

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тюменский индустриальный университет»

ЭТИКА ПРОФЕССОРА

Опыт коллективной рефлексии

Под редакцией
В. И. Бакштановского

Тюмень
ТИУ
2020

УДК-174.7

ББК-87.75

Э 90

Этика профессора. Опыт коллективной рефлексии: коллективная монография / под ред. В. И. Бакштановского; сост. М. В. Богданова. – Тюмень: ТИУ, 2020. – 232 с. – (Серия «Библиотека журнала “Ведомости прикладной этики”». Выпуск 2). – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-9961-2380-3

Возрастающая скорость перемен в отечественных университетах создает запрос на этическую рефлексию ситуации профессорства. В чем специфика этических вызовов профессорству сегодня? Справедливо ли возлагать на профессора ответственность за идентичность университета? Как удержать этику профессора в трансформируемом университете? Развернутое авторами обсуждение обращено к актуальным профессионально-этическим проблематизациям: профессор как моральный характер; «успешный профессор» vs «честный профессор»; этика профессора в контексте академической и организационной среды университета; этика профессора как служение и разновидность этики гражданского общества; кризис этики профессора в университете; академическое гражданство как участие профессоров в трансформировании университетов. Монография представляет опыт коллективной рефлексии, организованной исследовательским проектом журнала «Ведомости прикладной этики», издаваемого Тюменским индустриальным университетом. Она продолжает серию «Библиотека журнала “Ведомости прикладной этики”» и адресована как исследователям в сфере этики профессий, университета, образования, так и практикующим университетским администраторам, профессорам, преподавателям.

Авторский коллектив: Алексеева И.Ю., д.ф.н., доц. (II.2); Апресян Р.Г., д.ф.н., проф. (I.4); Бакштановский В.И., д.ф.н., проф. (IV.3, IV.4); Беляева Е.В., д.ф.н., доц. (III.3); Богданова М.В., д.соц.н., доц.(IV.3, IV.4); Викторук Е.Н., д.ф.н., проф. (III.2); Гусейнов А.А., д.ф.н., проф., академик РАН (I.2); Москвич Ю.Н., к. физ-мат.н., проф. (III. 2); Прокофьев А.В., д.ф.н., проф. (I.1, II.3); Скворцов А.А., к.ф.н., доц. (I.3, III.4); Согомонов А.Ю. к.ист.н (II.4, III.1); Сычев А.А., д.ф.н., проф. (II.1, IV.1); Тульчинский Г.Л., д.ф.н., проф. (IV.2).

Составитель М. В. Богданова. Редактор И. А. Иванова.

В подготовке выпуска участвовала С. П. Нохрина.

В оформлении обложки использовано изображение: Relief sculpture: professor and students at the University of Bologna (1333). См.: <http://media.web.britannica.com/eb-media/80/138380-004-F809F284.jpg>

ISBN 978-5-9961-2380-3

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Предисловие | 5 |
| I. Этика университетского профессора: границ концептуализаций | 11 |
| I.1. Этические обязанности профессора: типология и содержание | 12 |
| I.2. Этика профессора, или исповедь на заданную тему..... | 34 |
| I.3. Этика современного профессора: ценностные ориентиры..... | 43 |
| I.4. Гораздо насущнее – «этика ректора» | 54 |
| II. Этика профессора в меняющемся мире | 63 |
| II.1. Профессор как моральный характер: история и современность | 64 |
| II.2. Самосознание ученого: перспектива мировоззренческой революции..... | 73 |
| II.3. Этическое измерение академического гражданства | 82 |
| II.4. «Этика профессора» между академическим служением и локальной гражданственностью | 104 |
| III. Этика профессора в эпоху университетской эклектики | 117 |
| III.1. Транзит университетского образования и судьба профессората | 118 |
| III.2. Как трудно быть профессором эпохи перемен. Конкуренция этических стратегий успеха | 135 |
| III.3. Этика профессора этики | 148 |
| III.4. Академическая честность против коммерческого успеха и критериев «эффективности» | 156 |

| | |
|---|------------|
| IV. Этика профессора | |
| в трансформируемом университете | 167 |
| IV.1. Трансформация «класса интеллектуалов»..... | 168 |
| IV.2. Элиминация университетского этоса: преподавание как прекарный труд | 177 |
| IV.3. Трансформируемый университет: миссия профессора | 183 |
| IV.4. Перспективы этики профессора в ситуации трансформирования университета | 204 |

Предисловие

Вторая публикация книжной серии «Библиотека журнала «Ведомости прикладной этики»»¹ посвящается этике профессора. О профессорстве в условиях продолжающихся трансформаций отечественного университета уже многое сказано. В то же время фигура университетского профессора продолжает находиться в фокусе внимания исследователей, практиков, аналитиков сферы высшего образования – как сохраняющая свою значимость для научно-образовательной деятельности университетов, как наиболее настороженно воспринимающая структурные преобразования в них.

Обращение к этическим аспектам деятельности профессора актуализирует ряд вопросов. Например, является ли профессорское дело профессиональным видом деятельности? Образует ли этика профессора особый раздел в пространстве профессиональной этики? Является ли этика профессора основанием идентичности современного университета? Вопросы такого рода сегодня – в условиях, когда на университет воздействуют равносильные факторы порой противоположной направленности, – скорее, представляют собой форму выражения проблемы о перспективах существования профессорства в университетах. Однако утвердительные ответы на них возможны, если допустить, что и сегодня профессия являет собой «анклав этики долга в мире борьбы всех против всех», а профессионализм – «скорее модус независимости по отношению к миру, где уже всё расколдовано и превращено в материал для дела»².

В монографии представлен опыт коллективной рефлексии актуальных проблем этики профессора, организованной в рамках проекта «Этика профессора» на площадке журнала «Ведомости прикладной этики», издаваемого Тюменским индустриальным университетом. Рефлексии, направленной не столько на реконструкцию наиболее благоприятного контекста осуществления профессором своей

¹ Первая публикация серии, см.: Профессиональная этика инженера: Опыт коллективной рефлексии для магистр(ант)ов и профессоров: коллективная монография / Под ред. В.И. Бакштановского; составители А.Ю. Согомонов, М.В. Богданова. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2018. – 246 с.

² Батыгин Г.С. Профессионалы в расколдованном мире // Этика успеха. Вестник исследователей, консультантов, ЛПР. Вып. 3. Тюмень-Москва: Центр прикладной этики, 1994. – URL: <https://www.tyuiu.ru/wpcontent/uploads/2012/03/Etika-uspeha.-Vyusk-3.pdf> (дата обращения: 18 апреля 2020 г.).

деятельности исходя из прошлого опыта. Но рефлексии, сосредоточенной на попытке понимания, уточнения проблемного поля этических вызовов профессору, латентных ценностных конфликтов в связи с происходящими изменениями в университетах, за которыми порой бывает сложно увидеть возможности для развития.

Этические проблематизации (ситуативной, ретроспективной, перспективной направленности), разрабатываемые в рамках проекта «Этика профессора», определили темы ряда выпусков журнала «Ведомости прикладной этики». Например, собирающая 39-й выпуск тема «Этика профессора: «вне-алиби-бытие»»³ (2011 г.) раскрывалась через проблематизацию морального выбора: чем нельзя поступить профессору в своей профессиональной деятельности ни при каких обстоятельствах. Приглашая потенциальных авторов, редакторы журнала акцентировали внимание на усиливающейся тенденции (само)оправдания моральной практики, низких нравов в профессорской среде «объективными обстоятельствами». Не моральной практики в бизнесе или в политике – сферах, привычно подвергаемых скепсису относительно их морального алиби, – но моральной практики *высокой* по своей природе профессии. Основная проблематизация выпуска, предлагаемая его потенциальным авторам на экспертизу, была конкретизирована вопросами.

Можно говорить о подрыве этической полноценности профессии профессора в связи с девальвацией профессионально-нравственных ориентиров научно-образовательной деятельности университетов? Действительно ли то, что еще недавно считалось постыдным, сегодня для многих университетских профессионалов становится не только привычным, но почти нормой? На самом ли деле этот процесс формирует внутренний конфликт сообщества профессоров: профессиональная деятельность – исполнение долга или «деловое предприятие»?

Что противопоставляет университетская этика как отрасль прикладной этики серьезным основаниям для распространяющейся позиции морального *алиби* нашей профессии? Может ли она противопоставить этим основаниям этику профессора как «этику профессора в отсутствие полного алиби»? Есть ли у нее проект (ре)институционализации этики профессора в отечественных обстоятельствах?

Тема 47-го выпуска – «Университетская этика: актуальная повестка дня» – раскрывалась через обнаружившуюся в практике трансформирования отечественных университетов дилемму «этика про-

³ Этика профессора: «вне-алиби-бытие». Ведомости. Вып. 39 / Под ред. В.И. Бакштановского, В.В. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2011. – 280 с.

фессора vs этика администратора»⁴. Потенциальным авторам журнала предлагались на экспертизу тезисы.

Университетский администратор – особый тип профессионалов. Управляя производством и трансляцией Знания в университете, администратор, вольно или невольно, оказывается в роли «слуги двух господ»: корпорации-организации и корпорации-сообщества преподавателей и научных работников. Это ставит перед Администратором особую задачу: согласования базовых ценностей корпорации-организации и ценностей корпорации-сообщества.

Как возможно такого рода согласование? Не очевидно ли расхождение двух систем ценностей: в рамках университета как корпорации есть сообщество администраторов, которое организовано по духу команды, и есть профессиональное сообщество преподавателей со своей миссией? Администраторы полагают, что система ценностей их профессии должна определять миссию и дух университета. Профессора считают наоборот. И этот идеологический конфликт усугубляется взаимным недоверием в практике университетской жизни.

Казалось бы, забюрократизированность университетов – чисто управленческий вопрос об устранении текущего порока. Но за «текущим» – проблема почти метафизическая, проблема Духа Университета. Так называемый «управленческий вопрос» скрывает метафизическое (не)доверие Профессора и Администратора.

В теме 55-го выпуска – «Кризис этики профессора в трансформируемом университете»⁵ – акцентированы усиливающиеся риски неэффективного исполнения профессором своей классической миссии (прежде всего производства, воспроизводства и применения научного знания), ее вытеснения из идеологии и практики интенсивно трансформируемого университета. Проблематизация темы, адресованная потенциальным авторам журнала, содержала вопросы.

Что происходит с ценностями этики профессора? В чем ее кризис? Какие собственно ценности этики профессора наиболее страдают? Какие из ценностей необходимо поддерживать прежде всего в ситуации кризиса этики профессора? Как удержать этику профессора в ситуации трансформирования университета?

Каковы возможности консультативного потенциала этико-прикладного знания? Не будет ли целесообразнее попытаться наметить базовые ценности этики профессора? Например, в виде декларации, выделив в

⁴ Университетская этика: актуальная повестка дня. Ведомости прикладной этики. Вып. 47 / Под ред. В.И. Бакштановского, О.А. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ ТЮМГНГУ, 2015. – 260 с.

⁵ Кризис этики профессора в трансформируемом университете. Ведомости прикладной этики. Вып. 55 / Под ред. В.И. Бакштановского. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2020. – 184 с.

ней подвергающиеся «распылению» значимые для поддержания института профессорства ценности?

Акцентирование проблематизаций этических аспектов ситуации профессорства в трансформируемых университетах, в предлагаемых на экспертизу, задавало определенную динамику предмету этической рефлексии. От фокусирования внимания на проблеме репрезентативности практики деятельности ценностям этики профессора; к сосредоточенности на расхождении ценностных ориентиров сообщества администраторов университета и сообщества профессоров и в целом на ситуации кризиса этики профессора. Таким образом предпринималась попытка понимания ситуаций этического напряжения в деле профессора, обусловленного динамическими процессами трансформирования университетов, с одной стороны, и непредсказуемыми изменениями глобального масштаба – с другой.

Очевидно, что этико-прикладное знание, как и любое иное знание, имеет ограниченную область применения. Когда на «повестку дня» человечества, обществ, общностей, индивидов вдруг выходят вопросы физического выживания, поиска смыслов изменяющихся ситуаций, иного проживания ценностей, внимание к этическим аспектам деятельности, казалось бы, отходит на второй план. Однако осмысливание человеком своей вовлеченности в изменяющуюся ситуацию предполагает сохранение определенного напряжения между «я есть» и «я должен» – различающего смысл и бытие⁶. Обращение же к такого рода категориям создает предпосылки для развертывания потенциала прикладной этики.

