинаре и тезис относительно необходимости понимания – что представляет собой наука сегодня, в том числе университетская.

#### Список литературы

1. *Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В.* Наука этики и этика науки // *Ведомости*. Вып. 18. Тюмень: НИИ ПЭ, 2001. С. 16-35.
2. *Батыгин Г.С.* Эмос науки // *Ведомости*. Вып. 18. Тюмень: НИИ ПЭ, 2001. С. 36-56.
3. Делаем науку в России: деловой климат в сфере науки и технологий / Л. М. Гохберг, М.А. Гершман, В.В. Лапочкина и др.; под ред. Л.М. Гохберга, М.А. Гершмана; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2023.
4. Индикаторы науки: 2023: статистический сборник / В.В. Власова, Л.М. Гохберг, К. А. Дитковский и др. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 416 с.
5. *Ицковиц Г.* Тройная спираль: университеты-предприятия-государство: инновации в действии / Генри Ицковиц; пер. с англ. под ред. А.Ф. Уварова. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010. 237 с.
6. *Коллини С.* Зачем нужны университеты? / пер. с англ. Д. Краlechкина; под науч. ред. А. Смирнова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. (Библиотека журнала «Вопросы образования»).

7. Константиновский Д.Л. Отношение к профессиям как индикатор социальных изменений // Вестник Института социологии. 2021. Том 12. № 4. С. 155-166. DOI: 10.19181/vis.2021.12.4.757.

8. Лукша П. Университет, которого не было: зачем будущему университет и каким он должен быть // VI Международная научно-практическая конференция «Мировой университет для глобального города – университет возможностей: развитие человеческого потенциала» 19-20 апреля 2023 г. URL: <<https://rutube.ru/video/1b46589368b2c95f6581d7b14524509c/?playlist=285103>> (дата обращения 03.12.2023).

9. Прокофьев А.В. Этика профессора и идея академического гражданства // Ведомости прикладной этики. Вып. 55. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2020. С. 20-41.

10. III Конгресс молодых ученых. Парк науки и искусств «Сириус». 28-30 ноября 2023 г. Сочи. URL: <[https://vk.com/video-215364149\\_456239344](https://vk.com/video-215364149_456239344)> (дата обращения 03.12.2023 г.).

А.Ю. Согомонов

УДК 174

**Этический «крестовый поход» барона А.И. Дельвига  
(инженерное дело и моральная рефлексия в середине XIX века)**

Барон А.И. Дельвиг (1813-1887) был талантливым инженером и крупным государственным деятелем в период становления капитализма в России. Его многостраничные воспоминания представляют собой не только уникальный исторический источник, но и поистине первую в стране попытку критического анализа трансформации общественных нравов и становления «русского этоса» ранней модернизации. Нестандартность его стиля мышления и образа жизни позволили ему создать яркую картину семантической двойственности в историческом характере русской элиты, а также выступить своего рода архитектором ставшей впоследствии типичной для нашей гражданской культуры модели синкретизма индивидуальной автономности и политической лояльности, идейного либерализма и аксиологии этатизма.

*Ключевые слова:* инженерное дело, русский этос, моральная рефлексия, аксиология этатизма.

*Мы, русские, не имеем сильно окрашенных систем воспитания. Нас не муштруют, из нас не выработывают будущих поборников и пропагандистов тех или других общественных основ, а просто оставляют расти, как крапива растет у забора. Поэтому между нами очень мало лицемеров и очень много лаунов, пустосвятов и пустословов. Мы не имеем надобности лицемерить ради каких-нибудь общественных основ, ибо никаких таких основ не знаем, и ни одна из них не прикрывает нас. Мы существуем совсем свободно, то есть прозябаем, лжем и пустословим сами по себе, без всяких основ.*

М.Е. Салтыков-Щедрин. Господа Головлевы (1880).

Имя Андрея Ивановича Дельвига (1813–1887) мало знакомо нашему современнику, в отличие от его двоюродного брата и близкого друга Пушкина, Антона Дельвига. Будучи представителем древнего аристократического рода, а по материнской линии он принадлежал к колену Рюриковичей, Андрей Иванович добился выдающихся успехов не столько на литературном, сколько на государственном поприще. Кадровый военный, который принимал участие во многих воен-

ных кампаниях и Крымской войне, в частности, генерал-лейтенант, сенатор, инженер, организатор грандиозных технологических проектов середины XIX века, полноправный и могущественный куратор железнодорожных путей сообщений, высший сановник при императорском дворе, к которому прислушивались и Николай I, и его сын Александр II. Согласитесь, весьма внушительный список «знаков отличия» для одной биографии. А в памяти далеких потомков он сохранился вдобавок еще и как выдающийся мемуарист.

Барон Дельвиг, действительно, оставил после себя громадное инженерно-промышленное наследие раннекапиталистической эпохи и уникальный литературный труд – воспоминания «Полвека русской жизни» [1], все еще недооцененный исторический источник, в котором он выступил и как включенный аналитик-наблюдатель трансформирующейся российской действительности, и при этом как тонкий моральный мыслитель, попытавшийся не только дать этические оценки своему времени и ее главным действующим лицам, но и сформулировать уникальную ценностно-нормативную «картину мира» – этос российской модернизации. Дельвиг по праву считался символически значимой фигурой в русском публичном пространстве, особенно в правление Александра II. Ему было многое позволено, с его мнением всегда считались, он обладал громадным авторитетом как инженер и гражданский лидер, а его окончательный уход от дел в начале 1880 г. отмечался с большой помпой как грандиозное событие 50-летней службы государству. Похоже, что совершенно не случайно Илья Репин запечатлел инженер-генерала Дельвига незадолго до его кончины на своем знаменитом полотне 1882 года, который всем хорошо знаком и ныне хранится в Государственной Третьяковской галерее.

#### **«Полвека русской жизни» как целостное морально-историческое время**

Правление Николая I стало заключительным аккордом в долгом кризисе крепостнической России со свойственным старому режиму этосом правящего класса и общественными нравами, крайне слабо в свое время скорректированными русским Просвещением. Рациональная мораль, конституционализм и верховенство права так и не прижились в екатерининской России, примечательно, что и позднее, в царствование ее внуков, в первой половине XIX века особый прогресс в этом направлении так и не случился. И чем ближе страна продвигалась к середине столетия, тем отчетливее слышалось дыхание приближающейся новой буржуазной эры. И она, казалось бы, должна

была наконец-то настойчиво потребовать перемен в политике, праве и общественной морали.

Да, должна была. Однако сделала это отнюдь не столь настойчиво, как в соседней Европе и северной Америке. Имперский бомонд в лице правящей аристократической верхушки, высшей бюрократии и новых предприимчивых слоев стремился преимущественно к хозяйственному переустройству и всяческим техническим новшествам, а вдобавок – к новым способам накопления капиталов и их легализации. Но при этом мало кто озадачивался реформами старорежимной морали и патримониальной модели властвования и чиновничьего администрирования. Николай I чтит патриархальный архаизм и ценит психологическую и нравственную склонность к нему в людях. Даже Александр II полагал, что для России достаточно точечных перемен «сверху», к глубинным преобразованиям он был абсолютно внутренне не готов. И поэтому модернизация в середине столетия происходила лишь в отдельных секторах общественной жизни, практически не затрагивая базисных основ и ценностного фундамента империи. Отмена крепостного права, а об этом по-прежнему идут ожесточенные споры среди историков, была непоследовательной и несистемной. Все обретенные «свободы» были урезанными. Александр создавал удобный для себя и политической верхушки обновленный институционально-культурный «порядок».

К середине XIX столетия просветительское движение исчерпало себя, а на авансцену во внутренней жизни страны выходили новые гражданские классы – «в себе» и «для себя» – нетерпеливые революционеры и всеильные консерваторы, противоборствовавшие друг с другом, и по большому счету презревшие российскую глубинку как культурную «серость» и неподвижную квазиобщественную массу. По сути дела, тогда в российской политике опытных и грамотных сторонников последовательной модернизации по образцу программ Сперанского почти не оставалось, а разрозненные представители «здорового смысла» так и не смогли консолидироваться в социально значимую группу, чтобы эффективно противостоять как *разрушителям*, так и *рутинерам*. Именно эти две социальные номинации гораздо точнее и корректнее обозначают всех тех, кого традиционно причисляют к станам революционеров и консерваторов.

«Передовой» класс империи<sup>1</sup> видел свою миссию в том, чтобы максимально способствовать технологическому и лишь во вторую очередь гражданскому развитию страны. Стержнем их субкультуры

---

<sup>1</sup> Я осознаю всю расплывчатость этого понятия, но за неимением лучшего вынужден пользоваться им.

стало поразительное сочетание двух фундаментально значимых трендов, мирно уживавшихся друг с другом: (а) стремление ко всему новомодному в образе жизни и в социально-экономическом форматоворчестве; (б) следование тактике социально-нравственного приспособления к традиционным «правилам игры», установившимся в империи даже не в квазипросвещенное екатерининское столетие, а гораздо раньше, то есть в долгий «домостроевский век».

Быть «актуально современными» для знаковых фигур того времени (вторая и третья четверти XIX вв.) означало необходимость постоянного экзистенциального выбора между двумя разными этосами; и в итоге жить больше в культурной логике «казаться», чем стремиться стать самими собой. В результате «передовой» класс на стыке двух царствований – николаевского и александровского – играл одновременно по разным культурным канонам и моральным принципам, то есть, по сути, *жил в сознательно принятых им исторических условиях культурно-нравственного синкретизма*. Что, впрочем, многократно случалось в истории политической культуры отечественных элит.

В активном субъекте того времени ценились отныне квалификация и высокая «научная» (профессиональная) образованность, а не только происхождение и статус, однако по-прежнему гарантом его успеха оставалась безусловная лояльность режиму и трону. Иными словами, он должен был умело лавировать между новизной и старорежимностью, европейскостью и православной «русскостью», имперскостью и либерализмом. Ему не следовало превращаться в пуриста, ригориста и бояться рутинных практик социального взаимодействия. Напротив, надлежало стремиться разбогатеть, но при этом не скаредничать. Любить деньги, накапливать их, но и сорить ими предельно демонстративным образом. Не чураться коррупции и взяток, но знать «меру», а она в свою очередь определялась «чином» в общественно-государственной иерархии. Искренне стремиться к эффективности, но и следовать по возможности допотопным нормам господства и подчинения. И, наконец, он не должен был различать свой государственно-властный мотив и индивидуально денежный стимул. А это все означало искренне переживать за «державу» и не забывать о своем «кармане» и, шире, – личном интересе.

В итоге этой *амальгамы культурных смыслов* мало кому удалось познать и прочувствовать подлинные значения свободы, достоинства и моральной автономии. Без чего собственно невозможен модернистский субъект, если исходить из западного исторического опыта. Жизнь в российских реалиях культурно-нравственного синкретизма породили в этосе «прогрессивного» класса примечательный

феномен – *симультанное осуждение и защиту* фундаментальных основ гражданской жизни в империи, выраженный в том числе в *единовременной* любви и неприятия конкретных персоналий из высших эшелонов власти, так и господствующих в верхах сословных нравов.

Барон Дельвиг на пике своего биографического проекта застал именно это *семантически амбивалентное время* в эволюции империи, да и сам он стал одним из лучших «творений» той удивительной эпохи культурной двусмысленности. В его лице Россия и ее господствующий класс обрели *своего адвоката и прокурора*. Отнюдь не в строго юридическом значении, а, собственно, в *этическом*. Именно – в *одном* лице. Что никак не отражалось на его публичном авторитете. И дело было не только в габитусе барона, если воспользоваться этим латинизированным понятием, ставшим популярным благодаря работам П. Бурдьё, для обозначения зависимости индивидуального биографического пути и культуры индивида от его семейных истоков и последующей жизненной колеи, сколько в полном *смысловом слиянии яркой личности и тусклого морально-исторического времени*.

#### **«Вывихнутое время» общественно-экономических перемен**

В «Гамлете» устами главного героя Шекспир выносит вердикт своему актуальному настоящему. После встречи с духом отца Гамлет пробормотал: "The time is out of joint". Эту фразу по-разному переводили на русский язык. Самая известная литературная редакция: «Распалась связь времен». А вот менее популярная версия – «Век вывихнут» – нравится мне гораздо больше. В ней сквозит одновременно и глубокая печаль, и трезвый анализ, как если бы герой осознал, будто история осуществлялась по некоему строгому сценарному плану, правда без чьего-либо конкретного авторства. Пожалуй, это тревожило Гамлета больше всего, как, впрочем, по-прежнему и нас, его очень далеких потомков. Хоть он и не склонен был подчиниться судьбе, но все же отчетливо понимал всю безнадежность своего сопротивления ей. Любопытно, что весьма похожие сентенции мы обнаруживаем на страницах «Полвека русской жизни» Дельвига, хотя он всегда был настроен куда решительнее и оптимистичнее принца датского, но практически всегда «смирялся» перед силой фатума.

Николай I, вопреки устоявшемуся в специальной литературе мнению о нем, как о большом ретрограде, на самом деле все же сдвинул империю с мертвой точки. Он искренне желал ее осовременить, но при этом обязательно законсервировать status quo в ее общественно-политическом обустройстве. Только в этом смысле он был рутинером. Впрочем, обстоятельства жизни оказались сильнее всех этих его желаний. Запущенный им процесс технологического обнов-



ления развивался автономно от коллективной воли правящей верхушки старого режима, приводя порой к непредсказуемым последствиям. Примечательно, что сам император себя именовал «Инженером», хотя и недолюбливал почти всех своих свободолюбивых «собратьев» по инженерному цеху. Но история ставила свои условия перед высшей властью и с представителями технической элиты высшей аристократии приходилось искать общий язык.

Император старался вникать во все технические новинки, а по-сему старался лично покровительствовать большим проектам в империи, возможно, и для того только, чтобы не выпустить «прогресс» из-под своего контроля. Ведь это именно Николай дал старт железнодорожному строительству в стране, а оно в свою очередь повлекло за собой необратимые перемены в социальных отношениях, политической культуре и, что сейчас, пожалуй, самое главное для нас и чаще всего ускользавшее из поля внимания историков – «смене вех» в общественной нравственности. Кстати, в 25-летнюю годовщину своего царствования император самолично опробовал железнодорожное сообщение между двумя столицами (правда, не до конца еще построенной), предприняв совсем небезопасное путешествие, и все же остался весьма довольным этим технологическим новшеством [1:1, 546-547].

Безусловно, Николай I искренне хотел сохранить империю в некоем законсервированном состоянии, и он отчетливо осознавал, что железнодорожное строительство откроет дорогу иностранному капиталу (строительство такого масштаба без зарубежных денег было абсолютно не вероятно), равно как и быстрой аккумуляции капиталов у национальной буржуазии. Современному читателю может показаться странным, но тогда многие русские мыслители полагали, что железные дороги несут народам просвещение и цивилизацию. Оттого и отношение у властей к строительству путей было неоднозначным: прозападные универсалисты, подобно Белинскому, связывали с железной дорогой большие надежды на «раскупоривание» консервной банки русского крепостничества; рутинеры же не без оснований видели в ней большую угрозу для сбалансированной устойчивости мало динамичной и немобильной русской жизни.

И все-таки с высочайшего соизволения старт был дан. Первоначально было решено предоставить шанс для ее строительства российским частным предпринимателям, но они быстро обанкротились, в том числе и по причине прямого столкновения с николаевской финансовой и чиновничьей системой. Дело было решено продолжить за казенный счет. В результате строили долго, государственные средства открыто разворовывались, беспощадно эксплуатировалась кре-

постная рабочая сила. Транзакционные издержки сделали дорогу буквально «золотой». И это ознаменовало собой рождение «новой» нормальности в России. Швыряние деньгами, впрочем, и ранее было типично для русского «характера», но в николаевское время изменились масштабы и обнаружилась нарочитая демонстративность, что никак не укладывалось в голове рационального профессионала, кем был барон Дельвиг.

В первые восемь лет нового строительства путей сообщений сложилась особенная «русская» модель инфраструктурной модернизации России, которая мало видоизменялась с годами. Историк Заславский Д.О. определил ее словами Н. Некрасова «разбой под видом честных спекуляций». Во главе системы стоял высший генералитет. Работы передавались армии подрядчиков, они наживались неизменно, но всегда оставались в подчинительном положении к политическим верхам. Весь этот сложный механизм приводился в движение взятками и откатами на всех уровнях, хотя, возможно, больше всех нечестно наживались чиновники нижнего и отчасти среднего уровней бюрократической иерархии [2, 7]. А масштабы того строительства были очень внушительными, более трех четвертей вложений государства в экономику империи шло именно на железные дороги.