Коллективная рефлексия этических вызовов, адресованных профессору, содержит намерение увидеть и в непредсказуемых событиях и ситуациях возможности для реализации сверхзадачи университетского профессора, выходящей за круг его повседневных обязанностей⁷.

⁶ Франкл В. Воля к смыслу / Пер. с англ. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2015. – 144 с.

⁷ Показательна в этом отношении консолидация интеллектуального потенциала профессорского сообщества в связи с ситуацией covid-19, вновь продемонстрировавшая, выходящую за рамки экономической целесообразности значимость фундаментальной науки в принятии новых вызовов и угроз, с одной стороны, с другой – необходимость «продолжения научной традиции в интересах будущего». См. «Диалог о настоящем и будущем» – инициированная Московским государственным университетом им. М.В. Ломоносова с участием его ведущих профессоров публичная экспертная площадка обсуждения актуальных вопросов развития науки, технологий, эко-

Коллективная монография содержит четыре раздела. В первом разделе («Этика университетского профессора: грани концептуализаций») акцентированы подходы, раскрывающие специфические и универсальные составляющие феномена «этики университетского профессора» в соотношении с различными гранями коннотации понятия «профессор».

Второй раздел («Этика профессора в меняющемся мире») представляет рефлексию намечающихся во многом драматических изменений в этике профессора под воздействием нарождающихся новых – как локального, так глобального характера – контекстов, способных оказать «макиавеллевским проклятием» профессору наших дней.

Обсуждение этических рисков и возможных модусов развития этики профессора в условиях радикальных перемен в сфере отечественного высшего образования содержится в третьем разделе («Этика профессора в эпоху университетской эклектики»).

В завершающем разделе («Этика профессора в трансформируемом университете») рассматривается опыт рефлексии возможностей для осуществления профессором в своей деятельности требований, атрибутивных этическим основаниям его профессии.

Коллективная рефлексия актуальных проблем этики профессора, представленная в монографии, безусловно, не освещает всех адресованных ему современных этических вызовов. В то же время в ней выделены значимые аспекты амбивалентного состояния этики профессора в трансформируемом университете. В условиях стремительной цифровизации сферы высшего образования амбивалентность такого рода увеличивает риск снижения качества университетского образования в целом.

Сегодня путь к профессорству – в условиях все более усложняющихся требований к соискателям этого почетного и ответственного звания – нередко либо проблематизируется вопросом о целесообразности затрат для достижения такого статуса, либо демонстрирует преимущественную сосредоточенность на достижении необходимых количественных показателей при ослаблении внимания к качеству работы.

Однако профессор как носитель подлинной системы ценностей, свободной от сиюминутных обстоятельств и корыстных интересов, своей преданностью делу исследования истины дает пример обретения *человеком университета* смысла бытия.

Второй выпуск «Серии...», подготовленный по результатам проекта «Этика профессора» (2011-2020 гг.), является своего рода приглашением к продолжению в этических координатах рефлексии современной ситуации профессора, определения адекватных стратегий развития института профессорства.

Применение метода рефлексии, как известно, дает определенные преимущества, но содержит и некоторые риски⁸. В проекте «Этика профессора» рефлексивность эксплицируется как метод познания, способствующий не только осмыслению теоретических предпосылок исследования, но и обнаружению предубеждений, влияющих на логику исследования этико-прикладных проблем. Прежде всего, с точки зрения универсальности / партикулярности в приложении этико-прикладного знания к актуальным проблемам современного общества.

Среди соавторов проекта «Этика профессора» и коллективной монографии сотрудники: Тюменского Индустриального университета (в том числе участники ректорских семинаров⁹); Института Философии РАН; Института социологии ФНИСЦ РАН; кафедры этики Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; Красноярского государственного педагогического университета им. В. Астафьева; Мордовского государственного университета им. Н.Огарева; Белорусского государственного университета; НИУ «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург.

⁸ *Etherington K.* Becoming a Reflexive Researcher – Using Our Selves in Research. L.: Jessica Kingsley Publishers, 2004. – 228 p.

⁹ Ректорский семинар – рефлексивная площадка для обсуждения актуальных этических вопросов ситуации университета. Его участники: ведущие профессора, директора институтов, проректоры, руководители структурных подразделений. (*Бакштановский В.И., Богданова М.В., Новоселов В.В.* Рефлексирующий университет: Рабочая книга ректорского семинара. Монография. Тюмень: ТюмГНГУ, 2013. – 249 с.).

Раздел I

ЭТИКА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРОФЕССОРА: ГРАНИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЙ

Операциональная дефиниция понятия «профессор», например: «профессор – наставник, учитель известной науки, высший учитель при университете, академии» (В.Даль), акцентирует в качестве отличительной особенности профессора как индивидуальные высшие достижения на переднем крае той или иной дисциплинарной сферы, так и определенную модель передачи знаний. Этическое содержание атрибутивно значению слова «профессор». И, казалось бы, выделение этики профессора является избыточным. Однако сегодня запрос на конкретизацию, уточнение этического содержания профессорского дела исходит от самого сообщества профессоров.

В разделе освещаются подходы, раскрывающие специфические и универсальные характеристики феномена «этика университетского профессора», в том числе через различные грани коннотации понятия «профессор».

Открывает раздел подход, характеризующийся дедуктивной направленностью в осмыслении предметного поля этики профессора: от понимания предназначения университета – к целям и предназначению профессора как его центрального функционера. Основным источником профессионально-этического напряжения в деятельности профессора усматривается существующий во многих университетах институциональный контекст, в котором профессор может исполнять предъявляемые ему требования лишь имитационно.

Концептуализация этики профессора, предпринятая в формате саморефлексии профессорского опыта в координатах общечеловеческих ценностей, проблематизирует целесообразность выделения этики профессора в особую область профессиональной этики. В качестве отличительной особенности профессорского дела, в сравнении с иными формами профессиональной деятельности, обосновывается его большая зависимость от прямого и осознанного следования общим моральным нормам.

Подход, в соответствии с которым ситуация профессора определяется как кризисная с точки зрения этики, обсуждает возможность выявления нравственного содержания профессии при переходе от размышлений о нормах – к размышлениям о ценностях, позволяющих раскрыть специфику деятельности профессора и выразить его неповторимый этос.

Завершается раздел рефлексией целесообразности рассмотрения этики профессора в контексте академической и организационной среды, в которой существует профессорство, – иначе этика профессора рискует превратиться в дополнительный инструмент дисциплинарного воздействия на профессуру.

I.1. Этические обязанности профессора: типология и содержание

Кто такой профессор?

Иногда в дискуссиях профессор выступает как самоочевидная константа, но в действительности это не совсем так. Конечно, профессор – это звание и должность в рамках системы высшего образования, и можно было бы опереться на действующие рекомендации по назначению на должность и присвоению звания (российские или зарубежные). Однако отталкиваться от бюрократических инструкций довольно опасно, поскольку в лучшем случае они являются внешним формальным выражением содержания того понятия, которое разделяют члены академического сообщества. А в худшем – это отражение тех представлений об идеальном работнике университета, которые имеются у персонала соответствующих управленческих структур. Более надежными способами определить с понятием «профессор» были бы индуктивное исследование господствующих представлений или дедуктивное рассуждение, восходящее от цели и назначения университета к целям и назначению его центрального функционера. В данном исследовании профессиональной этики профессора будет преобладать дедукция, поскольку индуктивный подход потребовал бы провести недоступное сегодня по многим причинам социологическое исследование (в Европе и Америке количество таких исследований довольно велико¹).

Примечательно, что под профессором и профессурой в разных национальных системах образования подразумевается не одно и то же². Однако и внутри таких систем понятие не имеет строгого устойчивого смысла. Вернее, пока оно употребляется формально и рутинно, всем кажется, что с ним все ясно, однако в рамках любого спора о правах и обязанностях университетских преподавателей оно оказывается заново проблематизированным и остро дискуссионным. Складывается ситуация, которую на одном из витков этого процесса хорошо обозначила американка Э. Мроц: «Вопросы, что значит быть

¹ *Evans L., Homer M., Rayner S.* Professors as Academic Leaders: The Perspectives of 'the Led' // *Educational Management Administration & Leadership*. 2013. Vol. 41. No. 5. P. 674-689.

² Обзор значений см.: *Macfarlane B.* *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. New York: Routledge, 2012. P. 47-62.

профессором и, что еще более важно, что люди думают о том, что это значит, остаются для нас поразительно темными. Существует масса рекомендаций, как туда попасть, но очень мало рекомендаций тем, кто уже достиг данной точки назначения»³. Ей вторит британец, философ образования Б. Макфарлейн: о том, как стать профессором (то есть как занять должность или получить звание), нам известно все, а как им остаться (то есть как быть профессором по существу) – остается непродуманной темой⁴. Ирония состоит в том, что Макфарлейн является соавтором лучшего на настоящий момент обзора современной литературы о понимании статуса и функций профессора, включающего ни много ни мало 115 наименований⁵.

Профессор является центральной фигурой в системе высшего образования, поскольку именно в нем концентрированно и в своих высших проявлениях представлены сама суть и специфика университета, который является не только учреждением, предоставляющим услуги по получению образования высших ступеней, а межпоколенческим сообществом ученых, вовлеченных в процесс открытия и распространения знания и несущих ответственность за то, чтобы знание использовалось с целью улучшения положения человека⁶. Профессиональная деятельность профессора осуществляется в контексте университетского сообщества, но, что не менее важно, предполагает осуществление в нем лидерских функций. Это ведет к тому, что профессиональные обязанности профессора формируются по принципу: все то, что требуется от любого преподавателя, плюс нечто дополнительное, характерное только для него. В рамках традиционной схемы анализа профессионально-этических обязанностей профессора они группируются по трем основным сферам: передача имеющегося знания (преподавание), получение нового знания (исследование), обеспечение функционирования университета как организации и сообщества (организационная и управленческая деятельность, участие во внутриуниверситетской политике и т.д.).

³ Mroz A. Leader: Absence-minded, Ill Defined // Times Higher Education. 2011. 17th Nov.

⁴ Macfarlane B. Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor. P. 62.

⁵ Macfarlane B., Zhang J., Pun A. Academic Integrity: a Literature Review // Studies in Higher Education. Vol. 39. No. 2. P. 339–358.

⁶ Формулировка Н.Кеохэйн, см.: Keohane N. Higher Ground: Ethics and Leadership in the Modern University. Durham: Duke University Press, 2006. P. 2.

Чему учить?

В сфере преподавания обязанности профессора группируются вокруг трех вопросов: «Чему учить?», «Как учить?» и «Как оценивать?». Пытаясь ответить на первый из них, профессор сталкивается с вмененным ему профессионально-этическим требованием поддерживать высокий уровень информированности по отношению к преподаваемым курсам и целому ряду смежных научных дисциплин. При этом он обязан не упускать важнейшие новые тенденции и достижения даже в тех проблемных областях, которые прямо не пересекаются с его исследовательскими интересами, но имеют ключевое значение для учебного курса. Исполняя свои профессиональные обязанности, профессор должен быть готов радикально менять материал и структуру налаженных и хорошо работающих учебных курсов или отдельных занятий, если современное состояние дел в области исследования их проблематики требует таких изменений.

Отбор образовательного содержания курса должен ориентироваться не только на состояние определенной отрасли знания, но и на потребности студентов как будущих специалистов, нуждающихся в интеллектуальном ресурсе для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности. Довольно часто преподаваемая дисциплина не является центральным предметом специализации студентов и носит в этом смысле служебный и вспомогательный характер. Это требует тонкого совмещения усилий по представлению ее базового содержания и необходимых специалистам частных аспектов. При этом следует иметь в виду, что соответствие преподаваемых курсов образовательному направлению (специализации студента) должно иметь динамический характер, поскольку потребности специалистов в знании того или иного рода постоянно изменяются. Как правило, общие контуры приспособления теоретического содержания преподаваемой отрасли знания к контексту определенной специальности заданы в стандартах и рекомендациях, которые создаются специальными внеуниверситетскими органами и самими университетами. Знание и учет этих документов также является обязанностью профессора.

Наконец, существенным фактором при ответе на вопрос «Чему учить?» является характер самой студенческой аудитории, с которой профессор сталкивается здесь и сейчас. Как полагает автор фундаментальной работы «Обязанности профессора», П.Дж.Марки, отбор образовательного содержания должен быть подчинен принципу

«реалистичного вызова»⁷. Аудитория должна не только освоить определенные знания (то есть систему теоретических утверждений и ее рациональное обоснование), она должна пройти через этот процесс с максимальным развивающим эффектом, а это предполагает достижение успеха на основе максимального напряжения сил и максимальной интенсивности использования разных способностей. Профессор призван постоянно держать руку на пульсе своей аудитории и умело варьировать уровень сложности осваиваемого студентами материала.

Хотя до этого момента речь шла о «профессорских обязанностях», все сказанное выше относится, по сути, к любому преподавателю. Вопрос в том, есть ли среди обязанностей, касающихся отбора образовательного содержания, что-то специфическое именно для профессора? Особенности его профессионального долга связаны с тем, что профессор является таким преподавателем, который из-за самой процедуры профессионального отбора оказывается экспертом в области состояния дел в определенной научной дисциплине, поскольку он активно участвует в производстве знания, принадлежащего к ней. Он также способен осуществлять квалифицированный анализ связей между потребностями обучаемых им профессионалов и материалом преподаваемой им дисциплины (хотя здесь его компетентность, как правило, менее глубока). В связи с двумя этими обстоятельствами логично предположить, что, предлагая свой практический ответ на вопрос «чему учить?», профессор изначально находится в ситуации большей свободы, чем другие преподаватели. Вопрос лишь в том, насколько велика ее степень? Таким образом, попытавшись определиться с обязанностями профессора в области отбора образовательного содержания курсов, мы сталкиваемся с одним из аспектов феномена академической свободы.

Одно из классических рассуждений о влиянии академической свободы на отбор образовательного содержания университетских курсов, содержится в работе известного специалиста по деловой этике Т. Де Джорджа «Этика, академическая свобода и пожизненный контракт преподавателя». Он отталкивается от уже известного нам утверждения, что задача университета получать, развивать, хранить и передавать объективное знание. Объективное, то есть intersubjectively признаваемое, отличное от догматических и идеосинкретических утверждений, а также открытое для критики и постоянно пересматриваемое при предъявлении «убедительных доводов, соответ-

⁷ *Markie P.J.* A Professor's Duties: Ethical Issues in College Teaching. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1994. P.16-18.

ствующих тем методам, на основе которых оно формировалось». Отсюда вытекает, что на вопрос «что следует считать знанием?», не может ответить ни одна институциональная структура, кроме общества тех людей, которые сами это знание и производят. Именно оно должно устанавливать структуру учебных программ и содержание учебных курсов в университете. Любые внешние инстанции могут лишь довериться ему в этом деле⁸.

Та же ситуация, но с некоторыми ограничениями воспроизводится на уровне отношений между администрацией университета и отдельным профессором. В учебных заведениях иного типа (не университетах) преподаватель нанимается руководством как эффективный передатчик знания и специалист по формированию умений. При этом действует посылка, что это знание уже сформировано и доступно как преподавателю, так и администрации. Вопрос лишь в выборе хорошо работающих средств передачи. В таких случаях, замечает Де Джордж, «содержание курсов вполне обоснованно может быть предписано школьным советом»⁹. Другими словами, здесь нет места академической свободе, или она не играет решающей роли. Но если в служебные обязанности преподавателя входит развитие и продвижение знания, то ситуация меняется радикальным образом. Академическая свобода превращается в необходимость, и она дает профессору право «учить своей дисциплине так, как он, опираясь на свое знание, считает наилучшим»¹⁰.

Конечно, это не дает профессору права обучать своих студентов чему угодно. Однако ограничен он только общей темой курса и «широкими канонами своей дисциплины»¹¹. Кафедра или факультет, полагает Де Джордж, могут ввести какие-то требования для сохранения связи между разными курсами, преподаваемыми их сотрудниками, но все эти ограничения должны опираться преимущественно на «коллективное знание» тех, кто на них работает (то есть тех же профессоров). Таким образом, профессор наделен, хотя и не абсолютным, но значительным иммунитетом по отношению к любым внешним административным вмешательствам в преподавание, а также по отношению к внутриуниверситетским вмешательствам со стороны кафедры или факультета.

⁸ De George R. T. Ethics, Academic Freedom, and Academic Tenure // Journal of Academic Ethics. 2003. Vol. 1. P. 14.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

Гарантированное пространство преподавательской свободы профессора может восприниматься и как менее широкое. Например, Марки считает, что ограничения академической свободы преподавателя в вопросе о выборе образовательного содержания его курса определяются отнюдь не только «широкими канонами дисциплины». Они, с его точки зрения, заданы самой природой процесса освоения знаний студентами и являются довольно существенными. Профессора, как полагает Марки, обязаны приводить все те взгляды, которые приняты экспертами в определенной сфере знания, вместе с поддерживающими их данными, в особенности, если эти взгляды расходятся между собой, а данные оспариваются в ходе научных дискуссий. Только это создает для студентов наилучшие шансы получить именно знание, отличное от «правильного мнения». Профессор не имеет права обучать студентов только тому, что он сам считает истинным (даже если эта теория или концепция приобрела или приобретает господствующие позиции внутри его научной дисциплины или сообщества особенно уважаемых им экспертов)¹².

Марки специально подчеркивает, что профессор не может обойтись оговоркой, что он представит аудитории лишь одну, но, с его точки зрения, самую перспективную теорию. Ведь студенты не могут дать информированное согласие на такое ограничение тематики курса (они же не знают, что именно они теряют, заключив с преподавателем подобное соглашение). А если бы и могли, то обязанность профессора представлять все интеллектуальное пространство преподаваемой им дисциплины не является исключительно обязанностью перед студентами, от которой они могли бы его освободить. Это обязанность перед университетом как организацией, ответственной за производство и распространение знаний. Ограничение и сужение фокуса, возникающее преимущественно на специальных курсах, может быть оправдано только как часть общеуниверситетской образовательной политики, направленной, в конечном итоге, на обеспечение полноценного изучения каждого из входящих в учебный план предметов. Упомянутая выше оговорка преподавателя об ограничении учебного материала оказывается оправданной только в том случае, если она сопровождается ссылкой на другие университетские курсы, позволяющие восполнить общую картину¹³.

В приведенном выше не очень остром и лишь частичном противостоянии позиций Де Джорджа и Марки ярко проявляется то обстоятельство, что по отношению к вопросу «чему учить?» существует

¹² *Markie P.J.* A Professor's Duties: Ethical Issues in College Teaching. P. 24.

¹³ *Ibid.* P. 25.

сложное переплетение профессорских прав и обязанностей. Обычно, говоря об академической свободе в сфере преподавания, мы обсуждаем круг гарантированных профессору полномочий при выборе того знания, которое будет передано студентам, то есть станет предметом реконструкции и критического обсуждения на занятиях. Мы говорим о его праве. Однако это право порождает целую серию обязанностей. Если преподаватель выбирает именно это образовательное содержание в качестве центрального для своего курса, то он должен обеспечить тщательность и обоснованность своего выбора: разработать и предъявить общие критерии отбора, открытые для обсуждения как студентами, так и коллегами, в систематическом виде представить причины своего выбора в свете этих критериев и, наконец, найти такие дидактические ходы, которые не дискредитировали бы правильный подход к вопросу «чему учить?» провальным ответом на вопрос «как учить?». Кроме того, право выбора, опирающееся на академическую свободу, не является тем правом, от которого профессор может отказаться, укрывшись за стеной чужого опыта (например, опыта разработчиков примерных программ и учебных пособий) или за буквой рекомендаций и распоряжений. *Профессор не просто обладает академической свободой, он не должен ее предавать.* В его обязанности входит защита своего автономного выбора в пределах и с использованием тех механизмов, создание и сохранение которых входит уже в обязанности руководства университета. Наконец, перенос значительной части ответственности за решение вопроса «как учить?» на уровень самих профессоров и их коллективов создает дополнительную обязанность каждого профессора участвовать в работе по обеспечению когерентности учебных планов, в экспертизе и коллективном обсуждении чужих программ, в проверке квалификации коллег, в подготовке и отборе преподавательских кадров университета. Впрочем, эта обязанность уведет нас в область третьей группы обязанностей профессора, которая связана с академическим служением.

Как учить?

Если взять в качестве отправной точки перспективу добросовестного преподавателя с любым академическим статусом, то перед нами возникает следующий ряд профессионально-этических обязанностей в этой сфере. Преподаватель обязан использовать наиболее эффективные средства передачи знания студентам: подбирать таким образом учебный материал, чтобы они получали возможность в условиях оптимального образовательного вызова приобщаться к проблематике изучаемой дисциплины, выстраивать систему лекций, семинарского обсуждения и самостоятельного чтения так, чтобы у сту-

дентов складывалась целостная картина и того, что считается в данной дисциплине общепризнанным ядром знания, а что выступает как предмет текущих дискуссий. В его задачу входит поддерживать связь между всеми изучаемыми темами (что не в последнюю очередь обеспечивается продуманными вводными занятиями и подготовкой качественного *sillabus'a*). Порядок преподавания должен определяться постепенно выявляющимися возможностями аудитории. Оно должно быть в меру возможностей индивидуализировано. Для поддержания интереса к материалу необходимо использовать разные способы стимулирования учебной деятельности, опираясь на интеллектуальные, эмоциональные, а также практические потребности аудитории (включая потребности будущей профессиональной практики). Все это довольно тривиально и не несет на себе очевидного отпечатка особенностей высшего образования и призвания профессора.

Этот отпечаток начинает ощущаться тогда, когда общие обязанности преподавателя получают преломление через специфику взаимодействия преподавателя, который сам участвует в производстве знания, и студента, который приобщается не только к результатам познавательной деятельности, но и к самому ее ходу. Словами Марки, студента, который является «мыслящим исследователем» (*intellectual inquirer*). Марки занимает при этом довольно радикальную позицию. Он полагает, что «студенты в ходе обучения должны проходить через ту же деятельность по получению знания, через которую мы проходим в наших исследованиях. Они должны задаваться вопросами, делать выводы и экспериментировать. Ведь знание, в противоположность простой вере в наполовину понятое утверждение, требует индивидуального мыслящего исследования»¹⁴. Возможно, что далеко не весь процесс обучения в системе высшего образования сохраняет подобную симметрию по отношению к исследовательской практике ученого, но доля исследовательского и квазиисследовательского продвижения к знаниям в нем все равно велика. А профессор обязан обеспечить такое продвижение. Этим он и отличается от иных учителей и преподавателей.

Если конкретизировать эту общую обязанность, то можно получить следующий ряд требований к профессору. Во-первых, он должен решить вопрос о наилучшем соотношении адекватного представления научных концепций (их эмпирических оснований, аргументации, ключевых выводов) и их критики. Профессор обязан познакомить студентов с дискуссиями, возможно, представить свою позицию

¹⁴ *Markie P.J. A Professor's Duties: Ethical Issues in College Teaching. P. 42.*

в них, но так, чтобы любая критикуемая концепция не была представлена искаженно, тривиализированно, заведомо уязвимо. В этой связи иногда говорят о теоретической (в отличие от идеологической) нейтральности профессора, преподающего свою дисциплину. Вряд ли она достижима в полноте, поскольку речь идет об исследователе, вовлеченном в жизнь научного сообщества и неизбежно реагирующем на все попытки защиты традиций или введения новаций формированием собственного мнения. Однако, предъявляя свои критические аргументы в университетской аудитории, в отличие от научной дискуссии, профессор обязан раскрывать студентам собственный научный бэкграунд, свое место в раскладе участвующих в дискуссии групп, направлений, позиций и т.д. Тем самым он автоматически будет представлять именно дискуссию, а не только свою позицию в ней. Это позволит избежать создания у студентов впечатления, что за его словами стоит непререкаемый авторитет полномочного представителя определенной исследовательской дисциплины. В ходе обучения в университете студенты должны не только познакомиться с наукой как пространством бескомпромиссной взаимной критики, но и научиться критически осмысливать изучаемый материал. Профессор должен дать им возможность вводить в обсуждение свои собственные возражения, а также артикулировать чужие критические аргументы «собственным голосом», что предполагает необходимость отстаивать и развивать сказанное в порядке живой дискуссии.