При Александре II эта модель была лишь немного откорректирована, основной акцент был сделан отныне на развитии частного концессионного предпринимательства. И тогда сами «концессии» становились объектами торгов, продаж и перепродаж. В издержки включались колоссальные средства, предназначенные на подкуп и взятки. В итоге частные капиталисты стали строить эффективнее и дешевле, но по-прежнему сердцевиной всей этой модели оставался союз титулованных посредников и предприимчивых новоиспечённых миллионеров. Простой государственно-хозяйственный разбой сменился на частнопредпринимательский и, по сути, в организации модернизационного движения России ничего принципиально не поменялось.

*Слияние власти и денег* стало еще более органичным, устойчивым и оттого – *легитимным*. По крайней мере, такое впечатление складывается на основании анализа множества афер подобного рода, сделанного бароном Дельвигом [см., в частности: 1:2, 394-403]. Кроме рядового взяточничества ему приходилось регулярно иметь дело с обычной «нерасчетливостью», которая не только удручала барона, но по его признанию, и «постоянно расстраивало нравственно» [1:2, 414]. Впрочем, как правило, дальше *моральной депривации* дело не доходило. Эту модель барон тоже считал «соревновательной», но, правда, не имеющей ничего общего с честной конкуренцией совре-

менного типа. В своих воспоминаниях только продажу в частные руки Московско-курской дороги в 1869 г. Дельви́г охарактеризовал как *исторически первую сделку*, сделанной не в убыток, а с выгодой для казны, и «при которой не потребовалось давать кому-либо взятку» [1:2, 469]<sup>2</sup>. И при этом он не удивлялся тому, что о сделке мало кто знал из высших лиц империи, что, по его мнению, лишь доказывало, «как мало интересуются государственными делами люди, если в этих делах они не предусматривают личных выгод» [1: 2, 472]. То есть, похоже, только с начала 1870-х гг. наступали новые времена и на «передовую» российской модернизации выходили принципиально иные субъекты – московские капиталисты (чижовы, мамонтовы, рукавишниковые, морозовы и им подобные). Именно им предстояло выправить «вывихнутое время», но уже без содействия удалившегося от службы барона Дельви́га. А главное направить модернизационный процесс в русло верховенства права и отделения денег от власти.

Дельви́г прекрасно понимал, как все работало ранее, в обоих царствованиях, и честно описал эту модель. Он видел, что правительственные лица лишь формально ведали проектами, а все ниточки фактически вели к царственному престолу. Дельви́г пишет о бойке торговле концессиями, которой руководили великие князья и фрейлины Александра, да и нередко сам император. Образовался примечательный «сговор», в тайны которого были посвящены единицы. Самодержец без какого-либо нравственного стеснения мог благоволить одним капиталистам и изгонять других. К правовому государству и либеральному порядку все это не имело никакого отношения. Но важнее всего для Дельви́га было не столько запечатлеть в памяти формальные правонарушения, сколько зафиксировать утверждение в империи совершенно не приемлемого для ее буржуазного развития нерационального и, по существу, аморального этоса в политике и бизнесе [о регулярных вмешательствах царя, см., к примеру, 1:2, 361; 1:2, 369]. Позднее уже на закате своей карьеры он очень емко определил те превратные казусы своего попадания в подобные ситуации морального выбора, как собственную «нравственную смерть» [1:2, 350]. И в 1869 году, в известном смысле доведенный до этико-профессионального отчаяния, сначала решил покинуть свой высший административный пост в министерстве путей сообщения, но после уговоров остается на какое-то непродолжительное время в ка-

---

<sup>2</sup> Подобную по эмоции мысль Дельви́г высказал в 1871 г. и по поводу политического суда над С. Нечаевым, которые он тоже охарактеризовал как *первый* процесс, проведенный законным порядком.

честве главного управляющего министерства. И это был заключительный аккорд в его долгой профессиональной карьере.

В марте 1871 года во время очередного доклада императору, государь, говоря об устройстве железных дорог, прямым образом командовал Дельвигу, кому отдать концессию. Позже об этом казусе Дельвиг напишет: «Слова эти меня поразили до такой степени, что я уже не помню моего ответа. Я не мог себе объяснить, объявил ли государь мне непереносимое повеление или только пожелание...я не допускал мысли, чтобы неограниченный монарх империи с 80 миллионами населения мог входить с какою бы то ни было целью в денежные расчеты и требовать от своего министра поступить в столь важном деле против совести. Это мне было тем больнее слышать от государя, к которому я имел особенную преданность за освобождение крестьян от крепостной зависимости. За дарование новых судов, некоторые свободы печати и за многие другие благодетельные реформы, вследствие которых жить вообще стало легче...» [1:2, 420-421].

Нравственный конфликт – налицо. Барон был потрясен не только тем, что император делал ему сомнительные приказы, но и чисто профессионально считал это нерациональным. Он не мог принять сам факт того, что простое «покровительство» решает судьбы эффективных концессий. Для чего, спрашивал он себя, тогда все процедуры, расчеты и изыскания [1:2, 427]. Вскрытые обстоятельства оказали такое психологическое воздействие на Дельвига, что он решил, что не может более оставаться в должности и принял решение отказаться от нее под предлогом слабости зрения. Но уйти в отставку так «просто» было тогда весьма затруднительно, учитывая неправовой характер сословной монархии. Дельвиг очень образно опишет впоследствии суть конфликта: «...я всегда полагал, что создан не из той глины, из которой пекутся министры в России» [1:2, 430].

Увы, это понимание пришло слишком поздно, скорее, подводило *этический итог* биографическому проекту барона, а не выступило его стартовым принципом. Все последующие встречи с императором приводили барона к состоянию еще большего «нравственного потрясения» и он продержался на посту управляющего министерства лишь до 21 мая 1871 года, когда его прошение об отставке было все же «всемилоостивейше соизволено» [1:2, 376].

### ***Многоликий Барон Дельвиг***

13-летним юношей Дельвиг поступил в военно-строительное училище, по окончании которого был зачислен в институт путей сообщения. В то время это был самый передовой институт высшего

технического образования в России, в основном ориентированный на фундаментальную европейскую науку, в котором преподавали преимущественно французские профессора и, соответственно, по-французски. Долгое время после этого почти все вновь основанные технические вузы, в том числе и петербургский политехнический, в качестве модели-образца ориентировались на институт путей сообщения [3].

Вся дальнейшая судьба барона на поприще государственной военно-инженерной карьеры была predetermined этим удачным образовательным стартом. 20-летним выпускником он возглавляет первый в своей биографии грандиозный инженерный проект по организации московского водоснабжения, который им успешно реализовывался с перерывами долгие годы, и завершен в том числе изданием капитального научного труда «Руководства к устройству водопроводов». Позднее историки сочтут эту книгу крупнейшим явлением в развитии отечественной технической литературы. В своей долгой инженерной карьере он руководил проектами разного свойства по строительству всевозможной инфраструктуры, шоссейных дорог между крупными городами, мостов, обустройству набережных в крупнейших городах империи, организации судоходство и т.д. Он почти десять лет возглавлял также архитектурный совет комиссии для построения храма во имя Христа спасителя в Москве. И многое, многое другое в сфере гражданского и военного инфраструктурного производства. Но все же расцвет его карьеры связан именно с железнодорожным строительством. Как талантливый инженер высочайшей квалификации он изначально был прикомандирован к управлению путей сообщения. И отдал этому прорывному для судьбы страны государственному делу большую часть своей профессиональной биографии. Бесконечные рассказы Дельвига о событиях внутривнутриполитической истории страны так или иначе были связаны с его курированием железных дорог и, в частности, с самой главной из них – Царскосельской.

При Александре II барон Дельвиг сначала состоял в должности главного инспектора частных железных дорог, затем он перешел в правительство и в итоге становится заместителем министра путей сообщения или, как тогда говорили, «товарищем министра» с правом совершать доклады лично императору. Именно при нем российская железная дорога обрела тот классический вид, который мало изменился с тех пор, а железнодорожные символы и аббревиатуры так и вовсе не поменялись. Большая часть станций была построена под его неустанным контролем. По его вдохновляющему примеру были инициированы железнодорожные школы и назначались именные стипендии. Дельвиг уделял пристальное внимание внешнему облику

вокзалов, хотя, к сожалению, большая часть из тех архитектурных шедевров сохранилась лишь на чертежах и фотографиях.

О мировоззрении и социально-философских взглядах Дельвига можно с уверенностью судить, опираясь на его воспоминания. Еще в бытность студентом он распознал в нелюбви императора к инженерам-путейцам глубоко запрятаный на уровне подсознания страх Николая I перед цивилизационными последствиями развития железных дорог в стране. Ведь царь вполне разумно полагал, что это приведет империю к неизбежной демократизации, а в его картине мира это означало полный крах. И, соответственно, в выпускниках железнодорожного института император видел, прежде всего, вольнодумцев и, как показала история, совершенно впустую. На примере только одного барона Дельвига видно, что все эти опасения порфириносца были абсолютно напрасными. Путейцы мыслили и действовали как подлинные этакисты, пусть даже и без лишнего и показного псевдопатриотического пафоса.

Барон Дельвиг при всей независимости своей жизненной позиции был именно таким государственным до мозга костей<sup>3</sup>, а не «презренным» лоялистом из сопредельных правительственных ведомств, коленопреклонённых перед всяким вышестоящим рангом. У него по-разному складывались отношения с высшими чинами, в том числе и в профессиональной сфере, об этом его современники складывали легенды. Он неизменно отстаивал свое право высказываться прямо и порой нелюбезно даже в высшие адреса. Он любил свободную мысль, не боялся критиковать российские порядки и первых лиц из первопрестольного бомонда. Критиковал пагубные нравы двора и вороватой аристократии, коррупционеров и взяточников имперской бюрократии. Более того, с неодобрением он относился к отсутствию верховенства права в стране, хоть и списывал это на особенности исторического времени<sup>4</sup>. Но при этом Дельвиг всегда оставался сторонником как монархической власти, так и сословного обустройства российского «гражданского» общества, и, пожалуй, вполне раз-

---

<sup>3</sup> К Дельвигу часто обращались в надежде на его участие, но он неизменно стоял на защите интересов империи. А про себя он говорил, что был человеком «непригодным для вспомоществования к обделыванию невыгодных для казны дел», чем очень часто раздражал коррумпированную русскую элиту [1:2, 335-336].

<sup>4</sup> Повествуя о нравах московского генерал-губернатора Закревского, он как бы мимоходом замечает о характере его административных злоупотреблений: «...таково было время: высокопоставленные лица полагали, что они не должны подчиняться тем постановлениям, которым подчинены все остальные» [1:2, 18].

делял тезис о том, что именно император являлся «главным символом» России.

Барон с детства был вхож в литературные кружки обеих столиц, чему безусловно способствовало близкое родство с лицеистом Антоном Дельвигом. Он был близко знаком с теми творцами изящной словесности, кого мы сегодня по праву называем классиками русской поэзии и прозы. И в своих мемуарах оставил весьма критические портреты многих из них. Дельвиг невзлюбил Пушкина за его заносчивый характер, хоть и отдавал должное его поэтическому гению [1:1, 198]. Дружил с Герценом, а будучи в Лондоне в 1858 г. и позднее в 1860 г., часто встречался с ним, читал и держал у себя номера его журнала «Колокол», который высоко ценил [1:2, 80-81, 114]. Хоть и прекрасно понимал, что за это можно было не только распрощаться с карьерой, но и даже сесть в тюрьму.

При этом он отнюдь не симпатизировал русским западникам и либеральной мысли в целом. Впрочем, никогда и не дрейфовал в сторону откровенного славянофильства и православного почвенничества. Его стиль гражданского мышления можно, скорее, охарактеризовать как *национально-этицистский*. Он вдумчиво размышлял и всегда действовал в интересах того, что он сам называл, «благоустроенным государством», руководствуясь гуманным правом. И, что важнее всего, ему была не свойственна чванливая державность, при этом свое «патриотическое чувство» он никогда не скрывал, но и не выпячивал особо [1:1, 197].

Дельвиг не играл на публику, не гордился своим древним происхождением и родственными связями с аристократическими родами России. Его жизненная философия была наполнена прагматическим реализмом и критическим патриотизмом. А в весьма сложных международных вопросах, в том числе и в деликатных отношениях с польским царством, к которому он не скрывал антипатии, очевидно, придерживался великорусской позиции. В своей любви к российской империи (а это точнее, чем сказать к «родине») он никогда не переходил грани и чурался великодержавного нарциссизма. И поэтому, возможно, в силу свойственной ему прямолинейности и непредвзятости в суждениях, многие современники считали его по характеру человеком тяжелым и даже неприветливым.

### ***Мемуары барона Дельвига как исторический источник***

Воспоминания Дельвига действительно охватывают полвека, приблизительно с 1820 по середину 1870-х гг. Но это вовсе не бесконечно широкое смысловое полотно, привычное для традиционного автобиографического жанра. Они изобилуют множеством деталей и

любопытных наблюдений автора, создающих целостную и довольно неприглядную картину общественной, хозяйственной и литературной жизни империи на переломе исторических эпох. И все это нагромождение бытовых и политических фактов, явлений, впечатлений, зарисовок сделано сквозь призму биографического проекта Дельвига, который он очень умело упаковал в форму живого публицистического рассказа. Читателю может показаться, что барон будто бы делал дневниковые записи на протяжении всей своей жизни (ну ведь невозможно помнить такое количество деталей!), а систематически приступил к их художественному оформлению и составлению собственно мемуаров после того, как удалился от больших дел и принял для себя ответственное решение не только поведать о своей насыщенной примечательными событиями биографии, но и попутно составить ничем не приукрашенный нарратив об истории порядков и нравов российской империи в действиях и лицах на стыке двух исторических эпох, хотя и представлявших одно единое морально-историческое время.

Это правда лишь отчасти, на самом деле Дельвиг замыслил составление своих воспоминаний лишь на старости лет и нам остается лишь поверить его признанию, что он якобы «никогда не вел никаких записок, и “Мои воспоминания” пишу на память» [1:2, 352]. Начал он писать воспоминания в 59 лет и, опасаясь, что ему может не хватить терпения и времени, писал их тематическими блоками и отдельными эпизодами, но позже все-таки выстроил все повествование в хронологическом порядке, намереваясь читать их вместе со своей супругой [1:2, 379].

В мемуарах барон Дельвиг открыто выступал на стороне нарождавшегося русского капитализма, однако при этом он всегда оставался «своим» для высших бюрократий в обоих царствованиях. Его либерализм ограничивался лишь признанием частнопредпринимательской инициативы как легитимной, эффективной и вполне легальной, что не мешало ему с завидной периодичностью получать причитающиеся по его заслугам на ниве защиты государственно-имперских интересов сословные чины, ордена, да и немалые денежные вознаграждения. В воспоминаниях он выступает, скорее, как объективный свидетель переломной эпохи, не пощадив никого во имя каких-то высоких абстрактных ценностей или идей. Но, ведь, все описанные им «безобразия» происходили не просто у него на глазах, но и при его порой благожелательном соучастии, и в том числе при постоянных публичных уверениях в своей искренней приверженности православию, сословной организации общества и монархическому патриотиз-



му, на что неизменно обращали внимание советские историографы [4, 23].

Как часто в переломные моменты долгой эволюции нашего отечества история выдвигала на авансцену выдающихся личностей, *нравственная судьба* которых написана как будто бы под копирку. У всех у них удивительным образом обличительная гражданская критика и безусловная государственная защита не вступали в противоречие друг с другом. И это, я думаю, нельзя объяснить одним лишь конформизмом наших великих соотечественников. У данного феномена более глубокие предпосылки, познать которые нам помогают, в частности, мемуары Дельвига. И хотя бы в силу этой внутренней смысловой последовательности его воспоминания заслуживают полного доверия как этико-исторический источник<sup>5</sup>.

Понимал ли Дельвиг, что рукопись по многим причинам лучше будет издать после смерти, видно по тому, что деньги на ее доработку и публикацию он заложил в своем завещании. Он хотел, чтобы рукопись вышла в 5 томах, и завещал ее Московскому публичному и Румянцевскому музеям (ныне это единая публичная библиотека им. Ленина). И все же прошло около четверти века, прежде чем в 1912–1913 гг. воспоминания увидели свет. Правда в четырех томах, а не пяти, причем как выяснилось позже с большим количеством купюр и редактуры, что вовсе не входили в планы покойного. И будь автором не барон Дельвиг, российская цензура вряд ли допустила бы это издание вообще, настолько его воспоминания воспринимались многими читателями как остро критические и даже обличающие режим, порочащие высокопоставленных лиц империи.