Во-вторых, профессор обязан интегрировать в учебный процесс исследовательскую деятельность студента и развернутый критический анализ научных теорий и концепций оптимальным образом. Лекции, которые не только раскрывают результаты, но и характеризуют «кухню» научных исследований, как и практические занятия, где студент проявляет себя «мыслящим исследователем», имеют гораздо большую трудоемкость и ведут к замедлению темпа освоения учебного материала. Это ставит вопрос о том, как совместить формальную полноту курса с его эффективностью в смысле полноценного проникновения студентов в относящиеся к нему научные проблемы. Качество профессорского труда оценивается во многом именно по тому, как он решает этот вопрос.

В-третьих, часто профессор вынужден определяться с тем, в какой мере ему следует выступать в качестве инструктора по определенной практической специальности (профессии), а в какой – в качестве аналитика тех теоретических вопросов, которые она порождает. Должен ли он постоянно иметь в виду будущее практическое использование того, что обсуждается на его курсе? Ведь высшее образование является еще и профессиональным, а значительное коли-

чество университетских специальностей предполагает, что будущая карьера студента – практическая, а не исследовательская.

Интересный взгляд на эту проблему предложил американский литературовед, теоретик права и университетский руководитель С.Фиш, для которого сугубо профессиональный характер высшего образования оказывается противоречием в понятиях. Университет не может и не должен быть только организацией профессионального образования, дающей исключительно ту информацию и формирующей исключительно те умения, которые могут прямо и непосредственно применяться в работе профессионала. «Если в какой-то профессиональной школе происходит именно это, если студентов учат различным практическим техникам без всякого исследования их истоков, обоснованности, философского фундамента, то такая школа не является местом интеллектуальной деятельности и может быть названа академической лишь в том смысле, что она физически расположена в каком-то из университетов»¹⁵. В ответ на вопрос студентов о том, почему многое из того, чему их учат, нельзя применить в практической деятельности непосредственно, Фиш предлагает отвечать: «Мы интеллектуалы, а не механики, мы обучаем вас тому, как можно думать о тех вещах, о которых мы думаем сами»¹⁶. Эта позиция очень радикальна, и вряд ли приемлема в ее полноте, но она контрастно оттеняет одну из обязанностей профессора, который, без сомнения, должен бороться против превращения университетских курсов в простой профессиональный инструктаж.

В-четвертых, профессор вынужден определиться с тем, должно ли преподавание его курса сопровождаться высказыванием суждений по тем вопросам, ответы на которые возникают не столько посредством теоретического исследования, сколько посредством применения тех или иных трудно верифицируемых практических убеждений (моральных, религиозных, политико-идеологических). Часто подобные вопросы просто переплетаются с проблематикой, обсуждаемой на университетских курсах (в особенности, если это курсы, относящиеся к сфере наук об обществе и гуманитарных наук). В других случаях учебный материал курса имеет существенные моральные, политические, религиозные импликации. Изъять обсуждение подобной тематики на основе требования ценностной нейтральности науки было бы явным ограничением академической свободы. Однако превращение кафедры университетского профессора в место, откуда

¹⁵ *Fish S. Save the World on Your Own Time. Oxford: Oxford University Press, 2008. P. 22.*

¹⁶ *Ibidem.*

осуществляется мировоззренческая проповедь, также было бы процессом, противоречащим смыслу существования университета.

С. Фиш предлагает такой выход из этого противоречия, который он называет «академизацией» обсуждения вопросов, решаемых на основе практических убеждений. Академизирующий дискуссию профессор предлагает аудитории обсуждать идею или общественную стратегию не в качестве потенциального предмета эмоционально нагруженной поддержки (или отрицания), а как предмет исследования для установления: а) исторических корней, б) предельно широкого ряда аргументов *pro et contra*, в) социальных, политических и индивидуальных последствий широкого распространения идеи или реализации стратегии, г) выявления связи с другими идеями и стратегиями (часто совершенно неизбежной)¹⁷. Обсуждение в таком духе снижает градус партийности и, одновременно, позволяет выполнить принцип отсутствия закрытых для анализа тем. Оно, конечно, влияет на принятие или потерю убеждений студентами, но не прямым образом, не в силу заразительности проповеди, а в силу прояснения интеллектуальных посылок и практического контекста этих убеждений. Академизировать обсуждение острых идеологических тем и не переходить при этом грань между анализом и проповедью – также очень важная обязанность профессора, реализующаяся в самом процессе обучения.

Сказанное выше относилось в основном к групповым академическим занятиям, однако преподаватели постоянно занимаются также индивидуальным консультированием студентов. Особое место при этом имеет консультирование в качестве научного руководителя по различным квалификационным работам (от курсовой работы до докторской диссертации). Такое консультирование может носить вполне добросовестный, – но все же формальный и ограниченный – характер или же превращаться в подлинное наставничество, занимаясь которым профессор создает условия для успешной самореализации своего подопечного и активно участвует в выстраивании (конструировании) его академической карьеры. Нельзя сказать, что это обязанность, которую следует исполнять в любом случае. Возможность ее исполнения зависит от наличия вокруг профессора студентов и молодых специалистов, обладающих достаточным талантом и склонностью заниматься проблемами, входящими в круг его компетенции. Однако поиск и выявление таких студентов и молодых специалистов, повышенная чувствительность к проявлениям интере-

¹⁷ Ibid. P. 22-37.

са и способностей к исследовательской деятельности являются обязательным требованием к профессору.

В западных работах по этике профессора эту часть его обязанностей принято называть «менторством» (естественно, без каких бы то ни было иронических коннотаций, часто связанных с этим словом). Макфарлейн, указывает на две важные особенности такого явления как менторство. Во-первых, оно является относительно независимым от интересов конкретного университета, не тождественно «взращиванию молодых кадров» для *alma mater* и, скорее, имеет отношение к заботе профессора о судьбе своей дисциплины (знания, производящегося в ней). В центре внимания профессора – развитие академической карьеры подопечного вне зависимости от его дальнейшей возможной аффилиации. Во-вторых, менторство предполагает постоянную озабоченность профессора формированием интеллектуальной независимости ученика. Их отношения по самой своей природе таковы, что они почти автоматически порождают преданность идеям и исследовательским подходам учителя. Однако задачей учителя является поощрение любых попыток ученика выйти за их пределы, провести их развернутую критику, создать собственное исследовательское пространство и т.д.¹⁸

Как оценивать?

Оценка работы студентов также является важной точкой пересечения разных профессионально-этических обязанностей преподавателя. Она выполняет различные функции: 1) отслеживание преподавателем продвижения студентов в изучении преподаваемого материала и развития их способностей к анализу, обобщению, а также выдвижению и обоснованию собственных гипотез (с той целью, чтобы реагировать на слабые результаты возвращением к пройденному материалу, предложением новой серии заданий и т.д.); 2) информирование студентов об успешности или неуспешности их учебной деятельности, выявление слабых мест, над которыми им следует дальше работать; 3) стимулирование активности студентов в учебе; 4) выявление наиболее талантливых и работоспособных студентов (особенно в связи с последующим влиянием оценок за курс или курсовую – дипломную, диссертационную – работу на их профессиональную карьеру). От преподавателя требуется разработка такой системы оценки, которая охватывает всех обучающихся и дает объективную картину их знаний и умений. В том числе он должен ис-

¹⁸ *Macfarlane B.* Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor. P. 93-94.

пользовать такие формы оценки, которые не только выявляют уровень знаний и умений, но и способствуют углублению первых и развитию вторых. Естественно, что в своей оценивающей деятельности преподаватель должен быть предельно прилежен и систематичен, несмотря на большие потери времени и часто механический характер работы. Ему следует также категорически воздерживаться от действий, продиктованных личными симпатиями и антипатиями к отдельным студентам.

Однако специфика именно профессорской функции состоит в том, что профессор хорошо понимает и учитывает не только необходимость оценивания для эффективного преподавания своего курса, но и возможности деструктивного влияния процедур оценки на процесс обучения, особенно, если тот состоит не в простом механическом освоении учебного материала, а в обучающем воспроизведении процесса получения знания и в приобщении студентов к этому живому и творческому процессу. Как замечает Марки, избранная профессором «система оценки не должна подрывать другие его преподавательские усилия. Мы не можем избежать дополнительного неравенства, которое необходимость выставлять оценки вносит в наши отношения со студентами. Мы ставим задачи, перед ними возникает вызов, и мы оцениваем их усилия по его преодолению. Быть источником трудных обязательных заданий – часть назначения профессора. Но нам нельзя допустить, чтобы студенты видели в нас только начальника и надсмотрщика, а процедуры оценки отчуждали их от материала курса, процесса его изучения или от того и другого сразу»¹⁹.

Важнейшей обязанностью университетского преподавателя в сфере оценки результатов труда студентов является обеспечение их честности в обучении (в западном университетском лексиконе чаще обозначается как *academic honesty*). Ему приходится противостоять двум основным видам нечестного поведения: плагиату в проверочных и квалификационных работах и мошенничеству в ходе процедур проверки знаний (подсказки, списывание и т.д.). Причины этической неприемлемости этих явлений различны, но при этом вполне прозрачны. Во-первых, они ведут к резкому снижению качества образования, поскольку подменяют глубокое освоение учебного материала его механическим воспроизведением в ходе проверочных процедур, позволяют студентам уклоняться от формирования навыков, необходимых специалисту. Во-вторых, они формируют устойчивую привычку к невыполнению своих функциональных обязанностей и подмене

¹⁹ *Markie P.J. A Professor's Duties: Ethical Issues in College Teaching. P. 54.*

их выполнение какими-то фиктивными действиями, создающими видимость добросовестности и эффективности. Эта привычка будет затем годами, а может быть и десятилетиями, причинять вред всем тем, чьи интересы зависят от работы выпускаемого университетом специалиста²⁰. В-третьих, нечестность в обучении, будучи необнаруженной и не повлекшей за собой никаких санкций, нарушает процесс справедливой оценки результатов, уравнивая между собой добросовестных и недобросовестных студентов. Это подрывает одну из важных мотиваций к успешной учебе, поскольку лишает процесс обучения конкурентного характера.

В обязанности университетского преподавателя входит не только не допускать нарушений студентами требования честности с помощью своевременного отслеживания и пресечения попыток некорректного заимствования, списывания, подсказывания, но и выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы эти нарушения оказывались, если не невозможны, то крайне затруднительны. Он может использовать широкий арсенал средств: от большой вариативности и постоянного изменения контрольных материалов до разработки такой системы проверочных заданий и тем квалификационных работ, которая поставит большинство потенциальных плагиаторов или читеров в тупиковую ситуацию.

У профессора как преподавателя, призванного быть академическим лидером, и как преподавателя, который одновременно является активным исследователем, имеется особая роль в борьбе с нечестностью в обучении. Он вносит центральный вклад в формирование атмосферы нулевой терпимости к нарушениям. Он выступает в качестве потенциального инициатора формирования целостной и согласованной системы, препятствующей им. Конечно, кодексы студенческой честности не должны быть исключительной инициативой администрации и преподавателей. Они имеют смысл только как результат совместной деятельности студенческого и преподавательского сообществ. Но в их разработке авторитетные фигуры профессоров должны играть ведущую роль. Они же обязаны присутствовать в обеспечивающих выполнение кодекса этических органах или хотя бы всемерно поддерживать их деятельность. Авторитет профессора должен в этом случае смягчать или предупреждать неблагоприятные последствия системы информирования о случаях нечестности (а та-

²⁰ *Harding T.S., Carpenter D.D., Finelli C.J., Passow H.J.* Does Academic Dishonesty Relate to Unethical Behavior in Professional Practice? An Exploratory Study // *Science and Engineering Ethics*, 2004. Vol. 10. P. 311–324.

кая система неизбежно предполагается режимом нулевой терпимости к ней).

Но есть и другой, не менее важный аспект этой проблемы, связанный уже не с кодификацией студенческой этики и эффективностью санкций, а с осознанием студентами разрушительной природы нарушений честности в обучении. Ведь последние не только вредны для образовательного процесса или будущей профессиональной эффективности нынешнего студента, они губительны для личности плагиатора или читера и попросту обедняют его жизнь. Задача профессора – это показать. Так в отношении проблемы плагиата, именно профессор, делясь со студентами своим богатым и захватывающим опытом исследователя, призван продемонстрировать, что выбор в пользу самостоятельного и творческого решения интеллектуальных задач, когда альтернативой ему служит воровство интеллектуальной собственности, не только позволяет сохранить собственное достоинство, он позволяет не лишиться важного индивидуального блага. Он делает жизнь полнее, создает дополнительные основания для самоуважения. Таким образом, особая ответственность профессора – это ответственность за формирование инфраструктуры и, в особенности, культуры студенческой честности²¹.

Исследовательская деятельность и академическое служение

Как уже неоднократно отмечалось, специфика деятельности профессора определяется тем, что он – представитель сообщества, занимающегося созданием нового знания, привлеченный к работе в образовательной организации для того, чтобы передавать знание и формировать у своих учеников навыки, необходимые для его освоения и самостоятельного получения. Отсюда следует, что он имеет широкие полномочия в выборе содержания того, чему он учит, и в выборе способов, которыми он учит свою аудиторию. Однако и сам его исходный статус, и связанные с ним полномочия, отражающие ценность академической свободы, определяются реальной принадлежностью к научному сообществу. Поэтому, можно сказать, что именно через исследовательскую деятельность профессор приобретает свое профессорское качество и подтверждает право на особое место в корпусе университетских преподавателей. Успехи в этой деятельности не заменяют успешного приложения усилий в

²¹ McCabe D.L., Butterfield D.K, Treviño L.K. Cheating in College: Why Students Do It and What Educators Can Do about It. Baltimore: John Hopkins University Press, 2012. P. 130-147, 164-197.

собственно образовательной практике, но профессор, не являющийся успешным ученым, представляет собой противоречие в понятиях. Как успешный ученый он должен проявить себя в двух основных ипостасях: 1) придирчивый критик уже существующего объема знаний, 2) генератор и защитник интеллектуальных новаций (выделение функций²². Так как успешность исследовательской деятельности может подтверждаться лишь самим научным сообществом, то результаты исследования должны проходить многократную апробацию – выноситься на суд экспертов. Отсюда вытекает необходимость участия профессора в академических мероприятиях и, в особенности, публикационная активность. Последняя сопряжена с работой двойного фильтра научного признания: уже сам допуск в научные издания является процедурой, в ходе которой идеи авторов подвергаются пристальному критическому осмыслению, хотя решающим фактором является все же реакция коллег по исследовательской дисциплине и специалистов в смежных областях на уже опубликованные результаты исследования.

Необходимо упомянуть и другой аспект, превращающий участие в исследованиях и широком обсуждении их результатов в неприменную составляющую профессорских обязанностей. Преподаватель, ограничивающийся общением со студентами в ходе представления им учебного материала и контроля над его усвоением, рискует подвергнуться крайне неприятным личностным трансформациям. Будучи только и исключительно учителем он легко начинает воспринимать себя в качестве конечного авторитета, непререкаемого источника однозначной и окончательной истины для неофитов. Но если преподаватель постоянно помнит о том, что он всего лишь один из представителей сообщества, для которого борьба концепций – это естественное состояние, в котором правят аргументы, а не авторитеты, в котором любые асимметрии в праве на критическое высказывание заведомо не приемлемы, то он имеет хорошие шансы избежать превращения в «гуру». Он привносит в университетскую аудиторию то, что американский этик и философ права А. Корлетт назвал здоровой академической скромностью²³. А чувство принадлежности к научному сообществу формируется только у действующих исследователей.

²² *Macfarlane B.* Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor. P. 79-87.

²³ *Corlett J.A.* The Good Professor // *Journal of Academic Ethics*. 2005. Vol. 3. P. 35.

Естественно, что требование быть активным исследователем порождает большое количество обязанностей, обращенных ко всем, кто занимается научной работой. В целом фундаментальные требования ответственного проведения научных исследований находятся в широком промежутке от недопустимости подтасовки эмпирических данных до необходимости минимизировать негативное воздействие исследования на окружающую среду. Они общеизвестны и хорошо исследованы в прикладной этике²⁴. Здесь важнее тот факт, что требование быть активным исследователем по самым простым объективным причинам, причинам нехватки времени, сталкивается с требованием тщательно выбирать образовательное содержание и, особенно, с требованием находиться в постоянном контакте со студентами для управления процессом освоения знаний. Принесение в жертву какой-то части таких контактов оказывается неизбежным. Как заметил А. Корлетт, общение со студентами не должно занимать то время, которое необходимо профессору для исследовательской деятельности. «Кому-то это может показаться нечувствительностью к нуждам студентов. Но что было бы действительной нечувствительностью к их нуждам, так это такая небрежность преподавателя в отношении его исследований, которая сделала бы его чем-то меньшим в интеллектуальном отношении, чем он был, когда университет брал его на работу»²⁵.

Вместе с преподаванием и исследованием в англоязычных работах по этике профессора часто упоминается такая сфера его деятельности как *service* – академическое служение (или просто служба). Это слово используется в качестве технического термина, хотя оно почти не используется в российском контексте и, как показывает Макфарлейн в специальном монографическом исследовании о нем, даже для преподавателей западных университетов имеет довольно расплывчатое значение²⁶. Наряду с тем, оно часто включает служение университета обществу (преимущественно посредством прямых контактов с разными группами населения), служение профессора студентам и т.д. и т.п. Понимание служения в данном контексте включает ту деятельность профессора, которая не является преподаванием или исследованием, но непосредственно поддерживает их

²⁴ См.: *Macfarlane B. Researching with Integrity: the Ethics of Academic Enquiry*. New York: Routledge, 2009.

²⁵ *Corlett J.A. The Good Professor*. P. 43.

²⁶ *Macfarlane B. The Academic Citizen: the Virtue of Service in University Life*. Abingdon: Routledge, 2007. P. 61-74.

на уровне создания и функционирования инфраструктуры. Сюда относится участие в самоорганизации академического сообщества и самоуправлении университета. В определенном смысле обязанности профессора в этой сфере являются продолжением его исследовательского и преподавательского профессионального долга.

Для характеристики такого рода обязанностей удобно использовать макфарлейновскую классификацию ролей профессора. Как минимум, три из них относятся к этой сфере. Первая из этих ролей – роль хранителя стандартов академической практики (*gardian*). Чтобы сохранять свою академическую свободу (свободу исследования и преподавания) академическое сообщество должно самостоятельно обеспечить экспертизу результатов деятельности исследователей и преподавателей, которая опирается на критерии, связанные исключительно или преимущественно с развитием знания. Отсюда следует обязанность профессора быть добросовестным журнальным, книжным, проектным рецензентом, а также рецензентом учебных курсов (рецензирование диссертаций при этом оказывается на грани оценивания и служения). Здесь же находится обязанность использовать свой авторитет в случае конфликтов по поводу оценки качества исследований и преподавания. В некоторых случаях – участвовать в обсуждении конфликтов на основе этических кодексов и внутриэтических комиссий. Вторая роль профессора – создатель организационных условий для преподавания и исследований (*enabler*). Профессор обязан защищать академическую свободу и способствовать высокому уровню исследований и преподавания посредством влияния на дизайн университетских институтов и прямого участия в их работе. Если профессор не занимает административную должность, то эта роль осуществляется в деятельности по созданию, институционализации, поиску финансирования исследовательских групп. В этом случае его дополнительной обязанностью является преодоление кронизма и непотизма, что представляет собой совсем не легкую и не тривиальную задачу, поскольку отделить персональные оценки от профессиональных бывает очень трудно. Наконец, роль представителя (*ambassador*). Имеется в виду, что профессор, являясь заметной фигурой внутри своей научной дисциплины, представляет свой университет на международных и национальных научных мероприятиях, в ассоциациях исследователей, экспертных советах (в том числе при правительственных органах, парламентах и т.д.), в международных организациях, в масс-медиа. Где-то он может выступать как представитель, специально уполномоченный продвигать интерес университета, где-то само его присутствие утверждает авторитет образовательной организации, к которой он принадлежит. В опреде-

ленном смысле он является и представителем своей научной школы или даже собственной дисциплины в пространстве междисциплинарных исследований или в ходе публичного обсуждения общественных проблем²⁷.

Вместо заключения: академическая честность и корпоративизация высшего образования

В своем приглашении к исследованию НИИ ПЭ фиксирует стандартную для российского высшего образования ситуацию, в которой «критерии... успешности [профессора] (публикационная активность, грантовая деятельность, показатели успеваемости, подготовка аспирантов и т.д.) входят в острое противоречие с одной из базовых ценностей научно-образовательной деятельности университета – *академической честностью*»²⁸. Последняя понимается как «честность перед профессией» или «честность перед миссией производства и передачи знания»²⁹. При этом в качестве институционального фона конфликта между успешностью и честностью рассматривается превращение университета в «деловую корпорацию, ориентированную прежде всего на экономическую эффективность»³⁰.

В какой мере оправдана такая постановка вопроса? Представляется, что корпоративизация университета (то есть его бюрократизация, обусловленная экономическими мотивами) является далеко не единственной причиной, порождающей конфликт между стремлением профессора к всестороннему профессиональному признанию (успеху) и добросовестным исполнением им проанализированных выше обязанностей. Конечно, она создает часть проблем, но далеко не все. Итак, если основной фактической задачей конкретного университета оказывается продажа эффективного профессионального тренинга или более или менее высоко котирующегося профессионального сертификата (диплома), то он, без сомнения, будет усугублять такие условия преподавательской деятельности, которые неблагоприятны для полноценного приобщения студента к процессу производства знания. Другая возможная модель уклонения университета от решения этой задачи связана со стремлением его

²⁷ Macfarlane B. Intellectual Leadership in Higher Education. P. 95-100.

²⁸ Приглашение от редакции в 49-ый выпуск журнала «Ведомости прикладной этики», тема: «"Успешный профессор" versus "Честный профессор"?» // «Успешный профессор» vs «Честный профессор»? Ведомости прикладной этики. Вып. 49 / Под ред. В.И. Бакштановского, О.А. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2016.

²⁹ Там же.

³⁰ Там же.

руководства получить максимальные доходы от научной или научно-изобретательской деятельности. Однако в российском контексте она реализуется реже. Требования университетского руководства по получению грантов или коммерческим исследованиям связаны не столько с реальным успешным участием университетов в рынке научно-исследовательских, инженерных или консультационных услуг, сколько с необходимостью соответствовать требованиям государства для получения бюджетного финансирования. Поэтому целесообразнее обсуждать только первую модель.

В случае всеобъемлющей ориентации на эффективный профессиональный тренинг университет неизбежно будет диктовать преподавателям содержание программ и полностью подчинять его практическим потребностям будущих специалистов. Он будет оценивать эффективность курсов, исходя исключительно из обратной связи с выпускниками-практиками и их работодателями. Он не будет озабочен вопросами академической свободы. Кстати, в этом нет ничего возмутительного. Такой университет, как говорилось выше, просто превращается в профессиональную школу, а работающий в нем преподаватель должен понимать, что уже не является классическим профессором. У него другие профессиональные обязанности и другая линия профессионального успеха. Полное вытеснение университетов профессиональными школами было бы крайне прискорбным явлением для общества в целом.

В случае ориентации университета на массовую продажу профессиональных сертификатов (естественно вкупе с определенными рекламными и содержательными мерами, поддерживающими их стоимость на приемлемом уровне), преподаватель сталкивается с перспективой работы с большими и слабо подготовленными группами студентов, а также с необходимостью как-то откликаться на требования администрации, связанные с ее желанием сохранить контингент обучающихся (то есть платежеспособных клиентов). Преподаватель оказывается перед реальной перспективой собственной интеллектуальной деградации, существенного снижения уровня сложности своих курсов, а также требований, предъявляемых при оценке знаний. Определенно, мы имеем здесь дело с профанацией как идеи профессиональной школы, так и идеи университета. За пределами простой трудовой или деловой добросовестности обязанности преподавателя в таком учреждении сводятся лишь к одному – по мере сил придавать своему вузу черты настоящей профессиональной школы. И именно здесь они пересекаются со стремлением к карьерному росту или высокому материальному вознаграждению (важным элементам профессиональной успешности).