И, как принято было писать в то время, его портреты часто были составлены в «недозволительных выражениях». Частично эта цензорская забота была снята за счет непозволительной редакции первоисточника, то есть по сути – фальсификации. И есть поверье, что сам барон в начале 1870-х гг. подозревал, что совершаемое им рассекречивание тайн государственной и интимной жизни российских элит, если и будет дозволено к открытой публикации, то не ранее чем лет через сто после его смерти. Громадная работа исследователей и архивистов была сделана по восстановлению первоначального вари-

---

<sup>5</sup> Оставим на суд историков вопросы фактологической точности излагаемых в мемуарах событий, мне в предлагаемом очерке важнее положиться на этот текст как на *релевантное этико-философское отражение нравственной семантики эпохи*. Между прочим, филологи давно включили воспоминания Дельвига в число наиболее объективных и правдивых источников по истории пушкинского круга русских литераторов первой трети XIX века.

анта текста рукописи уже после революции, и его полноценная публикация наконец свершилась в 1930 г. в двух громадных томах общим объемом около 150 а.л., кстати, тоже с определенными купюрами, о которых составители и редакторы честно признавались [1].

Рукопись громадна и составлялась бароном более десятилетия. Он включил в свои воспоминания «частности», которые зачастую воспринимались исследователями как «преходящий материал», не имевший ни исторического, ни общественно-политического значения в XX в. Разумеется, если у вас в руках первоисточник, которому можно всецело доверять, то трудно устоять перед вполне естественным искушением выбрать из него и сохранить для будущих читателей прежде всего все небанальное, неожиданное и вызывающее по меньшей мере удивление. Сам Дельвиг не считал свой труд сугубо «разоблачительным», он честно описал свою жизнь, не считая необходимым скрывать от внимания читателей такие детали русского бытописания, которые могли быть восприняты как факты, порочащие чью-то репутацию.

Одним словом, воспоминания Дельвига – уникальный для всей дореволюционной мемуаристики труд, в котором разные академические ученые обязательно найдут значимую для их профильной специализации историческую информацию. Для нас же инженер-генерал Дельвиг открылся с неожиданной стороны, как социальный мыслитель, тонко чувствующий свое время и нравственно рефлексирующий субъект, наиболее полным образом раскрывший суть и особенности общественно-политического характера русской элиты на стыке двух эпох.

### ***Этос «вывихнутого времени» в трактовке Дельвига***

Разумеется, Дельвиг был прежде всего практическим человеком, он и не мыслил себя в непривычном для государственного человека качестве социального исследователя, задача которого по мере возможности адекватно познать ту или иную историческую реальность и корректным образом отобразить ее в своих текстах. Но в его воспоминаниях случилось именно это, и поэтому само сочинение можно расценивать как отчасти научно-аналитическое.

Дельвиг очень чутко улавливал дыхание новой капиталистической эры в России и в остальном мире, понимал и принимал ее ценности и «дух». Он весьма прилежно исполнял свои служебные и инженерные обязанности, но при этом, как чиновник высокого ранга, вел себя, мягко говоря, совершенно неординарно. Там, где среда провоцировала его к коррупционному поведению, он демонстративно не поддавался этому искушению, вызывая искреннее удивление у

всех вокруг себя. Там, где можно было не заботиться о казенных финансах и «транжирить» их, он, напротив, распоряжался деньгами крайне рачительно и экономил «последнюю казенную копейку». Там, где можно было бы пойти стандартным инженерным путем, он всегда искал необычное и наиболее эффективное решение. Словом, поступал с точки зрения окружающих – «невпопад». А на закате карьеры, будучи потрясенным авторитарным нажимом со стороны Александра II, который требовал от него раздачи частных концессий без учета конкурса в интерес своих ставленников, Дельви́г чуть ли не разорвал полностью со своей государственной службой, настолько аморализм императора поразил его. Он был убежденным сторонником честных и конкурентных процедур, но страна была очевидно не готова к верховенству права, и принципиальность барона постоянно приводила к нравственным конфликтам даже с престолом. Такое поведение по тем временам было попросту самоубийственным. Впрочем, Дельви́гу все-таки всегда удавалось сохраняться «в обойме» несмотря на неудовольствие со стороны верхов и постоянные интриги против него.

Его персональный *modus vivendi* буквально во всем контрастировал с общепринятыми «правилами игры», что, как мне кажется, и создавало необходимое *conditio sine qua non* для *этического познания* социальной реальности и общественных нравов. Свои глубинные представления о «нормальности» он системно никогда вербально не предъявлял читательской аудитории, но апеллировал к ним как к некой подразумеваемой нарративной метарамке, без которой его личное повествование потеряло бы всякий публичный смысл. В своих воспоминаниях он не шел на сделку с совестью и честно описывал то, что наблюдал и во что искренне вникал. Если не располагал достоверной информацией, то признавался в этом. Не сгущал краски и не приукрашивал свой рассказ домыслами. Не щадил ни гениев, ни вельмож. Не шел на компромиссы с верховной властью, не прибегал к замалчиванию даже тогда, когда целесообразнее было бы все-таки отмолчаться.

Всю свою полувековую карьеру он трактовал как долгое высшее «служение»<sup>6</sup>, как часть своего «патриотического долга» (не скатыва-

---

<sup>6</sup> Вспоминая про графа Шувалова, шефа жандармов при Александре II, Дельви́г предъявляет свое понимание такого государственного служения: в нем не должно быть «самовластия» и обязательно присутствовать «государственный ум» и «бескорыстие» [1:2, 512]. Вполне емкая характеристика для деятеля модернистского образца, наделенного большой властью. Именно этого он не обнаруживал в характере Шувалов. И таковых деятелей в современной ему России, особенно в 1870-е гг., когда внутренняя политика обрела очевидный ретроградный крен, было предостаточно.

ясь при этом в излишнюю патетику), и потому внутренне страдал от того, что постоянно вступал в нравственный конфликт со временем<sup>7</sup>. Впрочем, я уверен, что в иных обстоятельствах жизни он бы и не развил в себе талант оригинального повествователя и морального мыслителя и остался бы в коллективной памяти как выдающийся инженер и организатор. В итоге его «Полвека русской жизни» стала блестящим примером русской публицистики и при этом памятником русской словесности, написанным человеком с необыкновенным художественным даром самобытного писателя, пусть и любителя. В воспоминаниях Дельвига этос «вывихнутого времени» нашел свое отражение как в целом, так и во множестве микроскопических деталей.

Все социально-нравственные зарисовки барона Дельвига, по сути, схватывали наиболее фундаментальные черты этоса российской власти и раннего предпринимательства и, таким образом, были сконструированы им как будто бы на столетия вперед. Предложи нашему современнику текст Дельвига без обложки и других опознавательных знаков и ни одному из читателей, я убежден, не удастся избавиться от ощущения *deja vu*, которое неизменно сопровождает чтение его воспоминаний, настолько ясно в них выражена самая суть «русского этоса»<sup>8</sup>. И поэтому его книга предельно актуальна, а вынесенные Дельвигом *этические вердикты* по-прежнему *злободневны*, как если бы нас не разделяли полтора столетия богатой на события и перемены отечественной истории.

На протяжении всей своей жизни Дельви́г сталкивался с *неприемлемым*, с его точки зрения, *отношением самодержавия к той гра-*

---

<sup>7</sup> Дельви́г пишет об идеологических принципах, на которых базировалось русское образование достаточно серьезно, но и при этом с известной долей ироничности. «От нас требовали полного уважения к родным и вообще к старшим. Царь был для нас вполне священным лицом. Малейшего суждения о религиозных предметах, о царской фамилии, о старших отнюдь не допускалось. Россию представляли нам первою державою; веру нашу религией высшей всех прочих; русский народ – наилучшим народом. В нашей истории все прошедшее было торжественно; одна наша земля производила святых; у нас героев всякого рода было множество; цари были благодетели. Петр великий – герой преобразователь; Ломоносов – герой ученый; Суворов – герой полководец». [1:1, 43]. Читая эти строки, поражаешься не просто сходству, сколько буквальному смысловому совпадению в воспитательном официозе царского и советского периодов, да и нынешнего времени тоже.

<sup>8</sup> Разумеется, такие понятия, как «русский этос» и «русская ментальность», больше смахивают на публицистические метафоры. Но они настолько прижились в нашей литературе, в том числе и научной, что приходится к ним прибегать, хотя я понимаю, насколько они расплывчаты и неакадемичны.

жданской деятельности, которая предполагала автономность и свободу. Через все его воспоминания красной нитью проходит сюжет о нелогичности верховной власти. Еще в годы учебы он прочувствовал настороженность, если не сказать враждебность, императора по отношению ко всякого рода инновациям, последствия которых были непрозрачными и могли обернуться против царского всемогущества. Объектами нетерпимости становились как явления, так и люди, которые своим профессиональным делом избирали именно инновационные виды деятельности. И инженерной профессии это касалось в первую очередь.

Соответственно, и инженерное образование воспринималось властью как необходимое и неизбежное зло. Неизбежное, поскольку без технологического прогресса страна все дальше откатывалась назад в сравнении с развитыми европейскими державами и, тем самым, снижался военно-политический ресурс империи. Необходимое, поскольку для высшего сословия плюсы от инженерного прогресса были очевидны не только с государственной точки зрения, но и могли быть прочувствованы на уровне их повседневного образа жизни. А это был лучший «термометр» для измерения сословного настроения, ведь, прежде всего, именно отечественная аристократия становилась главным выгодоприобретателем от технологического прогресса. Ну и наконец, *злом*, потому что жители страны по факту становились более свободными и независимыми, и, главное, без относительности от того, требуют ли они конституции или нет (для Николая, пережившего декабрь 1825 года, даже простое упоминание или намек на конституцию был главным критерий политической дестабилизации). И, поэтому, в верхах считалось, что через технический прогресс подданные становятся по своему умонастроению и гражданскому менталитету куда ближе к современным им европейцам, чем сохраняют преемственность с воображаемыми образцами русского домостроя. А симпатии царя располагались неизменно на стороне рутинеров.

Николай, не случайно, считал, что выпускники инженерных институтов все до одного вольнодумцы. Так его «страхи» описывает Дельвиг. Впрочем, в этом просматривалась своя властная «логика». Развитие железных дорог в XIX веке воспринималось как *цивилизационный процесс*, отчасти и в том смысле, какой в это понятие вкладывал Норберт Элиас [5]. Движение к национальной и общемировой гражданственности буквально и метафорически шло по/через железные дороги. Эту искреннюю веру в них, как якобы способных без потрясений и революций преобразить мир к лучшему, разделяли многие русские мыслители. Белинский, в частности, был безусловным сторонником такого взгляда на инженерный прогресс. Соответствен-

но, признаком консервативности мышления становилось неприятие железных дорог как объективных разрушителей традиционным устоев. По мнению рутинеров, если пространственная мобильность населения империи значительно облегчалась, то ожидать надлежало и последующих «подвижек» во всех остальных сферах жизни и в политике в первую очередь. Иными словами, логический мостик легко перебрасывался с материального объекта на гражданскую культуру: а раз осознанно или нет инженеры своим профессиональным занятием способствуют свободе, то и сами они обязательно должны стать вольнодумцами.

Где же тогда искать общий корень зла? Очевидно, в знаниях, точнее: в их *разрушительной силе*. Нельзя сказать, что Дельвига удивляла подобная глупость императора и остальных рутинеров. Но он не раз в воспоминаниях фиксирует главное социально-этическое наблюдение всей своей жизни, а именно – устойчивое *эпистемологическое отторжение* инновационных профессий со стороны верховной власти. Однако с инженерным знанием – его производством и распространением – властям приходилось мириться. Оно, хоть и принималось внешне позитивно как источник благополучия всей империи, но все же всегда настораживало, а посему этически окрашивалось в негативные тона.

Дельвиг довольно емко и весьма эвристично сформулировал главное жизненное кредо императора Николая I: «ученых не нужно, нужны исполнители» [1:1, 271]. Судя по тому, как мимоходом и незэмоционально он его процитировал, похоже, что сам барон не готов был вменять эту моральную позицию императору в вину. Но именно эта сентенция как нельзя лучше характеризует властный этос в России в целом и, похоже, что с тех пор мало что изменилось в отношении властей к «классу» профессионалов. Во время царствования обоих императоров в общественном разделении труда происходил переход от модели, основанной на лояльности, к модели, основанной на знаниях и квалификации. Николай же еще мечтал о синкретизме обеих моделей, но уже во второй половине столетия от этой иллюзии отказались: политические предпочтения приходилось отдавать знающим профессионалам.

Этот трансфер давался стране очень тяжело. С одной стороны, в XIX веке экономика и государственное администрирование настолько усложнились, что требовалась совершенно иная знаниевая подготовка управленцев. Но и передать общество и хозяйство в руки новому образованным людям было, очевидно, опасным безрассудством для старого режима. Тем более, что в первой половине столетия сформировалось поколение, с легкой руки наших литераторов и кри-

тиков, именовавшееся «лишними людьми», уровень образованности которых был для России беспрецедентно высоким, но при этом в практическом применении они оставались «никчемными» людьми. И это еще больше укрепляло власть в презрительном отношении к самому фундаментальному знанию и блестяще образованным людям, подобно Чаадаеву [1:1, 220-221], который, кстати, в какой-то момент был объявлен «сумасшедшим» и элиты легко приняли этот псевдо-медицинский вердикт.

В этом отношении властям не оставалось ничего другого, как просто апеллировать к верноподданничеству и исполнительности, как заглавным и потому позитивным чертам этоса «людей дела». Не важно при этом, в каком «деле» человек себя реализует и что он о себе думает, вся его социальная активность внешне должна была просматриваться сквозь призму *аксиологии этатизма*, то есть служения трону, как фундаментальному ценностному символу режима. А для удобства и успокоения совести таких, как барон Дельви́г, трон семантически отождествили с государством, а патриотизм – со служением монархии<sup>9</sup>. Мотивируя свой отказ от высоких должностей на закате своей карьеры, Дельви́г пишет: «Я даже находил, что если я буду назначен министром, то в моем положении я буду играть между другими министрами, по неимению никакой поддержки у государя, последнюю роль, которой я не вынес бы, так как я привык с самого начала моей службы быть заметным лицом между моими товарищами» [1:2, 351]. Утрата «лица» – очень точный диагноз для понимания кризиса профессиональной этики современного образца.

Надо заметить, что сам же Дельви́г, всегда оставаясь последовательным монархистом-этатистом, разделял при этом совершенно другой взгляд на инженерное дело и профессиональное образование. Это позволяло ему высказываться критически по отношению ко всему ретроградному. Он мыслил инженерное дело скорее, как автономную сферу деятельности с высшей *общественной телеологией*. Он часто докладывал при дворе свое «особое мнение» несмотря на то, что часто его от этого отговаривали весьма солидные в имперской иерархии люди.

Его поражало то узкое социальное видение и полная оторванность от жизни простолюдина, которое было свойственно даже самым ярким умам России. К примеру, даже Чаадаев так и не смог по-

---

<sup>9</sup> В разговоре с министром он однажды обмолвился: «я отвечал, что, всегда готовый исполнить волю государя, на все согласен» [1:2, 382]. И в этом чистосердечном признании не было ни толики лицемерия, таково – его жизненное кредо.

нять, судя по рассказу Дельвига, для чего нужен был второму по размерам мегаполису империи новый водопровод. Для барона истинный этатизм – это принятие на себя государственнической миссии, которую он рассматривал как преломленную сквозь призму проблем и нужд широких слоев российского общества и, прежде всего, городского населения страны. Одним словом, на одной чаше его «этических» весов размещалось качество жизни людей, на другой – государственное величие. И, похоже, первая всегда перевешивала. Вот почему он никогда не поддерживал ни дворцовые имиджевые игры, ни чиновничью склонность пускать пыль в глаза. Но при этом его жизненная «мерка» отвечала стандартам рационально-профессионального этоса, в том числе и с другой стороны: *изобретательность и рачительность инженера должна быть вознаграждена*. Дельвиг всегда был крайне раздосадован, когда не получал полагавшихся по логике здравого смысла выдающегося инженера адекватных наград. Хотя, казалось бы, куда больше. Репин с трудом уместил главные из его наград на своем портрете барона.

И все же, справедливости ради, следует заметить, что критика порядков, нравов и отдельных лиц у Дельвига никогда не выходила за рамки дозволено приемлемого. Он удивительным образом в своей долгой службе не стал ни рутинером на старости лет, ни разрушителем на старте карьеры. Не поддавался на искушение быть щедро прикормленным на ниве гиперлояльности, ни скатился в пропасть русского нигилизма. В результате он всегда оставался до известной степени «чужим» на поле семантической двусмысленности «вывихнутого времени». Именно поэтому, я думаю, он смог отважиться на свой этический «крестовый поход» против господствовавших ценностей и норм, ничего не имевших общего с рациональным этосом проекта Модерн.

Причем именно ценностей и норм Современности, а не политического и экономического строя, сторонником которых он оставался до самых последних дней. Его бесило всеобщее взяточничество, точнее, как он сам сформулировал: «ни шагу не делалось без взятки», в том числе и в дворянской среде [1:1, 281]. Он не терпел злоупотреблений на почве крепостнических отношений, но и не видел в них угрозы для развития страны, хоть и приветствовал в свое время отмену крепостного права. И поскольку Дельвиг сам собой олицетворял новый тип модернистского субъекта, постольку и оказался волей судьбы у истоков русской «колеи» модернизации.