Однако самые большие профессионально-этические проблемы возникают у вузовского преподавателя не потому, что университеты корпоративизируются по лучшему или худшему сценарию. А потому, что учреждения двух описанных выше типов (и находящиеся между ними) пытаются создавать более или менее убедительную видимость того, что они являются настоящими университетами, а значит – предъявляют к своим работникам те требования, которые обычно предъявляются к классическому профессору. В существующем в них институциональном контексте выполнить такие требования можно лишь имитационно. А неимитационное (честное) выполнение ведет а) к несоблюдению других вполне категорических установок руководства, б) героическому перенапряжению сил, результаты которого будут заведомо очень скромными. Надо ли в таких условиях осуществлять борьбу за полноценное сохранение академической честности, трудно сказать определенно. Вероятно, преподавателю, который вынужден по объективным обстоятельствам работать именно в таких условиях, следует определиться с какими-то очень вариативными профессионально-этическими минимумами, обсуждение которых – отдельная тема.

Как уже отмечалось выше, многие примеры столкновения между стремлением профессора к успешности и его академической честностью вообще не связаны с экономически обусловленной корпоративизацией вузов. Они могут порождаться простыми дисбалансами академической политики тех учреждений, которые не по одному лишь названию, а в реальности более или менее соответствуют университетскому статусу. Или предлагаемыми им условиями государственного финансирования. Например, НИИ ПЭ указывает среди тех критериев успешности, которые противоречат академической честности «публикационную активность, грантовую деятельность..., подготовку аспирантов». Эти виды профессорской практики либо вообще не связаны с экономической эффективностью (публикации), либо не могут рассматриваться как существенный фактор при наполнении бюджета университетов (аспиранты, большинство грантовых проектов). При этом, как было показано выше, они прямо и непосредственно связаны с самой сутью обсуждаемой профессии, они представляют собой формы исполнения разных профессорских обязанностей (даже получение грантов, которое по сути своей есть форма организации научных исследований). Участие в этих видах деятельности, мотивированное стремлением к успеху, оказывается угрозой сохранению академической честности только тогда, когда предлагаемые университетом (или университету) формы исполнения этих обязанностей являются неоптимальными. Если, например, требова-

ния к научной деятельности таковы, что они заставляют забыть о подготовке к занятиям. Если оценка публикационной активности не учитывает ее содержательной стороны. Если успешность проектной деятельности подменяет собой другие критерии оценки научных достижений и т.д.

1.2. Этика профессора, или исповедь на заданную тему

Тема «Этика профессора», озадачивает своей очевидностью. Действительно, профессора, которые призваны учить других (и любят делать это), прежде всего, должны были бы научиться сами, а затем разработать этические каноны адекватности своего статуса и роли. Но они этого не делают – ни того, ни другого. Выделены, изучаются, культивируются этики врача, инженера, служащего и т.д. Но не профессора. Правда, говорят об этике учителя, но при этом имеют в виду исключительно школьного учителя, от которого университетский профессор отличается так же радикально, как школьный учитель – от воспитателя детского сада. Возникает вопрос: почему? Сложилось случайно или существуют веские, пусть и не проговоренные, причины того, что профессорская деятельность не выделена в особую область профессиональной этики?

Вопрос этот приобретает необычайную остроту в связи с тем, что наука и научная деятельность, которые теснейшим образом связаны, переплетены с профессорским делом (очень часто даже соединены в одном и том же лице), давно тематизированы в качестве самостоятельной области профессиональной этики. Не странно ли, что исследовательская этика (этика ученого) есть, а профессорской этики (этики профессора) нет? Можно было бы подумать, что деятельность профессора как преподавателя на высшей – университетской или соразмерной ей – стадии обучения изначально заключает в себе добродетельное начало и не нуждается в специальном этическом регулировании, что она скорее сама является нормозадающей инстанцией. Кто может сказать профессору, что правильно, а что нет, когда он сам является человеком, устанавливающим границу между правильным и неправильным?! Слова «профессор» и «профессия» имеют один корень, восходящий к латинскому «profiteor», что означает: открыто заявлять, публично признавать своим делом. Профессор – это как бы первая профессия, своего рода профессия профессий. Профессора определяют этические основания, нормы других профессий. Кто же может делать это по отношению к ним самим?! Как ни лестно для нас, профессоров, такое объяснение, – его следует отвергнуть. Профессора лишены ореола добродетели, если они вообще когда-либо его имели. Они не пользуются в современном обществе особым упреждающим моральным доверием. Их профес-

сиональный этос, как оказалось, не включает в себе иммунитета против массовых социальных пороков, включая коррумпированность.

Более вероятно другое предположение, согласно которому профессорское дело не обладает такой ярко выраженной спецификой, которая требовала бы определенной конкретизации общих моральных норм или тщательно оговоренных исключений из них, диктуемых его (этого дела) особенностями. В таком случае от хорошего профессора не требуется никаких особых моральных норм и навыков, кроме тех, которые диктуются общими для всех людей, сообразными стране и эпохе требованиями моральной дисциплины – разве что последние, в случае профессора должны соблюдаться с особой, – претендующей на образцовость – тщательностью. Если это так, то нет оснований выделять профессорскую этику как разновидность профессиональной морали. Можно говорить об этике профессора только в рамках этико-прикладного упорядочения жизни конкретных университетов.

Чтобы проверить последнее предположение, следовало бы прежде всего – и как минимум – рассмотреть профессорскую деятельность с точки зрения нравственных мотивов её эффективности. Это – большая и длительная работа, целесообразность которой совсем не очевидна. Поэтому более целесообразным представляется ограничиться анализом собственного профессорского опыта, рассмотренного в тех ситуациях и коллизиях, которые вызывали моральное напряжение и требовали этически акцентированных решений. Таким образом, формат предлагаемого ниже текста можно обозначить как исповедь на заданную тему.

Преподавать я начал в 1965 году в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова, на кафедре философии гуманитарных факультетов.* Мне было 25 лет, я только что окончил аспирантуру и защитил кандидатскую диссертацию. Первые полгода преподавал на вечернем отделении юридического факультета, последующие четыре года – на факультете журналистики, где вел полные курсы диалектического и исторического материализма. В 1970 году перешел на кафедру этики философского факультета МГУ, где работаю до настоящего времени (до 1987 года на постоянной основе, а после этого в связи с переходом в Институт философии РАН – в качестве совместителя, с 1996 года по 2014 год заведовал этой ка-

* Повествование идет от первого лица – Абдусаламом Абдулкеримовичем Гусейновым, доктором философских наук, профессором, академиком РАН. (Примеч. составителя).

федрой). Кроме того, я преподавал в качестве приглашенного профессора в университете им. Гумбольдта в Берлине (1978-80 гг.), в Карловом университете в Праге (1985-86 гг.), читал спецкурсы в ряде отечественных университетов. Все эти годы руководил также аспирантами, консультировал докторские диссертации. В 1970 году получил звание доцента, в 1982-м – звание профессора. Таков мой опыт университетского преподавателя, достаточно длительный и разнообразный. Остановлюсь только на том, что запомнилось, что стало для меня важным нравственно ориентирующим началом.

Поставь себя на место студента

Золотое правило нравственности, обязывающее поступать по отношению к другому так, как хотел, чтобы поступали по отношению к тебе, я начал исследовать в 1970 году. Но пережил, освоил его в собственном нравственном опыте намного раньше, с первых же шагов преподавательской деятельности.

Я принимал экзамен у студента-вечерника – майора милиции, большого грузного человека, заметно старше меня. Вдруг заметил на его висках испарину. Это меня потрясло. Я понял, не просто понял – почувствовал одну простую истину: экзистенциальная значимость событий, из которых складывается процесс образования, является различной для преподавателей и студентов. Позже я смог даже преподать этот, усвоенный мною, урок одной своей коллеге, которая на кафедре громко возмущалась студентами, их дерзостью и недисциплинированностью. Свою речь она закончила фразой: «Ну, я им покажу на экзамене. Я уж их погоняю по “Материализму и эмпириокритицизму”. Сама специально еще раз перечитаю его». Тут я не смог удержаться. «Вдумайтесь, что Вы говорите. Философия для Вас – единственный предмет занятий, а для них – один среди десятка других. Вы ею занимаетесь всю жизнь, а они только два семестра. И еще собираетесь специально подготовиться для того, чтобы заваливать их. Где же тут справедливость?!» Коллега не стала спорить, она, в сущности, и не собиралась делать того, о чем говорила в гневе.

Взаимность отношений, умение взглянуть на ситуацию глазами другого, мысленно поменявшись с ним местами, – ключевой элемент нравственной культуры поведения человека в публичном пространстве. Когда речь идет об отношении профессора к студенту, это становится также составной частью его профессионального этоса. Дело в том, что отношения профессора и студента внешне очень похожи на отношения учителя и ученика, руководителя и подчиненного. На самом же деле они не являются ни тем, ни другим.

Профессор обучает студента, передает ему свои знания. Но он не учительствует. Принципиальное отличие студента от школьника

состоит в том, что студент мотивирован на те знания, которыми обладает профессор, заранее зная, какого рода знания и для какой цели хочет их приобрести. Студент сам выбирает то, чему его будут учить, сам выбирает профессора. Активное участие студентов в тематической и содержательной корректировке курсов, а также определенная свобода выбора между ними являются общепризнанным элементом университетского образования. Под моим руководством написано и защищено более сорока кандидатских диссертаций и в несколько раз больше курсовых и дипломных работ. При выборе темы первым и обязательным условием всегда был интерес студента (аспиранта). Было всего 2-3 случая, когда студенты не могли определиться, что их интересует или хотя бы волнует, и просили меня дать им тему. Проявляя слабость, я шел им навстречу. Ничего хорошего из этого не вышло.

Студент – не школьник. И профессор – не учитель, от последнего профессор отличается тем, что общается со студентами в рамках своей профессиональной компетенции. Он обучает студентов, а не воспитывает их; говоря точнее, его воспитательное воздействие опосредовано обучением, интегрировано в него. Профессор придиричив к студенту в том, что тот знает и как мыслит, но его не интересует, прямо ли он сидит за столом и что вставил в своё ухо.

Одним из уважаемых, даже любимых наших преподавателей на философском факультете МГУ им. М.В. Ломоносова в те годы, когда я учился, был П.Я. Гальперин, читавший нам психологию. Он охотно общался со студентами на темы своего предмета и во внелекционное время, внимательно относился к многочисленным вопросам, заданным ему на лекциях. Однажды мы, первокурсники, попросили его побеседовать с нами о поэзии. Он отказал нам, сделав это в мягкой, столь органичной ему интеллигентной манере, и этим дал понять, что он – профессором психологии.

Диспозиция профессора по отношению к студенту чревата опасностью командного, высокомерного, надменного обращения с ним, злоупотребления зависимым положением последнего, особенно в ситуации экзамена. От этой «болезни» меня судьба уберегла ещё на подступах к профессорскому делу. При моем поступлении в аспирантуру произошел такой случай. Мы не знали, в какой форме будет приниматься экзамен по философии (ни вопросов, ни программы не было), который должен был состояться на следующей день. Коллеги обратились ко мне с просьбой позвонить профессору и узнать, как все будет происходить (мотивировав это тем, что они приехали из других городов, а я только что окончил университет и знал профессора). И я, внутренне противясь, все-таки позвонил. В ответ профес-

сор отчитал меня: как я посмел ему звонить, где взял его телефон, почему действую обходными путями. Словом, получил по полной программе. Эпизод этот впечатался в мою память как один из самых неприятных и как урок – никогда не поступать так, как тот профессор. Я стал культивировать в обучении со студентами, аспирантами демократически-сдержанный, уважительный стиль общения (и звонить мне домой я им разрешаю). Профессор стоит выше студента только в одном-единственном аспекте – в знании своего предмета. За этими пределами их отношения, в том числе и в рамках университета, являются отношениями коллег.

Словом, отношения профессора к студентам в силу присущей им асимметрии таят в себе опасность деградации в учительски назидательную и командно-снихождительную тональность. Эти вполне реальные и, к сожалению, очень часто встречающиеся деформации, по крайней мере, отчасти, могут быть блокированы, если действительно осознать, что золотое правило нравственности является важной составляющей не только общей нравственной культуры профессора, но и его ролевого поведения.