А именно: он вполне может считаться одним из *архитекторов* ставшей впоследствии типичной для России модели гражданского поведения для яркого ума и талантливому профессионала. Его образ



действий был продиктован профессиональной этикой, а не девиантными верноподданическими мотивами. Его индивидуальный стиль мышления и социальные предпочтения происходили из рациональной морали и профессиональной этики, сконцентрированной вокруг репутационного принципа честности. Он – безусловный противник монополий и открытый сторонник конкуренции, но конкуренции честной. И эту мысль он высказывал неоднократно в своих воспоминаниях.

Что же касается его гражданских предпочтений, то они были продиктованы «правилами игры» в лояльность к власти и политическому строю в целом. Или, по крайней мере, он старался аккуратно выдержать нейтралитет. Последнее «терпение» гарантировало ему реализацию себя как высокого профессионала и в общем безбедную жизнь состоявшейся личности. О людях, подобных себе, он писал: «...терпение... можно объяснить только духом времени, в которое приходилось покоряться всему, что приходило в голову начальнику, пользующемуся милостью государя; иначе можно было умереть с голоду» [1:1, 400]. В понятие «дух времени» Дельви́г, скорее всего, вкладывает современный по значению смысл философского термина «этоса», квинтэссенцию которого он весьма емко выразил короткой фразой «лучше быть вором, чем изменником» [1:2, 222]. Сразу понятно, что расположено в ценностном приоритете.

Символически высокий статус в обществе позволял такому человеку как барон Дельви́г любую и даже очень жесткую этическую оценку *status'a quo*, но при этом удерживал от социальной и, тем более, политической критики. В итоге высокий профессионал неизбежно превращался в *гражданского «молчальника»*, несмотря на наличие у него вполне определенной общественной позиции (носитель «особого мнения», как принято было тогда говорить [1:2, 347]). Такой человек, как метко подметил Дельви́г, опасался даже простого знакомства с людьми, которых можно было считать «хоть сколько-нибудь либеральными», что, однако, не мешало другим превращать их в объект открытых насмешек [1:1, 296].

Критику существующих порядков барон Дельви́г все же иногда позволял себе, особенно когда это касалось жестокости властей и чиновничьих злоупотреблений. Но при этом он чаще всего списывал все на психические особенности начальствующих персон. Благо примеров телесных наказаний в ту эпоху было предостаточно и всем им, разумеется, не было никакого оправдания, но Дельви́г все же концентрирует внимание читателя не на системе, а на психологических склонностях к бесчеловечности отдельных лиц в империи. Не случайно он подробно разбирает в своих мемуарах характер и каратель-

ные действия своего тогдашнего шефа по министерству путей сообщения, графа Клейнмихеля, которого тогда многие считали наследником Аракчеева. Дельвига, конечно же, удивляло, что общество «не протестовало против подобных жестокостей», но возмущало все же, прежде всего, то, что телесные наказания применялись против тех молодых дворян, кто по сословному статусу своему не могли быть подвергнуты телесным карам, несмотря на тяжесть проступка. И даже если он и не оправдывал в полной мере саму систему преступлений-и-наказаний в николаевской России, все же его критика касалась изуверства отдельных лиц, а защищал он все же сословные «права человека» и не более того [1:1, 413-416].

Уйдя в отставку и обдумывая свой профессиональный опыт, успехи и неудачи на поприще государственного служения, Дельвиг без какой-либо иронии сформулировал те, как он выразился, «качества», которые необходимы для занятия высших должностей в империи: «а – смолоду быть известным государю; б – принадлежать к одной из сильных придворных партий; в – по месту воспитания, роду службы или другим отношениям принадлежать к тому обществу, из которого берутся люди на высокие должности с тем, чтобы хотя с некоторыми из них состоять в товарищеских или по крайней мере, в приятельских отношениях; г – иметь такое состояние, чтобы жить наравне со всеми прочими, находящимися в положении одинаковом с министрами; и, главное, д – исполнять со всей покорностью все, чего пожелает государь и, даже предугадывать его желания, приводить их в исполнение... я не удовлетворял ни одному из вышеописанных качеств» [1:2, 431]. Пожалуй, антропологически точное и социологически корректное описание *патримониальной модели* власти в неправовом государстве. Но и удивительное *deja vu* не покидает нас, читая эти строки полтора столетия спустя их написания.

\*\*\*

Дельвиг все же не был «белой вороной» в верхах российской политической системы. Он руководствовался нормами и ценностями профессиональной этики модернистского образца, но вынужден был мириться с тем, что сам называл негласными «правилами». И поскольку барон никогда не скрывал своего презрения к таким «правилам», его стали подозревать в политической неблагонадежности, что ему казалось «смешным» после 40 лет преданной службы. Но, увы, пишет он, «Россию обвиняют в безлюдье, а вот как легко расстанутся с людьми, которых сами признают честными и усердными и знающими дело, только из-за того, что они в своих понятиях и убеждениях расходятся» с придворными «правилами», ибо «человек самостояте-

льный не будет поддерживать произвола, но ведь в общественной деятельности именно вредны те, которые не гнушаются никакими средствами, чтобы, чтобы угодить высокопоставленным лицам» [1:2, 443].

Не имея никакой иной возможности и совершенно не разделяя жизненной философии разрушителей (или уже: революционеров), барон Дельви́г бросает этический вызов системе. И он по-прежнему через публикацию его воспоминаний звучит «набатом» в отечественном публичном пространстве. Однако сколь часто с тех времен мы сталкивались с таким семантически амбивалентным человеком в царский, советский и постсоветский периоды нашей истории – просто не поддается подсчету. Вполне можно считать это нашим «*русским стандартом*». Но таковым был отечественный путь в современность. А из этой колеи истории выход непростой и, похоже, очень долгий.

#### Список литературы

1. *Дельви́г А.И.* Полвека русской жизни. Воспоминания А.И. Дельви́га, 1820-1870. В 2-х томах. Москва: Academia, 1930 (недавнее переиздание мемуаров было сделано в одном томе: Полвека русской жизни. М.: ООО ИПК «Виадук», ИП Соловьёв И.В., 2014.).
2. *Заславский Д.О.* Разбой под видом честных спекуляций // Дельви́г А.И. Полвека русской жизни. Т.1. Москва: Academia, 1930. С. 5-12.
3. *Тимошенко С.П.* Инженерное образование в России. Люберцы: Издательство ВИНТИ, 1997.
4. *Штрайх С.Я.* Разоблаченная фальсификация // Дельви́г А.И. Полвека русской жизни. Т.1. Москва: Academia, 1930. С. 13-24.
5. *Элиас Н.* О процессе цивилизации. Социогенетическое и психогенетическое исследование. М., СПб.: Университетская книга, 2001.

### **Идея фронезиса в этике воспитания**

В рубрике «Из истории инновационной парадигмы прикладной этики» 63-го выпуска журнала «Ведомости прикладной этики» публикуются два текста, в которых представлена концептуальная разработка понятия «фронезис» в контексте исследования этики воспитания. Не претендуя на полноту концептуального представления данного понятия, авторы раскрывают одну из фундаментальных его характеристик. «Фронезис» определяется ими не только как личностное знание, но и знание-умение в сфере морали и воспитания, «сильно ориентированное на индивидуальность приложения, складывающееся в “мягкую” теорию». В прикладной этике фронестика – это и мягкое теоретизирование (этика воспитания, например), и мудрость индивидуального морального выбора, и этическая технология связи первого со вторым\*.

В первом тексте раскрывается понятие «фронезис» как особый способ сочетания гуманистического знания и умения, перевода знания в действие в контексте этики воспитания. Обсуждаются некоторые методологические аспекты формирования воспитательной фронестики. Так, один из таких аспектов – воспитательная фронестика не существует в чистом виде, подобно тому, как отход от «традиционной парадигмы регуляции» воспитательной деятельности осуществляется «через множество промежуточных стадий», или подобно тому как новая парадигма воспитания обязательно актуализируется «через множество этапов и форм». Другой аспект – воспитательная фронестика не является «только естественно-культурным процессом», она «определенным образом рационализируется и “внедряется” методами праксиологии». Один из них рассматривается гуманитарной экспертизой и консультированием (ГЭК), направленный на «развитие культуры этического мышления в качестве основания нравственных решений». Игра в рамках этого метода – в силу ее способности «воспроизводить все другие виды человеческой деятельности (благодаря двуплановости: “условное” и “серьезное” одновременно) выступает средством решения нетривиальных проблем теории и практики, способом формирования структур этического сообщества, каналом «встречного движения» исследователей и практиков.

---

\* *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Введение в прикладную этику / Монография. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2006 С. 135-162.

Во втором тексте основное внимание уделяется Слову, которое с точки зрения авторов, в его фронестическом значении является «основной силой воспитательного воздействия». Между «вербальным воспитанием» и «воспитанием личным примером» авторы определяют первичность воспитания Словом. Словом – не только как средством передачи информации, а в его фронестическом значении, то есть обладающем умением выстраивать санкции в определенную последовательность; способностью ставить «воодушевляющие цели», «зажигать», но не понукать»; избегать «вязкого моралистического слова». В контексте воспитательной этики рассматриваются этические аспекты диалогического общения, как непосредственного, так и с книгой, а при переходе к экранной культуре – полилога. Анализируется воспитательный потенциал риторической формы метасообщений – иронии, в том числе динамики смысловых ее слоев в различных контекстах. Характеризуется воспитательный потенциал притчи, ее способности в широком поле речевой коммуникации участвовать в формировании воспитательного этоса, задавая личностные образцы мышления и действия воспитателя относительно разного рода стереотипизаций.

В настоящее время понятие «фронезис» активно применяется в гуманитарных науках, например, в связи с актуализировавшейся задачей распознавания достоверной информации в современных информационных потоках, требующего практической мудрости в понимании конкретного практического контекста. А также в условиях, когда интенсивное развитие противоречивых и взаимно исключающих теорий ставит под сомнение значение универсальных нравственных и культурных ценностей. Иногда его значение определяется как синонимичное понятию «компетенция», или «технология».

Наблюдаемая смысловая разнонаправленность употребления понятия «фронезис» делает запрос на раскрытие и развитие его целостного объяснительного потенциала. Републикуемые тексты демонстрируют одно из направлений концептуализации и разработки объяснительного потенциала данного понятия.

В.И. Бакштановский, Е.П.Потапова, Ю.В. Согомонов

**Фронезис: воспитательное знание-умение**  
*Проект гуманитарной экспертизы и консультирования\**

**Праксиологию** воспитания нередко смешивают с его **технологией**. Но первая исследует не просто способы соединения приемов, методов, средств, то есть «орудий» воспитательного воздействия, в некую жесткую или гибкую линию процесса «производства человека», но мобилизует с этой целью весь фонд ценностей человеческой культуры, совокупный нравственный опыт общества. От технологии праксиология отличается тем, что выступает способом особого сочетания **гуманистического знания и умения**, который мы обозначаем древнегреческим словом «**фронезис**». Является ли он загадочной магией, каким-то заветным понятием, способным проникать в сознание партнера по диалогическому общению и преобразовывать его в желаемом направлении, оказывается неким таинственным мастерством демонстрации в собственном поведении таких ценностных начал, которые делают их безусловно убедительными для других, чтобы незамедлительно воплотиться в их поведении?

В каком-то смысле все это действительно так. Фронезис – и магия слова, и чудо «заражения» примером, и мастерством особой организации Дела, способного дать неоспоримый воспитательный эффект. Все это верно. Но пока еще не демонстрирует нравственно-воспитательного умения в качестве мудрости. Фронестика же – это и способ **этизации знания** (прежде всего гуманитарного), и способ перевода этого знания в действие. Она есть личностное воплощение научного знания и воспитательного мастерства. Более того, это способ существования человека как воспитателя, подобно тому, как великий мудрец и воспитатель Сократ только и существовал в диалогическом бытии с воспитанниками; он просто не воспринимается адекватно вне инфраструктуры такого бытия. Если мудрость в традиционном смысле – это особый, пронизывающий вид знания и его воплощения в поведении, то в современном смысле такой сплав обогащен множеством научных подходов, перебрасывающих мосты между личностным и безличностным знанием, между радикально обновляемой теорией и стремительно меняющейся практикой «производства человека», между воспитанием ради настоящего и воспитанием ради будущего. Фронезис – это мудрость морального выбора в ситуации повседневной экстремальности. Не просто поступка, но и всей линии поведения, а следовательно, и мудрость мировоз-

---

\* *Бакштановский В.И., Потапова Е.П., Согомонов Ю.В.* Выбор будущего: к новой воспитательной деонтологии. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1991. С. 127-135

зрительского выбора. Готовность не только произвести выбор, отстаивать решение, но и все время развивать, а при необходимости и изменять его.

**Воспитательная** фронестика вряд ли существует в чистом виде. В-первых, парадигмы, лежащие в основе норм и ценностей воспитательной деятельности, в нашем сложном и взаимосвязанном мире не даны в качестве готового и разложенного по полочкам упакованного продукта. Подобно тому, как воспитательная деятельность расстается с традиционной парадигмой ее регуляции через множество промежуточных фаз, стадий (что, как было показано выше, порождает в определенных условиях **патос** воспитания), так и современная парадигма воспитания восходит, по гегелевскому выражению, к самой себе через такое же множество этапов и форм. В нашем мире вершится бесконечно разнообразная «ярмарка» идей, образов, ценностей воспитательной деятельности (которую по неразумению, а то и по злому умыслу смешивают с общественным маскарадом, когда хотят представляться «мельмотом, космополитом, патриотом, гарольдом, квакером, ханжой»). И потому современная парадигма складывается в процессе соперничества и сотрудничества множества идеалов человека и воспитательных программ.

(...) Во-вторых, надо учесть, что воспитательная фронестика не сводится к одному только **нравственному** воспитанию. Существенную роль играют знания-умения норм политического, правового, экономического, экологического и т.д. воспитания. Именно поэтому, говоря, например, о воспитании политического лидера, избирателя, менеджера, учителя, мы тем самым говорим и об этике воспитания как таковой, о воспитательной фронестике конкретно и в целом.

Процесс формирования воспитательной фронестики не является при этом только естественно-культурным процессом. Он определенным образом рационализируется, а затем и «внедряется» методами праксиологии, позволяющими минимизировать неизбежные пробы и ошибки, ускорять и оптимизировать «извлечение и выращивание» новой парадигмы регуляции воспитательной деятельности за счет «свертывания» времени и пространства, посредством игрового моделирования. Но прежде чем вплотную повести речь об этом моделировании, предстоит рассмотреть ряд методологических проблем.

Гуманитарная экспертиза и консультирование (ГЭК) – особый вид практичности научного знания о морали и воспитании, специфические **цели, способы, формы и результаты** приложения этики вообще и, разумеется, этики воспитания, в частности, к нравственным, нравственно-воспитательным коллизиям современного общества. Это – научно-практическая (прикладная) деятельность гуманитария, предоставляющая ему возможность **личного участия** в нравственном обновлении общества, это – способ реализации его профессионального призвания и гражданской активности.

Экспертиза и консультирование **направлены** на развитие культуры современного этического мышления как основания нравственных решений, которые неявно содержатся в программах, проектах и акциях официальных организаций и самостоятельных объединений, становящихся в условиях перестройки соавторами жизненно важных выборов. Непосредственным **предметом** такой экспертизы и консультирования является так или иначе фиксируемый процесс подготовки и принятия решений, контроля за последствиями тех альтернативных социальных технологий, конфликт между которыми прямо связан с «человеческим фактором». Ее **задачи**: вскрыть все поле реальных вариантов выбора, предъявить прецеденты решений в аналогичных ситуациях, предложить алгоритмы поиска, с одной стороны, а с другой – стимулировать моральную рефлексию того, кто принимает решения, «вырастить» в диалоге с ним гуманистическую направленность деятельности. **Участники** такого диалога образуют целевой междисциплинарный научно-практический коллектив, формой творчества которого является **игровая команда**. Игровая деятельность выступает здесь и средством решения нетривиальных проблем как теории, так и практики, и способом формирования, сплочения структур этического (шире – гуманитарного) сообщества, которому проект ГЭК предоставляет форум, лабораторию, канал «встречного движения» исследователей и практиков. Наконец, **эффект** деятельности экспертов и консультантов обусловлен результатами этико-прикладных исследований и разработок, которые предлагаются «заказчику» не в виде «готовых к употреблению» выводов, инструкций, рекомендаций, а воплощенными **в метод решения** уникальных ситуаций морального выбора.

ГЭК в его этическом истолковании ставит и заказчика в ситуацию морального выбора, стремительно сталкивая ценностные ряды (свобода – справедливость, добро – польза, идеал – интерес, стабильность – изменчивость и т.п.). Именно это испытание – суть метода ГЭК как **«воспитания выбором»**. Такой метод – надо отдавать себе отчет – имеет не технологическую, а в конечном счете мировоззренческую атрибуцию. Если речь идет об индивидуальном выборе, то мировоззрение выступает как система экзистенциалов, слитых с мироощущением, когда «картина мира» и «жизненный замысел» переплетены неразрывно. С этим не может не считаться консультант. Если же речь идет о совокупном субъекте выбора (коллектив, организация, ассоциация, общность и т. п.), тогда мировоззренческие его основания выступают в виде базисной системы ценностей, в форме группового идеала. Суть метода – активирование в сознании заказчика моральной рефлексии о скрытом за любыми конкретными нравственными (и иными) конфликтами базисном конфликте ценностей, в обосновании выбора, в «просеивании» через эту ценностную сетку конкретики, фактуры любой ситуации.

Выражая позицию прикладного исследования, проект ГЭК обеспечи-



вает приложение этики к практике посредством синтеза комплексов гуманитарного знания. Нетрадиционный для этики в целом (для этики воспитания в том числе) способ «выхода» в практику – экспертиза и консультирование вполне естественны для таких наук, как психология, педагогика, социология – и нетрадиционная форма организации научной работы – отсюда, видимо, вполне понятная настороженность многих этиков – представляются целесообразным решением в условиях жесткой альтернативы: либо тупик самодостаточности, либо междисциплинарная кооперация и новые способы связи с практикой. Воспитательная деятельность представляется благодатным полем для такого рода междисциплинарного сотрудничества гуманитариев.

(...) Каковы же способы, снимающие конфликт «философского» и «прикладного» направлений, способы, противостоящие их конфронтации в этике, стимулирующие создание совместных исследовательских коллективов? Они заложены в тезисе об этике как системо-организующем элементе человекознания в процессе экспертизы и консультирования и конкретизируются эти способы через: а) проникающие направления приложения (этико-социологическое, этико-педагогическое и т.д.); б) конструирование игр посредством встраивания этической доминанты в различные виды игрового движения (дидактические игры, управленческие, инновационные, практические деловые игры и т.д.) наряду с собственно этическими играми; в) наконец, через совместную междисциплинарную и научно-практическую деятельность в целевой творческой бригаде (со-консультирование).

Проектом ГЭК программируется встреча версии специфического – диалогического – отношения этики и практики нравственной жизни, с одной стороны, с версией игровой деятельности как этической «Лаборатории в Храме», «живой методологии», как **способа организации и языка диалога** этики и морали – с другой. «Искрящий контакт» этих версий и создает эвристическую ситуацию для формирования и развития морально-этического и знания-умения, «умения уметь» – фронезиса. Избирая сегодня в качестве ключевого термина проекта ГЭК упомянутый в начале главы термин «фронезис», мы тем самым акцентируем «этическое умение» как особую интеллектуальную ценность (в отличие от абстрактно-научного знания, «эпистемы», и собственно практического умения, «технэ»), в которой снимается противоречие между понятиями социальной науки, нормами социальной технологии и правилами здравого смысла. Трудно уловимые признаки этой неаксиоматической «науки об искусстве» морального выбора не даны в отдельности ни в теории, ни в практике. Место и способ их создания – процесс взаимодействия нравственных исканий человека и нравственной мудрости человечества. Именно такой процесс активизируется гуманитарной экспертизой и консультированием. Не «обогащение» найденным другими, а потому чужим «богатством», и не лечение «больного», тем более не «пас-

тырское наставление», но стремление посредством игровой методологии снять необходимость «одиначества в решении», став тем самым соавтором исторического опыта нравственной жизни. Не анонимная теория, адресованная столь же безличностному ее потребителю, а персонифицированная деятельность гуманитария в отношении к уникальным моральным ситуациям создают возможность преодолеть барьеры, которые субъект нравственности воздвиг против казенно-бюрократической морали, этатизированного этоса воспитания и внутренне связанной с ними «этикой без морали».

Игровая деятельность как многофункциональное средство организации диалога этики и морали, этики воспитания и практики воспитания является ядром непосредственного инструментария проекта ГЭК, его исследовательского и прикладного уровней. Этико-прикладная модификация игрового движения – э т и ч е с к и е деловые игры (морально-этические игры). Они не навязывают морали и воспитанию «чуждый» им «организационный прием», какие-то «инородные средства»: гипотеза гуманитарной экспертизы и консультирования «обнаруживает» игровой феномен в самой нравственной жизни и стремится культивировать естественный потенциал этического поиска, морали и воспитательной деятельности, возвращая его каждому из этих элементов единой в сущности системы.

Способность воспроизводить все другие виды человеческой деятельности (благодаря двуплановости: «условное» и «серьезное» одновременно) и ориентации на развитие «умения уметь» как сущностные признаки игрового подхода в целом, а также эффект от взаимодействия специфических признаков **этической модификации** этого подхода, так сказать, «обрекают» метод на моральную **инновационность** и **интенсификацию** процесса **воспитания выбором** (о чем будет сказано ниже). Гуманистическое назначение этических игровых игр как метода, исключающего сциентистскую опасность перерождения прикладного знания – решать за человека, лишая его уверенности в выборе и тем самым ответственности в действиях, выражается прежде всего в снятии всяческих масок с отчужденных форм псевдообщественной морали, в стимулировании нравственных исканий, воздействии на формирование качеств действительно новой – не опекаемой, свободной – личности.

Не поддаваясь соблазну поставить в один ряд определения «человек – разумный», «человек – моральный» и «человек – играющий», удерживаясь от прямого отождествления «жизнь – игра», «нравственная жизнь – игра», «воспитание – игра», авторы концепции гуманитарной экспертизы и консультирования все-таки решаются на предположение о том, что метод этических деловых игр является не просто способом организации, но и непосредственным воплощением диалога этики и морали.

Этот диалог ведет «**понимающая этика**»: она стремится аккумулировать ценности и методы педагогики сотрудничества, гуманистически ори-

ентированной теории и практики управленческих решений, психологического консультирования, собственно этической традиции. Этические деловые игры – модификация майэвтики, «диалогика», стремящаяся сделать процесс поиска способным порождать известные прикладные результаты. Поэтому- то, **во-первых**, «заказчик» и не обращается к консультанту как пациент к врачу, или ученик – к наставнику, он не принимает на себя условно-игровую роль перед «серьезным» консультантом, но познает сам себя, решает сам за себя с помощью предложенного консультантом поискового алгоритма творческого решения.

Метод этических игр, **во-вторых**, нельзя поэтому использовать как некое «вспомогательное средство». Как не является он и универсальной отмычкой, претендующей на сциентистскую «методократию». Важно осознанно противопоставить инструменталистскому эксплуатированию потенциала игрового подхода и трактовке игры как «формы» отношение к ней как **способу существования** этико-прикладного знания, гуманитарной экспертизы и консультирования. Проект ГЭК не только не отрывается с помощью этой «формы» от «содержания», но, благодаря методу этических деловых игр, ведет «содержание», организует его обновление, способствует развитию этического творчества.

Установка на диалогичность не означает утраты самостоятельности, конкретной ответственности каждой из сторон. «Понимающая этика» не должна стать этикой «прислуживающей», ангажированность социальным заказом не допускает утраты независимости, научной принципиальности. Субъект гуманитарной экспертизы обязан быть критичным в отношении к «заказу». Таково веление профессиональной этики ученого-обществоведа. Независимо от того, исходит ли «заказ» от наиболее реального на сегодня субъекта принятия решений – «управленческого корпуса» (начинающего делить ответственность за решение с демократическими институтами) или же от наиболее вероятного в ближайшем будущем «заказчика» – самоуправленческих структур общественной жизни, самоуправляемых организаций, самодеятельного.

В позиции «заказчика» эксперт видит отражение всего многообразия нравственной жизни современного общества, за апелляциями управленцев к человеческому фактору он обнаруживает широкий спектр «болевых точек», внутренних противоречий современной моральной ситуации (между нравами и моральной идеологией, консерватизмом и авангардизмом в духовных идеалах, тенденциями традиционализма и инноваторства в нравственных исканиях и т.д.). Его особая забота – суметь диагностировать извращение представления о действительной роли морали и воспитания: морализаторства как подмены социальной и экономической политики средствами воспитательного воздействия, использование морали как инструмента манипуляции человеком, средства формирования «удобной» и «послушной» лич-

ности, когда не «мораль (и воспитание) для человека», а «человек для морали (и воспитания)». Таким образом, ориентация проекта ГЭК на социальный заказ требует профилактики против бюрократизации уже самого назначения гуманитарной экспертизы и консультирования (в ином случае игровой подход вырождается в «бюрократические игры», в заигрывание с демократией, наукой, в имитацию перестройки). Здесь равно необходимо противостояние двум «соблазнам» для экспертов: исчерпать свои стремления влиять на практику принятия решений сотрудничеством лишь с «аппаратной» структурой в управленческой деятельности, с одной стороны, и поддаться патерналистским притязаниям, сциентистскому экстремизму – с другой.

Гуманитарная экспертиза и консультирование – особая культура взаимодействия науки и практики. Инициатива этического сообщества станет «Самотлорским практикумом» лишь при «встречном движении», в котором «заказчик» берет на себя реализацию задачи активизации «человеческого фактора», гуманистической реабилитации управленческой деятельности посредством проведения доктрины гуманитарной экспертизы и консультирования по всем этапам цикла «встречного движения»: заказ – разработка – внедрение.

(...)

**Этика воспитательного общения*****Вначале было Слово: диалог, ирония, притча***

В небольшом журнальном очерке писателя и педагога С. Соловейчика проводится известная еще с античности мысль о том, что если у ребенка нет совести, то его воспитание невозможно, необходимо срочное лечение, так как воспитание как раз и означает развитие совести, чувства справедливости, стремления жить по законам добра. Но здесь мы наталкиваемся на давний и мучительный вопрос: откуда берется совесть? Если она не дается в ходе воспитания родителями как первыми воспитателями, значение которых в этом плане мы склонны преувеличивать, то, стало быть, в душу ребенка она попадает каким-то мистическим образом. Или же она заложена в генах?

Положение отвечающего осложняется еще и тем, что воспитанию подлежат все дети, а сие означает: все люди владеют совестью, общечеловеческим знанием о добре и зле, о справедливости как решающей предпосылке воспитания, основном условии вовлечения в нравственно-воспитательное общение, реальные формы которого, понятно, изменчивы как по исторической долготе, так и по социальной, а также этнической широте.

Что же является реальным носителем общего знания о добре и зле как исходном пункте воспитания? Отвечая на этот заковыристый вопрос, автор упомянутого очерка пишет: «ответ о совести в отдельном человеке может быть, на мой взгляд, только таким: человек получает моральный закон, то есть правду, то есть совесть, с родным языком. Его сознание формируется по мере овладения речью, его сознание и его речь – практически одно и то же.

Но в речи и в языке содержатся все важнейшие представления о добре и зле, понятие правды, так же как и понятие закона; эти представления и понятия становятся собственным сознанием ребенка... Дело обстоит так, что сначала возникает сознание, а потом оно социализируется, принимает нормы нравственного поведения. И не так, как думал Руссо: ребенок выходит из рук творца совершенным, а потом портится; нет, ребенка принимает в мир не человек, а человечество, народ-создатель и держатель языка, сознание ребенка с самого начала формируется как нравственное, совестливое сознание, как постепенное узнавание не только истин, но и правды. Мы говорим: ребенок овладевает языком, но можно сказать, что и язык овладевает ребенком; на каком языке маленький говорит от рождения, такому народу с его понятиями о нравственности, с его законами совести он и принадлежит.

Язык, практическое сознание, – общий, но он и личное, личная собственность ребенка, хотя он не властен ею распоряжаться... Человек не чувствует совесть как чуждое, привнесенное кем-то, заложенное в него, совесть всегда “моя” ... Не совестное, а бессовестное внедряется в ребенка людьми; совестное, общечеловеческое воспроизводится в нем с языком, является как бы его социальной природой... Ребенок окунается в нравственную атмосферу языка и культуры, вбирает в себя капли из океана общественной нравственности... Ребенок получает совесть не с молоком матери, а с языком матери»<sup>1</sup>.

И дальше этот процесс продолжается. Слово остается основной силой воспитательного воздействия (что, заметим, не умаляет роли жеста, мимики, пантомимики и даже двузначного как было выше установлено – молчания). Это тематизирует некоторые дополнительные сюжеты. Сначала о языке. Ребенку предстоит овладеть языком во всех его ипостасях, а не оскудненным пиджинизированным языком. Поэтому в языке иногда выделяют три слоя, или этажа. Первый, низший – язык сквернословия, деклассированного общения. Средний – язык, обслуживающий бытовую сферу. И третий, высший – ответственный за хранение фундаментальных, нравственных ценностей. В возникшей у нас ситуации «полуязычия» образуется значительная прослойка людей, не владеющих общепринятыми для грамотного человека нормами ни языка своего народа, ни языка-посредника (медиатора), средства межнационального общения. Такие люди отторгаются от человеческого сообщества, их поведение оказывается непредсказуемым и даже незаметный конфликт подталкивает их к насилию, порождает массовые психозы. «Полуязычие, таким образом, это не лингвистическая только, но этносоциальная болезнь толпы XX века»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Соловейчик С. Размышления о воспитании совести // Знание сила. М., 1987. № 9. С. 67. «Язык – это область, в которой ничто не внеположено» (Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтики М., 1989. С. 522). Приведем еще одно высказывание. «Слово за словом язык вживляет в человека сгустки человеческого понимания жизни – все россыпи человеческих чувств, весь космос человеческих мыслей. Язык – один из главных родителей человеческой души; другой такой родитель – занятия человека, его образ жизни. Вместе, вдвоем, эти скульпторы души рождают в ней мириады ее неуловимых бестелесных ячеек... Потому-то кризис языка – это сегодня одно из главных проявлений всеобщего кризиса человечества, еще одна глобальная проблема, которая усиливает этот всеобщий кризис» (Рюриков Ю.Б. Мед и яд любви М., 1989. С. 176).

<sup>2</sup> Гусейнов Г. Речь и насилие // Век XX и мир. М., 1988. № 8. С. 37. Историк М. Гефтер, характеризуя сталинизм, полагает, что семантический переворот, уничтожение суверенного Слова, вторжение страха в сферу речи едва ли не эффективнее самого террора (см.: 50/50. Опыт словаря нового политического мышления. М., 1989. С. 391).

Слово является главным средством передачи информации об общественных требованиях к поведению личности, ее образу мыслей и действий, информации, в которой содержится обоснование (магическое, религиозное, рациональное) социальной необходимости данных требований, то есть представления о добре и зле, справедливости, должном и т.п. Но воспитание представляет собой нечто гораздо большее, чем только трансляция осведомительной информации – такой информации явно недостаточно для воспитания, как недостаточно для мастерского вождения автомобиля знания одних дорожных знаков, как они ни значимы сами по себе. Предстоит в процессе воспитания переплавить внешние требования к поведению во внутренние побуждения к нему, создать убеждения и намерения (не просто «воля», а именно «добрая воля»), подкрепленные чувствами, простыми и сложными привычками, устоявшимися социальными, моральными качествами самой личности. Очень часто смешивают логику воспитательного процесса с логикой познавательного процесса или же отличают их недостаточно четко. Вот и получается, что социализация личности осуществляется как впитывание ею внешних воздействий, как некий тренаж на исполнение требований, как механическое «внесение» в фенологическое поле сознания этой личности норм общественной нравственности. Между тем, наряду с непосредственным представлением норм в указанном поле сознания (в вербальном виде в ходе, например, этического просвещения), данные нормы получают и косвенное представительство в личностных структурах. И тогда они недвусмысленно детерминируют поведение (строго говоря, причиной поведения являются потребности личности, а нормы служат только основанием, условием действия) через структурные трансформации, без которых нельзя говорить об «усвоении» любых норм. Трансформация означает исключение каких-то поступков и даже целой линии поведения, которые будут оцениваться как постыдные, запретные, табуированные, вызывающие чувство вины. Скажем, поведение воспитателя, при котором воспитанник рассматривается не в качестве самооценности усилий, а как-то иначе, инструментально, что случается в ситуациях преобладания воспитательного авторитаризма, при «валовых» подходах. Нормы, угнездившиеся в сознании путем перестройки его структуры, не могут исчезнуть из феноменального поля сознания (в этом смысле можно забыть то или иное правило, слово из родного или иностранного языка, но нельзя «забыть» различия добра и зла) еще и потому, что они изменили систему личностных морально-волевых качеств личности с точки зрения их состава, интенсивности и иерархии<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. С. 166-170; Радзиховский Л.А. Диалог как единица анализа сознания // Познание и общение. Когнитивно-

Мы привычно поругиваем так называемое «вербальное воспитание», противопоставляя ему воспитание личным примером и делом (трудом, учебой, мероприятиями и т. п.). Но ведь имеется в виду слово, не обретшее или утратившее фронестическое значение, дряблкое, изжеванное, убаюкивающее, девальвированное, казенное, опошленное, вставленное в лозунги-пустышки, отторгаемое воспитанниками. Нельзя согласиться и с теми, кто приглашает к компромиссу – воспитывает, мол, Дело, сопровождаемое Словом! Это не так. «Вначале было Слово...». Фронестическое слово – это умение оперировать санкциями, выстраивать их в определенные ряды, способность ставить воодушевляющие цели, зажигать, а не понукать, избегать, пуше всех печалей, бессильного, хоть и приятно журчащего, но вязкого моралистического слова, на котором зиждется авторитарно-вербальная педагогика. Про фронестическое слово можно сказать фразой из Нобелевской лекции А. И. Солженицина: «Одно слово правды весь мир перетянет».