Не судите – да не судимы будете

Профессор обучает студентов и одновременно оценивает их. Оценка студента, особенно в форме экзаменационных оценок, которые приобретают жизненное значение (вливают на качество диплома, получение стипендии и т.п.), – лично для меня самый напряженный с этической точки зрения и самый неприятный с психологической точки зрения элемент всего образовательного процесса. Если бы не было обязанности принимать зачеты и экзамены, я бы считал профессорскую деятельность почти идеальной. Но, увы. Здесь сосредоточена основная опасность коррупционного воздействия на профессора. Речь идет, разумеется, не о подарках, взятках и т.п. вещах (это компетенция следователей). Я имею в виду трудности и вызовы другого рода, связанные со сложностью самого процесса оценивания.

Однажды (в первые годы моей преподавательской деятельности), когда я утром шел на экзамен на факультете журналистики, во дворике меня встретил коллега по философскому цеху – заведующий кафедрой одного из московских вузов, довольно известный человек, которого я тоже лично знал. Он просил за свою избалованную дочь, учившуюся (вернее сказать – не учившуюся, плохо учившуюся) у меня (несмотря на сходство фамилий, я не знал, что она его дочь). Меня эта просьба поставила в труднейшее положение – классическая ситуация выбора в том чистом виде, в каком она описывается в учебниках по этике и редко встречается в жизни. К преподаванию я относился очень ответственно, со студентами установились доволь-

но хорошие, честные отношения, лекции проходили при полной (более 200 человек) аудитории, семинарские занятия были очень оживленными, переходили в интеллектуально насыщенные и эмоционально окрашенные споры. Девушка, о которой шла речь, практически не была включена в учебный процесс. Я это знал. Это знали все студенты. И как же мог я поставить ей положительную, тем более хорошую, оценку, не изменив себе и не потеряв лица перед студентами?! С другой стороны, я не мог унижить старшего коллегу отказом в просьбе, которая, судя по всему, ему самому далась нелегко. И с которой он вообще не должен был обращаться.

Такие ситуации не имеют достойного решения. Более или менее приемлемый выход состоит в том, чтобы не обострять ситуацию, не фиксировать ее жестко, а попытаться развить её. Ответ на вызов связать с изменением самого вызова. По этому пути я и пошел: внимательно и доброжелательно побеседовав с девушкой, которая оказалась достаточно честной, чтобы признать свою неподготовленность к экзамену, предложил ей вариант – я не ставлю никакой оценки, а она под моим руководством и по специально разработанному для нее плану изучает предмет. Так и сделали, через некоторое время она получила честно заработанную хорошую оценку. Мне еще несколько раз приходилось действовать по такой же модели, когда личные просьбы оборачивались для меня дополнительной работой со студентами. Как бы то ни было, не помню случая, чтобы я завышал или занижал оценку, исходя из привходящих обстоятельств. И если бы в роли студента были даже очень близкие мне люди, не думаю, что я при оценивании знаний отступил бы от критерия объективности и справедливости.

Существуют еще другие, более серьезные и деликатные трудности на пути объективной оценки знаний. В частности, как избежать, чтобы усвоение предмета было подменено механическим заучиванием, повторением точки зрения преподающего профессора? Как вообще добиться адекватности оценки по философии, учитывая, что в ней знание неразрывным образом связано с пониманием? Все это – нелёгкие вопросы, остающиеся открытыми. В настоящее время в университетах практикуются по преимуществу письменные формы отчетности в виде тестов. Основное возражение против них состоит в том, что гуманитарное, в особенности философское, знание нельзя заключить в тесты, поскольку оно каждый раз связано с собственным видением, творческим истолкованием, по своей природе не поддаётся жесткому объективированию. Все это верно. Однако следует признать, что письменные тесты, будучи совершенно недостаточны для полного суждения о философской подготовленности и даже знаниях

по философии, могут тем не менее стать хорошей, по сравнению с принятой практикой – более объективной и справедливой основой для определения экзаменационной оценки. Да, заключенные в тесты сведения о философии механистичны, мертвы, они требуют интерпретации, понимания. Но ведь интерпретация, понимание есть следующая стадия, они не вместо так называемых «мертвых», «механистичных» знаний, а с ними и после них. Значит, при проверке знаний посредством тестов может получить хорошую оценку тот, кто заучивает механически. Однако и тот, кто способен ещё и понимать, также никак не может проиграть. Следовательно, речь надо вести о том, чтобы не ограничиваться тестами, не сводить все к ним, но и не отказываться от них.

Здесь надо принимать во внимание еще один момент. Оценка знаний всегда содержит в себе элемент субъективности. И очень важен её вектор – направлена ли эта исходящая от профессора субъективность в сторону завышения или в сторону занижения. Замечательного нашего профессора М.Я. Ковальзона, с которым мне посчастливилось проработать на одной кафедре пять лет, упрекнули однажды в том, что он щедр на оценки. Напомнив о потрясшем нас всех случае в университете (студент из-за полученной на экзамене двойки предпринял попытку самоубийства), он сказал: «Предпочту сто раз ошибиться в сторону завышения оценки, чем хоть один раз дать повод к чему-либо подобному». Он, мудрый Матвей Яковлевич Ковальзон, был сто раз прав. Оценка студента не должна становиться судом.

В своем послевоенном детстве мы, школьники начальных классов, собирали в поле колоски, оставшиеся после уборки пшеницы, и по завершении взвешивали мешки с колосьями, точно устанавливая, кто сколько собрал. Таким же «взвешиванием», на мой взгляд, должен быть и экзамен. Экзамен как форма учета знаний, а не оценки – так бы я определил идеал, к которому следует стремиться. Это означает, что профессору необходимо быть особенно чутким к нравственной истине: не судите – да не судимы будете.

Не лги

Профессор чем-то похож на артиста. Он постоянно находится на кафедре, как артист на сцене. Ему, как и артисту, надо быть в образе. Однако есть одно отличие: профессор играет самого себя, артист играет других. И это отличие очень существенно. Профессору, чтобы соответствовать своему назначению, необходимо оставаться искренним, честным по отношению к студентам, хотя это не всегда легко. Часто возникает искушение делать вид, изображая себя лучше, чем ты есть на самом деле.

Однажды я проспал начало утренних занятий. Прекрасно помню это утро: просыпаюсь ровно в 9 часов – время начала семинара. Меня охватывает ужас. Быстро собираюсь и, даже не побрившись, бегу в университет (жил я тогда на Ордынке, до Моховой улицы, где располагался факультет журналистики, можно было дойти быстрым шагом за 15-20 минут). Прибегаю к концу первого перерыва, как раз ко второй 45-минутке семинара. К огромному моему удивлению и облегчению группа на месте, в аудитории. Дальше самое трудное – объяснить студентам свое опоздание. Обманывать не хотел, сказать правду было неудобно. Внезапно меня осеняет: спрашиваю ребят, будут ли они настаивать на моем объяснении своего опоздания. Они не настаивали. Я начал занятие. Этот эпизод имел два следствия: сам на занятия я больше никогда не опаздывал, к студентам, которые опаздывали, был снисходителен.

Этически более напряженным и в рамках профессорской деятельности более типичным был другой случай. Происходило это на том же факультете журналистики во второй половине 60-х годов, когда начали печатать роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Один студент, подчеркнув, что, согласно этому роману, Кант отверг пять доказательств бытия Бога и ввел свое шестое, четко спрашивает: «Какие пять доказательств он отверг, а какое шестое ввёл?». Я не мог дать ответ, который был бы столь же ясен, как и вопрос. Я не знал (по крайней мере не держал в памяти) конкретного отношения Канта ко всем различным, разработанным в философии до него, доказательствам бытия Бога. Но меня отчасти спасло то, что я хорошо знал его собственное доказательство, о чем и стал подробно рассказывать, доведя дело до звонка. Относительно отвергнутых доказательств я сказал только, что Кант, признавая практическую необходимость постулата Бога, не видел его гносеологической необходимости. И пообещал вернуться к этому вопросу в следующий раз. Кстати, если говорить о конкретных, отвергнутых Кантом, доказательствах, то Булгаков, как известно, пользовался не совсем точным источником – Кант на самом деле свёл их к трём. Этот эпизод, в котором я стыдливо прикрыл свое частичное незнание, стал для меня уроком и укором одновременно. С тех пор я пытался в тех случаях, когда это было необходимо, честно и открыто признавать свое незнание, неосведомленность в тех или иных вопросах, в том числе и – прежде всего – в тех, которые находятся в пределах моей профессорской компетенции. Чем образованнее и мудрее я становился, тем легче это мне давалось.

В нашей преподавательской среде гуляла такая анекдотическая история. Рассказывают, будто во время одной публичной лек-

ции академик И.П. Павлов получил много письменных вопросов. Зачитав первый, он ответил: «Не знаю». Зачитав второй, ответил: «Не знаю». Зачитав третий – «Не знаю»... Тогда кто-то поднялся из зала и сказал: «Товарищ академик, на все вопросы Вы отвечаете “не знаю”, “не знаю”. За что же советское правительство платит Вам деньги?». Павлов ответил, что советское правительство платит ему за то, что он знает. Если бы оно захотело платить ему за то, чего он не знает, то у правительства не хватило бы никаких денег. Конечно, не каждый профессор в такой же степени, как академик Павлов, дружен со знаниями и уверенно владеет предметом своих занятий, что-бы легко и с чистой совестью признаваться в том, чего он не знает. Но идеал, образец профессора предполагает такое состояние.

Таким образом, на основании своего личного опыта и размышлений над ним я прихожу к выводу, что деятельность профессора не только не включает в себе никакой мистики, в ней нет также такой профессиональной специфики и таких особенных ситуаций, которые требовали бы исключений из общих моральных требований или их конкретизации, ведущих к формированию особой профессиональной этики. Если чем-то в этом отношении профессорская деятельность отличается от прочих форм профессиональной и публичной активности, то только тем, что она в большей мере, чем другие зависит от прямого и осознанного следования общим моральным нормам. Можно сказать, что сама мораль в ее общезначимом содержании становится в известном смысле составной частью профессионального этоса профессора. Трудно быть профессором и не играть в профессора, т.е. не соотноситься с тем представлением о профессоре, его образе, который клиширован в общественном сознании. Было бы интересно (возможно, даже в рамках проекта «Университетская этика») социологическими средствами описать образ профессора, каким его видят наши современники. Но и без таких исследований очевидно, что наряду с изображением профессора человеком не от мира сего (забывчивым, странным и т.п.), общественное мнение связывает с его обликом некую нравственную наивность, во всяком случае не отмечает его (в отличие от многих других общественных фигур) какими-то акцентированными пороками. В этом смысле профессор в общественном воображении выглядит намного лучше, чем его реальные корреляты в нашем обществе.

I.3. Этика современного профессора: ценностные ориентиры

В условиях массовизации образования, когда стираются все общепризнанные границы между профессором и обычным человеком, лишь случайно попавшим на работу в вуз, особенно важно начать разговор о том, кто всё-таки способен обеспечить будущему поколению образование высокого интеллектуального и практического уровня. К сожалению, вся логика происходящих в последние годы в России реформ сформировала у структур, ответственных за судьбу российского образования, устойчивое представление, что такой силой должны быть не педагоги и учёные, а чиновники, управляющие учебным процессом. Кто будет преподавать и кому преподавать – не суть важно. Главное, чтобы результаты такой работы можно было бы упаковать в красивую словесную фольгу из деклараций и терминов, например, Болонского процесса, а выпускнику и обществу внушить, что на «рынке труда появился конкурентоспособный бакалавр». Его дальнейшая судьба – это его личные проблемы; что делать с таким специалистом обществу – проблемы самого общества, а не тех, кто заботится об образовании его граждан. Больше никаких проблем ни у кого не возникнет. Разумеется, за исключением тех, кто всю жизнь положил на то, чтобы в нашей стране процветала передовая наука мирового уровня, а «конкурентоспособному» бакалавру было бы не стыдно вести разговор на научные и мировоззренческие темы хотя бы с западным школьником. Поэтому тема о профессиональных и нравственных чертах профессора получает особую социальную значимость.