Фронестическое слово – ведущий участник диалога. Напомним, что в традиционном воспитании у всех народов значительную роль играла не только этика труда, семейных отношений и взаимоотношений поколений, но и этика досуга, праздников, этика хоровода и бесед<sup>4</sup>. Однако есть немалые отличия между правилами бесконечного, аморфного житейского разговора или же светской беседы и правилами собственно диалогического общения. Согласно М.М. Бахтину, диалог является не просто словесным оформлением событий, а событием как таковым. И потому высказывания точек зрения, мнений, реплики по их поводу, уточнения и т.п. как текстовые элементы диалога оказываются поступками, которые приносятся на «алтарь общения» (Ф. Мориак). Так как, читаем в одной современной работе, конструктивная критика возможна только как диалог, то ее можно рассматривать как процесс свершения поступков, совершенствующих участников диалога (готовность понять другого, толерантность, продуктивное сомнение, позволяющее переходить от некритической догматической веры к самостоятельному раздумью, к слову предрассудков, к самооспариванию, признанию позитивной роли инакомыслия и т.п.). «По мере развертывания диалога мы не просто «обнаруживаем», кто мы есть, кем является каждый участник диалога, но мы становимся тем, кем мы должны быть. Критический диалог – это не просто средство обнаружения недостатков, относительно которых можно потом «принять меры», но процесс изживания недостатков. Это не предварительное условие демократизации, а демократия как факт, как, говоря словами поэта, «делаемое дело»... Диалектика критики со-

---

коммуникативные процессы. М., 1988. С. 24.

<sup>4</sup> Громыко М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX века. М., 1986. С. 161-267.



стоит в том, что критическое слово и есть **дело**... Диалог здесь учет мнений и представлений людей – участников общественного процесса, монолог-диктат, насильственное навязывание экономических, ценностных, моральных и любых других принципов, способов, мерок, масштабов поведения... Монологическая, разрушительная критика (вообще монологический подход к социальной реальности) является причиной разрыва между словом и делом, между политикой и моралью. Ее воплощением в политической и социальной сфере оказывается идея общества как тотальной целевой организации. Противоположностью монологической критики является критика как диалог. Со стороны общественной и политической организации ей соответствуют самоорганизующие структуры, воплощающие в себе реальное многообразие человеческих представлений, желаний, целей и интересов»<sup>5</sup>. Диалог оказывается также фазой, моментом и способом разрешения нравственных конфликтов, связанным с кооперацией усилий, с состязательностью. Кроме того, диалог становится обозначением не только межсубъектных отношений, но и отношений совокупных субъектов в ходе массового общения (наций, классов, малых групп, собственно массовых общностей и т.п.) и обозначением опредмеченных итогов их деятельности, получивших в современной литературе обозначение как «диалога культур». Наконец, диалог во многом противостоит импульсивности поведения, не считающегося с доводами рассудка, выкладками здравого смысла, легко ведущей к экзальтации. Не об умерщвлении страстей в стоическом духе (апатия) и даже не об их усмирении в перипатетическом духе (метриопатия) в ходе диалога идет речь – без порывов, вдохновений, всплеска аффектов диалог был бы смертельно скучен. Готовность к диалогу ограждает от попадания в водоворот страстей, от затемнения разума, воинствующей нетерпимости. Речь идет о конструктивности диалога. Такой диалог – «не отдельный какой-то спор или дискуссия в специально отведенном помещении и в назначенный час. Он должен стать повседневным состоянием общества, его психологией и практикой. Только тогда почувствуем отдачу и в делах, и в душах, и в облике людей, и в образе жизни. На это и нацелена перестройка»<sup>6</sup>.

Первоначала ценностных предпочтений в воспитательном этосе закладывались в общении с помощью мифов и нравоучительных сказок. В некоторых из них присутствует дидактический материал, обнаруживаются те или иные способы подачи положительных и отрицательных образцов поведения. Это еще не требовало «философии воспитания», по выражению К. Леви-Стросса. Но процесс воспитания человечества в ранних общественных

---

<sup>5</sup> *Ионин Л.Г.* Слово и дело критики. М., 1989. С. 251-252. На память приходит газетный заголовок «Один диалог дороже двух монологов».

<sup>6</sup> *Яковлев А.Н.* Синдром врага: анатомия социальной болезни // Литературная газета. 1990. 14 февр.

организмах не был легким и гладким. Не отсюда ли, вопрошал М. Лифшиц, всеобщая сатурналия фантастических существ, нарушения ими правил абстрактной морали, буйное озорство, авантюры мифологических героев, из которых лишь постепенно выкристаллизовывается своего рода «воспитательный предроман» (истории Гильгамеша, Прометея, Геракла и поэтика зла как выражение парадоксов свободы, о которых уже шла речь по XVIII – XIX векам). «Подлинная “мораль мифов” не имеет дисциплинарного оттенка, она имеет, скорее, оттенок **бессознательной художественности**. Мифы не учат морали, и все же, в известном смысле, очень важном для общества, их можно назвать нравственными, подобно тому как можно назвать нравственными произведения Шекспира, Мильтона, Гете, хотя в этих произведениях, как и в предыдущей им стихийной матрице народной фантазии, играет большую роль поэтика зла. Нравственное влияние мифологии – не в научении или натаскивании, как это свойственно религиозной, мещанской или казенной морали и отчасти присуще всякой морали, поскольку на почве обыденной жизни люди нуждаются в условной схеме добра и зла, разделяющей эти крайности резкими линиями. Такое деление необходимо, но еще более необходимо свободное развитие человеческих сил, не знающее границ. Своими многосторонними и сложными образами художественная литература напоминает нам об относительности окружающего царства рассудка, под властью которого мы живем и при всех исторических изменениях должны жить. Она не учит полезным правилам жизни, она воспитывает нас. Такую же, но в известном смысле еще более грандиозную и практическую роль играли мифы на пороге цивилизации. Их “педагогика человеческого рода” была эстетическим воспитанием – первой формой воспитания, созданной обществом в его истории»<sup>7</sup>. Это было и первой формой нравственно-воспитательного общения.

Уходя в прошлое, мы обнаруживаем, что первичные формы нравственно-воспитательного общения были ориентированы на признание «одномерной» добродетели послушания, формируемой с помощью некритического присоединения воспитанника к готовому и неразвивающемуся образцу. Уже говорилось о том, что в нашу эпоху подобные формы остаются преобладающими способами общения при авторитарно-командной системе и стиле воспитания. В них монологизм недуховного общения, поток наставлений и рекомендаций «сверху» вытесняют процесс поиска воспитательной истины и предельной гуманизации воспитательного руководства (власти), процесса общения в рамках «педагогике сотрудничества», процесса развития демократических, самоуправленческих начал совоспитания. Проблема этичности или неэтичности поступков самого воспитателя фактически изымается из сферы обсуждения и оценивания.

---

<sup>7</sup> Лифшиц М. Указ. соч. С. 139-140.

Затем, думается, мы вправе говорить даже о «революции в воспитании», которая произошла в Элладе и была составной частью огромного культурного переворота<sup>8</sup>. Исследователи давно обнаружили массу параллелей между аттической интеллектуальной революцией V – IV вв. до н. э. и всеевропейской интеллектуальной революцией второй половины XVIII века, отношения симметрии между ними<sup>9</sup>.

Невозможно сослаться при этом лишь на простое разрушение родоплеменного уклада и усложнения общественной жизни. Пайдейя и «революция в воспитании» генетически связаны с возникновением античного полиса как особой формы социальной организации, не имеющей аналогов во всех древневосточных государствах, установлением демократических институтов и политической этики<sup>10</sup>. Выделяют возникновение неукротимого агонального (сопоставительного, соревновательного) духа, который пропитывал все аспекты жизни греков, поддерживал ценности личной инициативы, личных свобод, жажду инноваций, даже если они и были лишены утилитарного значения. Такой дух был связан с верой в возможность улучшения жизни путем индивидуального успеха, публичного признания достижений. Именно здесь сформировалось впервые в истории независимое общественное мнение. Отсюда повышение чувствительности к одобрению или порицанию, тяга к прижизненной и посмертной славе, стремление к свободе мнений и воззрений, свободе их критики, к дискуссиям.

«Революция в воспитании» во многом была связана с возникновением софистической формы духовного общения. «Наставничеству» по-софистически присуща установка на самоопределение личности в раздвинувшемся перед ней социальном пространстве, установка на освоение добродетели во всей ее сложности, противоречивости, богатстве оттенков, в движении к постижению и достижению внутренней гармонии. Вместе с тем этому «наставничеству» было присуще убеждение воспитанника во всем, что утверждает воспитателем (безотносительно к истинности этого утверждения), известная несерьезность убеждения, его пристрастность, направленность на достижение власти над людьми, установление односторонности связи с воспитанником, подчинения его воле воспитателя.

Сократическая форма духовного общения исключает механическую передачу убеждений воспитаннику – последнему самому предстоит прийти к прозрению, произвести необходимое для этого знание, и лишь тогда оно

---

<sup>8</sup> Зайцев А. И. Культурный переворот в Древней Греции VIII – V вв. до н. э. Л., 1985.

<sup>9</sup> Аверинцев С. С. Два рождения европейского рационализма // Вопросы философии. М., 1989. № 3. С. 7-9.

<sup>10</sup> Первичные, наивные формы диалога были открыты еще на Древнем Востоке (Большаков А. О. О диалогизме «Спора человека и Ба» // Культурное наследие Востока. Проблемы, поиски, суждения. Л., 1985. С. 21).

станет частью его самосознания, истинной убежденностью, а не просто амуницией. Такое знание, обладая универсальным значением, позволяет воспитаннику самому определять жизненные цели и по ним оценивать свои поступки (учение о «даймонионе»). Сократическое диалогизирование, инфраструктура диалогической деятельности как раз и предназначены взрастить творческие силы воспитанника, для чего диалог должен быть устным, с благожелательно и откровенно настроенным одним (принцип индивидуального подхода) собеседником, в непринужденной повседневной обстановке. Это благоприятствует бескорыстному, серьезному поиску истины, на основе которой организуется нравственный образ жизни»<sup>11</sup>.

Такого рода организация, по мнению Ю.Н. Давыдова, предполагает развитие воспитательного процесса на базе принципиально нового субстрата – устойчивой связи (филии) между двумя взрослыми свободными индивидами, полноправными гражданами полиса, располагающими равными возможностями свободно распоряжаться собой. Их отношения подробно расписаны в аристотелевских «*Этиках*»<sup>12</sup>. Воспитательное воздействие угадывает в «совершенной дружбе», так как ее участники не только свободны, равны, но и равно добродетельны. Дружеское общение оказывается элементарно-всеобщей формой и высшим критерием всех остальных межличностных связей. Такое общение было для Сократа, во-первых, способом приобретения друзей, во-вторых, средством их воспитания как настоящих друзей, в-третьих, той стихией, в каковой дружба получала высшее свое осуществление. Если платонический диалог раскрывает сократический диалог и диалогическую дружбу как наиболее благороднейший образ жизни преимущественно в плане его культурологического содержания, то размышления Аристотеля рассматривают его с точки зрения социальной формы общения, совпадения в нем специфически социального и содержательно-культурного<sup>13</sup>.

Однако последствия такого образа жизни, диалогической филии и способа воспитания оказались, как известно, трагическими. Они стали такими не столько потому, что дружеское общение как частная форма связи и

---

<sup>11</sup> Подосинов А.В. К проблеме сократического диалога // *Античная культура и современная наука*. М., 1985. С. 24-25. К диалогу примыкают развившиеся отчасти из мифологии как первой формы воспитания новые методы художественно-нравственного общения на основе, по Платону, мусических искусств (поэзия, риторика, музыка, орхестика как искусство танца, хоровода) и пространственные искусства (живопись, скульптура, градостроительство). А. Ф. Лосев прямо говорил о художественно-воспитательной теории Платона (*Лосев А.Ф. История античной эстетики*. Высокая классика. М., 1974. С. 179-218).

<sup>12</sup> *Аристотель*. Соч. М., 1983. Т. 4. Индексы на с. 800-801.

<sup>13</sup> Давыдова Ю.Н. Античность как предмет исторической социологии // *Античная культура и современная наука*. С. 288-289.

как приватное воспитание оказались трудносовместимыми с полисным общением, социальной этикой и общественным (политическим) воспитанием, сколько потому, что дуализм форм общения не осознавал утверждения превосходства одной формы над другой. Обе они воплощали свободное развитие личности, хотя и имели различные референты в совокупном воспитательном этосе. Платон решает это противоречие методом вознесения этоса дружбы на уровень этоса всего полиса. «В связи с этим происходит своеобразная регрессия сократовской постановки вопроса о дружбе (нашедшей отражение в сократических диалогах самого Платона) на менее развитый уровень, когда под дружбой понималась любая связь, имеющая «тесноту» и «плотность» семейно-родовой, однако образующая в сфере, где кровнородственные отношения уже не имеют силы; причем этот тип дружбы не предполагает никакого индивидуально-личностного отношения ее участников: она имеет здесь коллективный, общинный характер. Таким образом, антиномия двух расходящихся друг с другом форм общения – индивидуально-личностной и «гемайншафтной», к которым грек, осознавший себя личностью, считал себя одинаково причастным, решалась Платоном за счет устранения одного из ее полюсов... Место отсутствующего диалога заменяет здесь откровенная манипуляция «стражей» с помощью специально придуманных для этого мифов, предлагаемых как «целесообразная ложь» (на манер той, к которой, согласно Платону, имеет право прибегнуть врач в интересах больного). Фактически в платоновском «благоустроенном городе» нет не только дружбы в сократовском смысле, но и какого-либо намека на индивидуально-лично окрашенные контакты: все сколько-нибудь значимые отношения между участниками «общей дружбы», «дружбы всех» сознательно подтасовываются философами-законодателями, дабы обеспечить хорошее потомство стражей и оградить их умы от возможных «смущений». ...Стагирит в отличие от своего учителя не только не отказывается от сократического понимания дружбы, но, наоборот, развил и углубил его. Подобно тому, как дружба сочетает «тесноту» взаимной привязанности людей друг к другу, заимствованную от семейно-родственных отношений, со свободой и независимостью отношений правовых, политическая койнония, по мысли Аристотеля, должна сочетать «тесноту» семейно-общинных связей с «рыхлостью» правовых, имеющих характер некоторого «соглашения» ... – некое равновесие между общинно-неформальным и формально-правовыми отношениями, конструируемое по аналогии с дружбой, понятой по-новому»<sup>14</sup>.

Даже невооруженным историко-социологическим глазом можно обнаружить значительное сходство между описанными коллизиями общения древности и рассмотренными ранее некоторыми гранями современ-

---

<sup>14</sup> Давыдов Ю.Н. Античность как предмет исторической социологии // Античная культура и современная наука. С. 290-291.

ных форм нравственно-воспитательного общения. Ясно, впрочем, что данными коллизиями вовсе не исчерпывается история этих форм общения, даже если и не покидать границ одной лишь античности. Кроме полисной жизни существовала еще ойкосная, хозяйственно-семейная жизнь со своим кругом требований и наборами образцов межличностного общения. Дружеские связи тоже оказались довольно многообразными (гетерии, гимнасии, ксении и т.п.). Импульс к развитию получили патронально-клиентельные формы общения. Да и сам сократическо-платонический диалог в эпоху эллинизма эволюционизировал в сторону диалога перипатетического, а затем и цicerонианского.

В эпоху Возрождения как после долгого анабиоза восстанавливаются забытые в средневековье античные формы нравственно-воспитательного общения, высвобождаясь от церковных извращений<sup>15</sup>. Оживают этические нормы диалогического общения, вытесняя правила схоластического диспута. Но возрожденческий диалог отличается от античного построением, традициями, направленностью, соотносительностью со стилем жизни. В кваттроцентристском диалоге Л. Бруни, П. Браччолини, Л. Валла, Л.-Б. Альберти, в диалогах Дж. Понтано, Николая Кузанца, К. Ландино – вплоть до научных диалогов Г. Галилея и утопий И. Кеплера больше сказывалось не подражание сократическому или цicerонианскому диалогу, а ориентация на общегуманистический идеал воспитывающего общения. Позднее произошло обновление специализированного диалога научного общения, который позволил выделить множество специализированных диалогических форм общения<sup>16</sup>.

Затем пришел черед внутреннему диалогу – **солилоквии**. Если, по

---

<sup>15</sup> Это не означает буквального забвения диалога в эпоху средневековья. Достаточно вспомнить морализирующие «Диалоги» Григория Великого, которые проповедовали принципы теонормной этики христианства среди варваризованного населения Италии. Они вызвали множество подражаний, но все они меньше всего напоминали об интеллектуальной игре античного диалога, скорее всего будучи разновидностью агиографий (Уколова В.И. Античное наследие и культура раннего средневековья. М., 1989. С. 169-195).

<sup>16</sup> Баткин Л.М. Итальянский гуманистический диалог XV века // Из истории культуры средних веков и Возрождения. М., 1976; Он же. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. М., 1978; Андрушко В.А. Античный диалог и диалогизация Возрождения (Платон «Софист» 23е и Николай Кузанский «Простец о мудрости» II // Античное наследие в культуре Возрождения. М., 1984; Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога). М., 1975; Буш Г. Диалогика и творчество. Рига, 1985; Кармин А.С. Диалог в научном творчестве // Философские науки. М., 1985. № 4. О современной методике применения диалога в воспитании Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии. М., 1983. № 2; Гиргинов Г. Диалогъи: философско-политический анализ. София, 1986.

Сократу, диалог с «виртуозами» по части мудрости воспитания и добродетели составляет сердцевину, альфу и омегу нравственно-воспитательного общения, публичного, гражданского собеседования, то у творца учения о солилокви – А. Шефтсбери интерес смещается от «виртуозов» в сторону духовной жизни самого воспитанника. Драматургия воспитательного общения превращается в цепочку сцен молчания, онемения и утраты внимания к действию. Вето сентименталистской этике два лица солилокви воплощают практический разум как «цензора» поступков и непосредственные эмоции, олицетворяют борьбу мотивов бескорыстия и корыстолюбия, антитезу жизненных позиций «человека морального» и «человека социального». Таким образом, моральное сознание было представлено как существующее в форме самосознания, непрерывного и напряженного общения с самим собой<sup>17</sup>. Это, совершенно естественно, не могло не породить множество новых противоречий и с ними целую линию в развитии этико-психологической и этико-педагогической мысли. Так, в гегелевской концепции самосознания, оказавшей исключительно большое влияние на весь процесс философствования XIX и XX веков, солилоква неизменного «божественного сознания» и отлученного от всеобщего «эмпирического сознания» превратилась в двойственное несчастное сознание, когда участники диалога не только сталкиваются друг с другом, но и переходят друг в друга, так сказать, обмениваются разумами и чувственностью, выявляя при этом – в спекулятивной форме – реальное движение общественного человека, диалектику добра и зла, утверждения и снятия отчуждения<sup>18</sup>.

Свертывая линию Сократа на развитие человека в публичном общении и используя достижения солилокви, С. Кьеркегор обратил их против гегельянства. Он стремился предотвратить вторжение собеседника, Другого во внутренний мир замкнутого на самого себя диалогиста. Так был заложен фундамент в развитии **экзистенциалистского диалога**. Его центр тяжести был смещен из сферы общения в сферу сознания самодовлеющей личности – единственного достойного соучастника диалога. «Внутренний диалог должен обеспечить аутентичное самовыражение раздвоенной, не ладящей с окружающим миром личности. Это не значит, что Кьеркегор отрицает необходимость человеческого общения и существование нравственных

---

<sup>17</sup> Шефтсбери А.Э. Эстетические опыты. М., 1975. С. 331-456; Апресян Р.Г. Проблема «другого Я» и моральное самосознание личности//Философские науки. М., 1986. №6. С. 54-56; Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск, 1988.

<sup>18</sup> Гегель. Феноменология духа. Соч. М., 1959. Т. 4. С. 112-123; Lessing A Hegel and Existentialism; on Unhappiness «Personalist»; L – Ang., 1968, vol. 49, №1. Согомонов Ю.В. Понятие «несчастное сознание» у Гегеля и его современные интерпретации // Уч. зап. Азербайджанского государственного университета. Серия истории и философии. Баку, 1971. № 6. С. 89-93.

норм этого общения... Он отрицает причастность межличностного общения к нравственному самосовершенствованию и самовыражению личности. Поэтому главной этической проблемой для Кьеркегора является вопрос о том, каким образом единичная личность в единичной жизненной ситуации решается поступать не общепринятым образом, не так, как все, а по-своему, по своей совести. Очевидна пристрастность Кьеркегора к уникальному образу действий или поведения в противовес общепринятому. Можно сказать, что, сохраняя сократовскую идею нравственного человека как открытой и поэтому способной продвигаться к добру личности, Кьеркегор превратил ее в нечто противоположное в том числе, что оторвал от нее ее же собственное продолжение в межличностном общении (т.е. в социальных отношениях людей)<sup>19</sup>.

Культура и этика непосредственного общения дополняются, как известно, культурой **диалогического общения с книгой**. Переход же от письменной страницы к компьютерной, к экранной культуре взрывным образом расширил диапазон общения, создал возможность **полилога**, то есть деятельности по широкому обмену смыслами и значениями, в перспективе охватывающему все человечество. Это – диалог с «мягким» текстом, готовым к безграничной и ежесекундной трансформации, приближенный к базовому, исходному типу диалога, основанному на личном контакте, но уже в новых – глобальных – социокультурных пространствах<sup>20</sup>. Такова драматическая оппозиция нашего века: распахнутый полилог – и душная атмосфера диалога во внутриличностном пространстве, которая, с одной стороны, отсекает нравственность от социального мира, а с другой грозит психологическими осложнениями и нигилистическим отрицанием ценностей нравственно-воспитательного общения.

Важно подчеркнуть, что всякий раз переход к новым формам нравственно-воспитательного общения, к новым его рубежам, которые сейчас представляются нам прозрачно ясными, чуть ли не самоочевидными с позиций как их понимания, так и практического овладения ими (хотя чаще всего ясность оказывается обманчивой, о чем свидетельствует горький политический и педагогический опыт), был на деле продуктом длительного и не однолинейного филогенеза нравственности и воспитания, а диалогические формы общения поражали своей неслышанностью, вербуя и пламенных сторонников, и яростных противников инноваций в принятых формах воспитательного общения.

Становление и развитие диалогической деятельности не равнозначно

---

<sup>19</sup> *Капчаускаене Д.* Нравственная откровенность общения // *Ethos-I. Нравственность и общение.* С. 66-67.

<sup>20</sup> *Прохоров А.В., Разлогов К.Э., Рузин В.Д.* Культура грядущего тысячелетия // *Вопросы философии.* М., 1989. № 6.



деградации монологической деятельности (которую нельзя истолковывать как непереносимое подавление внутреннего источника саморазвития, когда человек не сам становится, а кем-то делается, точно так же, как общество делается по идеологическому Проекту, не подлежащему оспариванию в диалогическом общении), вытеснению и отмиранию монолога в нравственно-воспитательном общении и соответственно во фронестике. Монолог и диалог не соотносятся между собой на компенсационных началах: больше одного не означает меньше другого! Скажем в связи с этим несколько слов о **риторике** как теории монологической речи.

В специальной работе о риторике С.С. Аверинцев отмечал, что у греков «пайдейя» воплощает две силы, пребывающие в постоянном конфликте, но и в контакте – **воспитание мысли** на основе ищущей истину философии и **воспитание слова** на основе ищущей убедительности риторики. «Они ближе друг к другу, чем мы это себе представляем: у них общий корень в архаической мыслительно-словесной культуре, и еще в феномене софистики они являли неразделимое единство... Иначе говоря, философия и риторика – не части культуры античного типа, не ее «провинции» и «домены», которые могли бы размежеваться и спокойно существовать каждая в своих пределах, вступая разве что в легкие пограничные споры. Нет, античный тип культуры дает и философии, и риторике возможность попросту отождествлять себя с культурой в целом, объявлять себя принципом культуры»<sup>21</sup>.

Такое слово... стало живым носителем культурной традиции или, вернее, носителем всех важных смыслов и содержаний этой традиции. Отсюда, т. е. от начала риторического искусства и, вместе с тем, от риторического слова как носителя всех традиционных смыслов и содержаний, исчисляется то, что можно было бы назвать морально-риторической системой слова». (Михайлов А.В. Античность как идеал и культурная реальность XVIII и XIX вв. // Античность как тип культуры. М., 1988. С. 309- 310). О подобной системе подробно: Ковельман А.Б. Риторика в тени пирамид. Массовое сознание римского Египта. М., 1988.

Риторика, согласно Аристотелю, – знание для человека и о человеке на основе анализа мнений и построения иерархии общественных ценностей. Ею открыто то, что мы ранее называли могущественной магией фронестиче-

---

<sup>21</sup> Аверинцев С.С. Античный риторический идеал и культура Возрождения // Античное наследие в культуре Возрождения. М., 1984. С. 146. Приведем еще одну цитату, важную для понимания фронестики. «С самого своего возникновения в Греции риторическая теория и практика понимает слово так, как если бы оно было целиком во власти им пользующегося... Между тем как само возникновение риторики с ее нацеленностью на слово, причем нередко с самым капризным и произвольным использованием им, опирается на такое слово, которое в процессе культурного развития получило всестороннюю обработку, которое само по себе отдельно и гибко, самоценно и всецело властвует над тем, кто полагает, будто гнет крутит им по собственной воле.

ского слова, и потому она эстетична по своему существу. Но артистизм воспитания слова представляется воспитанию мысли, философии и этике чем-то безнравственным. Однако подобное обвинение парируется указанием на необходимость воспитания личности ратора, чем-то схожим с воспитанием личности художника. Невоспитанный ритор (учитель, оратор, политический деятель, пропагандист и т. п.), увлеченный только фигурами речи, стилистикой и пренебрегающий этосом воспитания, не способен достигнуть полного эффекта убеждения и консенсуса.

Развитие новых типов коммуникации и демократических институтов повысили интерес к практическому мышлению, к которому относится и риторика как искусство убеждения «другого» в процессе общения, сообщения ему своей уверенности и веры в определенную интерпретацию реальности и системы ценностей. Деятельностный подход к воспитанию оказывается продуктивным и здесь, так как риторика рассматривается в качестве одного из видов деятельности. Она имеет дело с монологической речью, но и учитывает свободную конвертируемость этой формы речи в диалог (и полилог). Убеждение «другого» достигается не через возбуждение страстей или путем уговоров, а за счет консенсуса, принятия тезисов ратора на основе кооперации его интересов и интересов его слушателей. По значительному числу показателей неориторическая теория убеждения подобна теории воспитательной деятельности<sup>22</sup>. «Человеческая истина» нуждается в использовании не абстрактно-всеобщих, а конкретно-всеобщих подходов, использовании вероятностных суждений, герменевтических методов, всего неочевидного в сфере знания, в соединении этики, логики и психологии, в открытости, неопределенности аргументации и т. п.<sup>23</sup>

Наряду с диалогом и монологом мы вправе говорить в контексте нравственно-воспитательного общения и об **иронии**. В этике воспитания это древнее понятие трудно истолковать только на его семантической основе (по-древнегречески – «притворство», «хитрость», «насмешка» и т.п., хотя первоначально «eigo» означало просто «говорить» и могло означать также и «заговаривать», лечить, а корень этого слова остался в этимологии русского слова «врач»). Совершенно недостаточно связать иронию с установкой на филигранное овладение технологией воспитательного воздействия (так как у нас речь идет не о технологии, а праксиологии воспитания), с моральным требованием «мягкого», едва намекающего воздействия в процессе общения, чтобы избежать «перехода на личность» и угроз дидактогении (нечто подобное ятрогении в медицине, то есть болезненной психической реакции

<sup>22</sup> Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В. Указ, соч. С. 260-275.

<sup>23</sup> Безменова Н.А. Формирование мировоззрения: Филологический подход // Язык и формирование активного мировоззрения. М., 1987; Неориторика: генезис, проблемы, перспективы. Сб. обзоров. М., ИНИОН, 1987.

в результате ненамеренного внушающего воздействия врача на больного), чтобы преодолеть страх совершить воспитательную ошибку, поколебать меру воспитательного воздействия.

Целесообразно выделить в рассматриваемом понятии первичный смысловой слой, которым характеризуется жизненная позиция воспитателя в ее критической направленности, скрытой насмешки по отношению к собственным этико-педагогическим убеждениям и стереотипам, освоенным нормам и ценностям воспитательной деятельности.

Когда ирония при этом не выходит за обозначенные пределы одного из приемов общения<sup>24</sup>, остается возвышенной частью аристотелевского «этоса ратора» (то в качестве одной из главных его добродетелей, то в качестве аллергического приема речи), отрицается необходимость и эффективность определенного воспитательного воздействия. При этом подчеркивается утвердительное отношение к нему, провоцируется в ответ аналогичный негативизм со стороны воспитанника в отношении и к нравственно оправданным способам воспитательного воздействия на него<sup>25</sup>.

Но ирония может быть использована в качестве антидогматического – при том тщательно скрываемого – отрицания данной этико-педагогической убежденности некогда принятого воспитательного идеала, концепта призвания, форм признания и удовлетворенности деятельностью и т. п. с целью производства «истинной» убежденности, которая обретает опору в трансформированном идеале воспитательной деятельности. Такую – сократическую – иронию К. Маркс понимал как «диалектическую ловушку», с помощью которой здравый смысл, смеясь, окидывая веселым оком собственные верования, выводил их из окостенения, очищал от стереотипов и самоуспокоенности. И тогда ирония, оставаясь подчеркнуто почтительной к принятым ценностям воспитательного этоса, не оказывается лишь «лживой хитростью» (Ф. Ницше) воспитателя и уж тем более не ведет к самоубийственной насмешке, язвительной издевке, циничному воспитательному авгуризму (в чем ее постоянно подозревает догматизм старого и нового времени), а только вовлекает как коллегу воспитателя, так и самого воспитанника в напряженнейшее сотворчество новых ценностей из взаимоотношений, норм и правил нравственно-воспитательного общения. Она оказывается снятием – опять в тактичной, щадящей манере, косвенным образом – чрезмерной,

---

<sup>24</sup> «Ирония немыслима вне контекста общения» (Пивоев В.М. Ирония как эстетическая категория // *Философские науки*. М., 1982. № 4. С. 56.)

<sup>25</sup> Не впадая в моралистические предубеждения, один из самых известных знатоков иронической диалектики. К. Зольгер отмечал, что именно иронии открывается пустота и ничтожность оторванных от мира идеалов, но есть ирония опасная, вырождающаяся в насмешку над моралью и потому гибельная для нравственности и для искусства. (Зольгер К.В.Ф. Эрвин. Четыре диалога о прекрасном и об искусстве. М. 1978. С. 423).

фанатичной и категоричной приверженности к некоторой совокупности результатов мировоззренческой рефлексии по поводу социокультурных оснований воспитательной деятельности, оказывается преодолением дидактической дуболомности (например, уже упомянутой идеи «воспитывающего обучения»), подводит к катарсическому очищению.

Более поздний смысловой слой понятия иронии своим возникновением обязан прежде всего этике романтизма, очень слабо изученной в нашей историко-этической литературе<sup>26</sup>. В этой этике ирония покидает узкое пространство воспитательного общения и, стало быть, сферу праксиологии воспитания. С ее помощью этика воспитания трактует парадоксы становления личности в ходе воспитательного процесса, когда замыслы, намерения, проекты воспитателя терпят сокрушительную неудачу, наталкиваясь на непредсказуемость и неуправляемость биосоциальной и социальной реальности<sup>27</sup>. Объективные итоги воспитательной деятельности – даже при казалось бы скрупулезном соблюдении требований этики воспитания – все равно оказываются слабо состыкованными с телеологией этой деятельности. Такого рода банкротство признается вместе с тем благостным: хаос открывает – в гегелевском духе – бесконечные выходы за пределы неоспариваемой прежде субъективности и все для того, чтобы в вихре творческой фантазии проступили бы заманчивые необозримые дали воспитательной свободы путем синтезирования противоположностей серьезного и притворно-насмешливого, трагедийного и комедийного, прозаического и патетического, универсального и ограниченного, реального и ирреального. Возможности воспитания в принципе рассматриваются как беспредельные, а неподатливость «человеческого материала» и тем более упрямство социальных обстоятельств получают субъективистскую интерпретацию. Подобные парадоксы обнаружились у нас в идеях воспитательного утопизма, в установках массовой

---

<sup>26</sup> Лосев А.Ф. Ирония античная и романтическая // Эстетика и искусство. М., 1966. К этике романтизма иногда причисляют протестантскую и сентименталистскую этику, а также этику дендизма и богемы. (Mark Roberts. The Tradition of Romantic morality - 41973; Colin Campbell. The Romantic Ethic and the spirit of modern Consumerism. Oxford. 1987).

<sup>27</sup> Болгарский исследователь В. Проданов вводит понятие аксиологического образа «естественной природы» человека, организующего вокруг себя систему биосоциальных ценностей и норм. Вместе с тем в определенном смысле можно сказать, что биологическое выражает такие биосоциальные ценности, которые противоречат групповым или общественным ценностям, а потому представления об этой природе как пластичном, податливом материале для переделки далеко не адекватны самой природе человека. Создание гуманного социалистического общества тесно связано с учетом природной меры человеческого в человеке, игнорирование которой ведет к деформациям цивилизации и культуры. (Проданов Васил. Биоэтика. София. 1988. С. 57).

– романтической по существу – веры во всеислие воспитания, в убаюкивающей мифологии экзальтированных оценок практических итогов продвижения к новому человеку, в «воспитательной схеме» объяснения механизмов застоя и социальной инерции. В этом аспекте сохраняет свою актуальность критика вырвавшейся из-под контроля разума своеволия романтической иронии в ее гегелевском и даже кьеркегоровском вариантах.

Если в прошлом столетии иронию соотносили с «гигантским юмором» истории<sup>28</sup>, то в XX веке этика романтизма придает иронии, в том числе и воспитательной, трагический смысл. Думается, что и в этом значении «злой колдуньи»<sup>29</sup> она может быть истолкована для глубокого понимания и ретроспективной оценки мучительных противоречий нашей воспитательной теории и практики эпохи бюрократического централизма, о чем уже говорилось ранее при анализе этатизированного этоса воспитания. Отметим только, что данный смысл обретает существенные оттенки, будучи «приложенным» как к общественному, так и к приватному секторам воспитания.

Обсуждая различные аспекты этики воспитательного общения, хотелось бы выделить и рассмотреть роль **притчи**, которая – в «родственной связи» с аллегорией, параболой, гротеском, травестией, бурлеском и т. п. – в широком поле речевой культуры, подкрепленной паралингвистическими средствами, жестикуляцией, интонацией и т. п., соучаствует в формировании воспитательного этоса, задавая личностные образцы мышления и действия воспитателя со всеми преимуществами и недостатками всякой стереотипизации. Не случайно от слова «притча» во многих европейских языках происходит и слово проповедь, **проповедничество**.

Притча служит, конечно, средством сообщения о некоей ситуации. Но ее назначение совсем иное – **потрясти сознание** адресата. Непосредственное содержание этого сообщения само по себе не имеет особого значения. Однако оно символизирует такой миф, который снимает известную привычную для воспитания оппозицию каких-то культурных понятий. Сознание оказывается потрясенным именно потому, что притча своей парадоксальностью требует пересмотра самого способа понимания данной ситуации, который тем самым превращается в архетип культуры. Ясно, что потому толкование притчи – суть ложный способ ее восприятия и неэтичная манера ее использования. Менее всего притча подлежит цитированию. Ее

---

<sup>28</sup> «Люди, хвалившиеся тем, что сделали революцию, всегда убеждались на другой день, что они не знали, что делали, – что сделанная революция совсем не похожа на ту, которую они хотели сделать. Это то, что Гегель называл иронией истории, той иронией, которой избегали не многие исторические деятели» (*Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 36. С. 236*).

<sup>29</sup> *Бодлер Ш. Цветы зла. М., 1970. С. 132.*

нельзя считать сообщением о каком-то нравственном принципе или законе. Она воспитывает, как сказал бы М. Горький, сопротивлением среде. В ней не найти поиска поучения или правила, его формулирования, бездушного складирования в сознании воспитанника агрегата из таких правил. В «Докторе Живаго» читаем: «До сих пор считалось, что самое важное в Евангелии нравственные изречения и правила, заключенные в заповедях, а для меня самое главное то, что Христос говорит притчами из быта, поясняя истину светом повседневности».

Притча не содержит предписания к определенному типу поведения. Она не подводит к подчинению и полна неопределенности, продуцируя с помощью внутреннего напряжения, стремления к пониманию добрую волю в воспитаннике. Она предлагает не набор рецептов спасения, а «способ коммуникации, противостоящий созданию замкнутых идеологических схем»<sup>30</sup>. Притча приводит к осознанию греховности, к покаянию и воскресению. Она освобождает человека и возвышает его, означает житие, демонстрацию вполне конкретного человека как высшей ценности в себе, а потому и для нас выступает в качестве живого знания реальности, убеждающего и никогда незавершенного живого опыта. «Узнавание себя в притче влечет в адресате «перемену ума» и осознание своей неправоты»<sup>31</sup>. Приведем в завершение слова известного латышского кинорежиссера Юриса Подниека: «Наша духовная жизнь слишком политизировалась. Это опасно. Мне кажется, сейчас любая притча важнее самой смелой политической речи. Она выявляет закономерность случившегося и предсказывает будущее»<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Притча как средство инициации живого знания // *Философские науки*. М., 1989. № 9. С. 103.

<sup>31</sup> Там же. С. 104.

<sup>32</sup> Литературная газета. 1990. 24 янв.

## SUMMARY

## Section: THEORETICAL SEARCH

**Skvortsov, Alexey A. University transformation as the applied ethics habitat ..... 11**

The author of the article argues that in the context of endless and chaotic education reforms taking place in our country, university culture has lost its identity. It doesn't have obvious goals that are understandable to the whole society, and higher education itself is regarded by young people to a greater extent as a social program, and not as a path to profession, science and pedagogy. It is also fair to say that the university today has lost its leadership in three leading areas of intellectual life: science, education and educational mission. This happened due to the growing processes of commercialization of higher education, which at the moment have acquired prevailing importance over all others. Now, in society's assessment, the university has lost its lofty mission and found itself at the level of a banal business. The position of applied ethics in such a situation is two-fold. On the one hand, it doesn't have significant commercial potential, but, on the other hand, educated people who already have socially significant professions come to study for its master's programs. To tell them about morally oriented discussions taking place in the scientific world or in pseudo-scientific circles regarding the subjects of social practice known to them - this is the main task of applied ethics at the moment.

*Key words:* ethics, applied ethics, ethics of science, morality, education, reforms, pedagogy, university.

**Sychev, Andrey A. From scandal to self-determination: prerequisites for innovation ethics ..... 21**

The article describes the situation of the "scandal in ethics," marked by the absence of objective grounds for moral normativity and the consequent lack of universally accepted criteria for discerning between good and evil. A concise overview of the historical context surrounding this issue is given. During the early stages, norms (not yet differentiated into moral, religious, and legal categories) evolved organically. As a religious worldview developed, a hierarchical structure of norms emerged, with religious norms at the forefront. However, secularization led to the collapse of this hierarchy. With the abandonment of appeals to nature, God, and law, morality found itself entangled in the situation of "scandal." This becomes particularly acute in applied ethics, which focuses on practical actions. Various attempts have been made to restore objective grounds, such as tying morality to political, economic, or personal interests. How-

ever, the ideologization, economization, and psychologization of morality, resulting in the division of ethics into "old" and "new" value systems, failed to resolve the "scandal"; instead, it exacerbated it. An alternative to seeking external sources of normativity is the justification of an autonomous ethics. This is primarily described in an "apophatic" manner — as a socially sanctioned system of norms and values that transcends political expediency, economic gains, and individual interests. This form of ethics tends towards prohibitions, and cannot substantiate positive norms. An innovative approach, focusing on free choice, appears more promising. In this framework, the "scandal" is addressed by declaring the choice itself as moral, with norms considered as just the material for decision-making. The inconsistency of norms is not viewed as a flaw but rather as a condition for making independent decisions. The author posits that universities play a pivotal role in learning how to make choices. However, this is only achievable if the university itself is a subject of free choice. Consequently, the initial step towards resolving the "scandal in ethics" is the free moral self-determination of the university.

*Key words:* "scandal in ethics", applied ethics, autonomy, "new ethics", innovation, choice, self-determination.

***Prokofiev, Andrey V. Online Proctoring in the University***

**(Some Reference Points for the Ethical Analysis) ..... 38**

The paper provides reference points for an ethical analysis of such an educational technology as online exam proctoring. The author characterizes in detail various forms of this technology, including those implemented by actors external to the university (proctoring companies) and using surveillance technologies based on AI. The author reconstructs the responses to the use of online proctoring during the pandemic by different categories of stakeholders: the student community, university professors, university administrators, politicians, human rights organizations, and social activists. One can easily find numerous appeals to different ethical values and principles in these responses, which makes them an important primary material for ethical analysis. The paper does not aim to provide a final ethical assessment of online proctoring, but to summarize the pros et contras. The main pro is related to such value concepts as «academic honesty» and «academic cheating». The paper briefly surveys their content in relation to the technology under study. The contras are connected with two aspects of it. First, its practical effectiveness, which is called into question by the development of technologies that allow students to bypass surveillance. Secondly, its moral costs, i.e., unavoidable disregard of moral values associated with it. More specifically, the paper analyzes the problems of online proctoring with fairness, humanity, privacy, and auton-



omy. An additional disadvantage of online proctoring is its negative impact on the university's ability to fulfill its mission as a community of scholars and a school of critical thinking.

*Key words:* academic ethics, academic honesty, online proctoring, fairness, humanity, privacy, autonomy

**Sogomonov, Alexander Yu. Artificial Intelligence and University: New Challenges for Philosophy of Education and Professional Ethics ..... 77**

Artificial Intelligence (AI) is permanently and profoundly interfering practically into every sector of public and private life of people. The higher education, if being not the leader, is justly considered as the basic priority for AI implementation. Distant education after lockdown is taken for granted. And nowadays complete digital pedagogy is welcome to the floor. And this is virtually new times for universities, that could change the commonly accepted classical norms of teaching, learning and didactics control. The case with ChatGPT in 2022 shows how fundamentally universities are not prepared for such radical changes in their routine practices. But the main problem lies not only in the field of the human control over AI, its algorithms of deep self-education, still being enigmatic to lay public, are irrelevant to human philosophy of knowledge, methods of education and professional ethics. And to implement in its turn to AI codes values, corresponding to human ones, is sadly considered by technologists as more likely futuristic agenda.

*Key words:* artificial intelligence, philosophy of education, university didactics, professional ethics.

COLUMN OF ACADEMICIAN A.A.GUSEYNOV

**Guseynov Abdusalam A. Philosophy and higher education (some reflections on the Russian experience) ..... 94**

The text examines the relationship between philosophy and higher education in the context of domestic historical experience. The article shows that philosophy as a university discipline in Russia has come a difficult way. By the middle of the last century, philosophy received mandatory status for all higher education specialties. She has maintained this status to this day. This status has developed under the monopoly of the philosophy of dialectical and historical materialism. This status creates a special kind of problem in the situation of philosophical pluralism cultivated in society, which, in particular, complicates the creation of uniform scientific standards. The author suggests that when solving this problem, we should proceed from the distinction formulated by I. Kant between school

philosophy and philosophical wisdom, and rely on three fundamental ideological questions. (What can I know? What should I do? What can I hope for?). Together they contain the answer to the first fundamental question, "What is a person?".

*Key words:* Philosophy. Teaching philosophy. School philosophy and philosophical wisdom. Four Basic Philosophical Questions According to Kant.

#### Section: ECUMENE OF APPLIED ETHICS

***Belyaeva, Elena V. Interpretation of action in the ethics of responsibility*..... 104**

The article is devoted to the interpretation of the category "action" in the ethics of responsibility. It occupies an important place and is linked to such key categories of this type of moral theory as the ontology of the subject, the Other, reflection, and discourse. The action here is interpreted phenomenologically, ontologically, discursively, on the basis of the principle of methodological individualism. This allows us to give an action a significant categorical status and, at the same time, make a significant contribution to the ethics of the action associated with overcoming the opposition of moral thinking and moral action.

*Key words:* ethics of responsibility, action, ontology of the subject, Other, methodological individualism, reflexivity, discourse.

#### Section UNIVERSITY MISSION

***Bogdanova Marina V., Bakshtanovsky Vladimir I. Ethics of science at the university (the experience of collective expert reflection) ...114***

Great hopes are again placed on the development of science in Russian universities. Modern laboratories are created, research projects are financed, competitions are organized and won, and grants are allocated. But are these important measures for university science sufficient? The article presents the experience of collective reflection by professors Industrial University of Tyumen on modern challenges for the ethics of science, about the problems of continuity of scientific values, norms of scientific communications.

*Key words:* ethics of science at the university, ethos of science, service in science

#### Section: RUSSIAN SOCIAL AND ETHICAL THOUGHT: SELECTED PAGES

***Sogomonov, Aleksander Y. Baron A. Delvig's Moral Crusade (Engineering and Ethical Reflection in the middle of XIX century) ..... 139***

Baron A. Delvig (1813-1887) was gifted engineer and statesman of the highest rank in the Russian empire at the eve of the capitalist epoque. He left us voluminous memoires, which are not only of the unique historical evidence, but maybe the first attempt of the critical analysis of the process of public mores transformation and the genesis of Russian ethos of modernization. Nonstandard style of thinking and more generally his independent modus vivendi allowed him to construct full of nuances grand canvas of semantically ambivalent civic culture and ethos of Russian elites. Delvig himself personally and in his analysis was an "architect" of the typically Russian model of syncretism of individual autonomy and deep loyalism, values liberalism and profound mental etatism.

*Key words:* engineering and its mission, Russian ethos, moral reflection, etatism.

#### Section: FROM THE HISTORY OF INNOVATIVE PARADIGM

***Bakshtanovskiy Vladimir Iosifovich. Potapova Elena Petrovna, Sogomonov Yuri Vaganovich.***

**Phronesis: educational knowledge-skill.**

**Ethics of upbringing communication ..... 165**

In two paragraphs of the monograph «Choice of the Future: Towards a New Educational Deontology» the authors Bakshtanovsky V.I., Potapova E.P., Sogomonov Yu. V. analyze the concept of «phronesis» in the context of research into the ethics of education. The first text reveals the concept of «phronesis» as a special way of combining humanistic knowledge and skill, translating knowledge into action in the context of educational ethics. The second text focuses on the «Word», which in its phronesthetic meaning is «the main force of educational influence».

**Авторы выпуска**

*Бакштановский* Владимир Иосифович, д.ф.н., проф., директор НИИ прикладной этики, Тюменский индустриальный университет; bakshtanovskijvi@tyuiu.ru

*Беляева* Елена Валериевна, д.ф.н., доцент, Белорусский государственный университет (БГУ); belyaeva.minsk@gmail.com

*Богданова* Марина Владимировна, д.с.н., доцент, главный научный сотрудник НИИ прикладной этики, Тюменский индустриальный университет; bogdanovamv@tyuiu.ru

*Гусейнов* Абдусалам Абдулкеримович, д.ф.н., проф., академик РАН, Институт философии РАН; guseinov@iph.ras.ru

*Прокофьев* Андрей Вячеславович, д.ф.н., проф., главный научный сотрудник, Институт философии РАН; ведущий научный сотрудник НИИ ПЭ ТИУ; avprok2006@mail.ru

*Скворцов* Алексей Алексеевич, к.ф.н., доцент, доцент кафедры этики, Философский факультет, Московский государственный университет 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; sozi@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

**List of authors**

*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

*Guseynov* Abdusalam Abdulkerimovich, D.Sc., Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, RAS Institute of Philosophy; guseinov@iph.ras.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; lambis@mail.ru

*Sogomonov* Aleksander Yuriyevich, Ph.D. in Historical Sciences, Leading Researcher of Institute of Sociology - Branch of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences; leading Researcher of IUT Applied Ethics Research Institute (AERI); sozi@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

## Журнал «Ведомости прикладной этики»

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

С 1995 г. 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), 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»:

eLIBRARY: [https://elibrary.ru/title\\_about\\_new.asp?id=38819](https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=38819)

КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/journal/n/vedomosti-prikladnoy-etiki?i=1109570>

сайт 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: [bakshstanovskijvi@tyuiu.ru](mailto:bakshstanovskijvi@tyuiu.ru)

Научный журнал  
«Ведомости прикладной этики»

№ 1 (63)

ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА В XXI ВЕКЕ:  
ВЫЗОВЫ ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ ПАРАДИГМЫ  
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2024

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 20.02.2024. Формат 70x100/8  
Гарнитура Arial. Усл. печ. л. 24,75. Тираж 250 экз. Заказ № 2787.

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

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.