Иллюстрацией и приглашением для начала разговора на заявленную тему является позиция А.А.Гусейнова, сформулированная в формате «Этика профессора, или исповедь на заданную тему», согласно которой об этике профессора можно говорить только в рамках этико-прикладного упорядочивания жизни в конкретных университетах. Она задаёт важную методологическую посылку: об этике профессора нельзя говорить отвлечённо, принимая позицию ницшеанского «иммoralизма», т.е. находясь «по ту сторону профессии». Разговор может быть только исповедальным, содержащим собственный опыт размышления над нравственными основами своего призвания. Если бы кто-то осмелился говорить об этике профессора «со стороны», не будучи вовлечённым в эту практику, то мы бы вряд ли признали такое мнение содержательным. Конечно, в данной методоло-

гической позиции есть уязвимая сторона: получается – сколько профессоров, столько и этик. Но именно такой взгляд позволяет вовлечь в разговор опыт большого количества людей и при этом критично взглянуть на собственное понимание.

Тем не менее, столь точные и ёмкие подходы порождают и согласие, и возражения. Во-первых, глубоко симпатична сама жизненная позиция автора, позволившая ему сформировать столь мудрое отношение к академическому процессу и находить выходы из сложных ситуаций. Во-вторых, теоретические взгляды: этика профессора вписывается в широкий контекст общечеловеческой морали. И это не ведёт её к банализации; напротив, деятельности профессора придаётся высочайшее значение, и нет никакого повода допустить по отношению к ней возможность ослабления моральных норм. Иными словами, истинный профессор – это истинный человек в подлинном смысле слова, а некоторые особенности его работы слишком незначительны, чтобы стало возможным говорить о каком-то особом, «закрытом» этосе. Не случайно, что из этого утверждения логично вытекает третий важный тезис: у профессии профессора нет ярко выраженных, хорошо опознаваемых отличительных черт. Профессор – это одна работа из тысяч работ, в которой существует общепризнанный уровень ответственности, компетентности, личностных качеств, но не более, чем это принято в других социально-значимых профессиях. Единственное, что можно точно утверждать: профессор – это не учитель в школьном смысле слова. В остальном особых отличий у него нет.

Действительно, современный профессор может предстать в самых различных обликах. Это может быть нелюдимый кабинетный затворник, останавливающий взглядом любого студента, желающего подойти к нему с вопросом, а может быть человек, увлечённо играющий со студентами в футбол, после чего идущий с ними отмечать победу в ночной клуб. Образ жизни того, и другого ничего не говорит об их профессиональных качествах, уровне педагогического мастерства. Оба построили для себя определённую модель отношения со студентами и оба могут привести моральную аргументацию в её защиту. Различия в их отношении к другим людям проистекают из особенностей характера, воспитания, возможно, культурных и религиозных установок. Но никто очевидно не докажет, что один «соответствует», а другой «не соответствует» профессиональному статусу. Оба в чём-то правы, а в чём-то неправы.

Казалось бы, у профессора есть одна надёжная отличительная черта: он совмещает научные исследования и педагогическую работу, выражая тем самым идею университета в её гумбольдтовском

смысле. Но проблема в том, что вряд ли существуют точные критерии оценки и того, и другого. Тем более критерии – насколько одному человеку удаётся эффективно совместить первое и второе. Однако данное наблюдение говорит о важном факте: деятельность профессора – неоднородна, она состоит из нескольких ролей. В этом, казалось бы, также нет ничего оригинального; несколько ролей должен исполнять и врач, и военный, и школьный учитель. Но будет сложно найти такую же профессию, где различные роли столь часто конфликтуют друг с другом. По крайней мере применительно к современным российским условиям. И если дальше развивать эту тему, то можно обнаружить некоторые разногласия с позицией А.А. Гусейнова.

Складывается впечатление, что деятельность профессора протекает в некоем спокойном, рациональном русле, где требования «не лги», «не суди», «будь справедливым» и т.д. имеют свой очевидный смысл. Сразу же вспоминается кантовский мир абсолютного долга, где все практические максимы по своей сути совпадают, поэтому не может быть никаких дилемм. А если мы живём в том мире (где реально живём сейчас), где моральные коллизии возникают почти на каждом шагу? С точки зрения чистой деонтологии, дилеммы – это не проблема морального мира. Их невозможно, поэтому и не нужно, решать средствами этики. Их решение – дело конкретной практики, её традиций и здравого смысла. Но дело в том, что если конкретная практика желает разрешить какую-либо значимую для неё коллизию, она с необходимостью обратится к собственным нравственным устоям. Это мы и делаем, рассуждая об этике профессора. И такой факт лучше всего свидетельствует о том, что профессия профессора, с точки зрения этики, кризисная. Поэтому за обычными общечеловеческими нормами, которые не теряют своей актуальности, должна стоять особая ценностная позиция человека, позволяющая ему воплощать эти нормы в жизнь.

Первый спорный момент в связи с сугубо нормативным пониманием профессиональной этики заключается в размывании значимых черт профессии. Если мы проанализируем кодексы различных профессий, то в нормативной части они в значительной степени совпадают. Второй спорный момент выражается в замкнутости профессиональной этики на самой себе. Но это – слабое место любой профессиональной морали, которая желает функционировать, исходя только из собственных представлений о добре и зле. Очевидно, что профессорская этика существует не в безвоздушном пространстве: профессор – не человек свободной профессии и не может руководствоваться исключительно собственными убеждениями о правиль-

ном и неправильном. Над его личными моральными представлениями стоит корпоративная культура вуза, которая в определенных условиях может быть достаточно навязчивой. Ситуация складывается таким образом, что не только профессора существенно отличаются по стилю поведения, но и вузы вдруг стали слишком непохожи друг на друга. Хорошо известно, что в России имеют практически одинаковые статус, права, репутацию и результаты обучения (в виде диплома государственного образца) как серьёзные университеты, поддерживающие высочайшие требования к учащимся и педагогам, так и те вузы, которые устраивают оптовую распродажу дипломов и при этом позиционируют себя как инновационные, модернизационные и т.д. Но даже если не затрагивать тему коррупции, то легко можно представить ситуацию, когда профессор попадает в непонятные и – отсюда – неприемлемые для него условия. Например, привыкнув культивировать заповедь «не суди» и всеми силами избегая роли экзаменатора, он может оказаться в вузе, где будет вынужден ставить баллы не только по итогам каждого курса, но даже по итогам каждого занятия. А затем объяснять, почему одному студенту он поставил 83, а другому – 85. Руководствуясь моральными соображениями, он может сменить место работы. Хорошо, если будет возможность куда-нибудь уйти. А вдруг в его городе (регионе) все вузы работают по Болонской системе?

Представляется, что содержательно об этике профессора можно говорить, только преодолев этический формализм. Трудно поспорить с нормами, сформулированными в позиции, согласно которой об этике профессора можно говорить только в рамках этико-прикладного упорядочивания жизни в конкретных университетах, но они не позволяют вести предметный разговор о нравственном содержании профессии. Ведь смысл начатого диалога заключается в том, чтобы помочь человеку поразмышлять о ценностях применительно к сложившимся обстоятельствам жизни. Показать, как эти ценности могут стать действенными и в некоторых аспектах изменить жизнь. И если перейти от размышлений о нормах к размышлениям о ценностях, то, можно увидеть определённую специфику деятельности профессора и выразить его особый, неповторимый этос.

Рассмотрим обычное для российской действительности положение преподавателя в вузе. Он находится в среде, где сталкиваются различные мировоззренческие и ценностные позиции. Во-первых, в вузе работают люди разных профессий, имеющие свои представления о профессиональной этике. Учёные, педагоги, администраторы, бухгалтеры, охранники, специалисты по пиару и рекламе, не говоря уж о различии в академической специализации (на «естествен-

ников», «технарей» и «гуманитариев») – таков неполный перечень различных статусов. А если к этому добавить многоликое студенчество, то «социокультурная среда вуза» (выражение госстандарта) становится похожей на медийное пространство, где, как известно, невозможно адекватно ориентироваться. Хорошо, если все представители вузовских групп находятся на своём месте и действуют, исходя из собственного назначения. Однако мы живём в удивительном мире, где они часто меняются местами. Уже привычной стала ситуация, когда охранники и диспетчеры ведут занятия, а профессора и доценты вынуждены следить за внутренним режимом. Всё это происходит из-за отсутствия эффективных управленческих схем, но где их взять в условиях хаотичных, иногда шоковых изменений? Например, когда в нашей стране в массовом порядке ликвидировали военные кафедры, их сотрудники мгновенно продемонстрировали «выдающиеся» исследовательские навыки, в одночасье став кандидатами преимущественно философских и социологических наук. Они очень быстро влились в педагогический состав вузов и, как ни странно, вузы продолжили готовить выпускников. Резкого снижения качества подготовки почему-то никто не почувствовал.

Университеты уже давно перестали быть чисто профессорской средой. Более того, шагающая по стране модернизация ведёт к тому, что профессора будут играть в них всё меньшую роль. Но даже если кому-то удаётся вращаться только в сфере себе подобных, то и здесь приходится сталкиваться с ценностным конфликтом. Нет сомнения, что ныне в вузы очень редко идут работать ради культивирования чистой науки. Различия в уровне амбиций, культуры, образования и вообще в понимании меры допустимого поведения столь существенны, что именно здесь находится причина для тяжёлых конфликтов. Часто «линия фронта» проходит между коллегами, друзьями и даже членами семей: одни считают допустимым продать зачёт за определённую сумму денег, а другие с возмущением отвергают даже отдалённые намёки на это. Можно сказать, что в данном случае ставится чистый моральный эксперимент: в ситуации молчаливого поощрения мздоимства в обществе и отсутствии внятной антикоррупционной позиции академического сообщества, каждый вынужден принимать решение сам. А затем продолжать работать с теми, кто принял иное решение...

Но настоящая драма может подстергать профессора как раз в силу необходимости совмещения нескольких ролей. Уже Р. Мертон, сформулировавший в дополнение к своему знаменитому этосу дилеммы научного поиска, указал на коллизию между необходимостью углублённого занятия наукой и подготовкой нового поколения учё-

ных. И то, и другое – долг профессора, но невозможно, отдавая все силы одному, так же отдавать их другому. Если же делить усилия, то профессора нельзя будет назвать ни истинным учёным, ни настоящим педагогом. К тому же, проблема времени и сил – не самая острая. При желании можно указать ещё на несколько казусов, сопровождающих ситуацию разделения ролей практически каждый день.

Представим, что профессор – не только учёный и преподаватель, но ещё и администратор. Согласно известному наблюдению, администратор – это человек, над которым стоит десяток начальников. Соответственно их распоряжения могут поставить профессора в тупиковую ситуацию. Например, от него, как от педагога, могут требовать резкого изменения учебной программы, а как от учёного – не менее резкого изменения тематики исследований. И всё это ради политической конъюнктуры. Чисто гипотетически его могут заставить отказаться от поистине перспективных научных разработок и начать писать статьи и подавать заявки на гранты ради развития столь признанных на Западе наноонтологии, нанозтики или нанорелигиоведения. Или заставить «модернизировать» его подразделение, которое имеет уже сложившиеся традиции и коллектив.

Приведённые наблюдения – это не страшные истории, а хорошо знакомая картина. Обращение к ней не преследует цель доказать, что этика профессора – сугубо релятивна и полностью зависит от сложившихся обстоятельств. Напротив, если приглядеться внимательнее к «мультиценностной» среде вуза, то можно отличить истинный этос профессора от мнимого; людей, которые действительно трудятся по призванию, и тех, кто имитирует эту работу, скрывая недостаток компетентности и личностных качеств. В этосе современного профессора выделяется несколько ценностных основ.

На пределе...

Профессор – как учёный и как педагог – является настоящим бойцом и подвижником. В качестве иллюстрации к этой характеристике подходит даже не мертоновское бескорыстие, а «наука как призвание и профессия» М. Вебера, который изобразил учёного как борца за идеи, часто выступающего против сложившихся предрассудков. Настоящий профессор глубоко увлечён своими идеями, и эта увлечённость просматривается даже в том, как он идёт на работу и общается со своими коллегами. При этом увлечённость не означает упрямства и догматичности, а напротив, концентрируется в живом, критическом взгляде на собственные утверждения. Такой профессор готов бескорыстно дарить свои идеи, готов бесконечно беседовать о них и вдохновлять ими других людей (не обязательно учёных). Именно к нему тянутся те, кто желает узнать о состоянии дел в со-

временной науке, и он может увлекательно рассказать о её сложных проблемах.

Такие люди работают на пределе – и даже за пределом – человеческих возможностей, а окружающие изумлённо спрашивают: откуда у них столько сил? Для них нет проблемы в том, чтобы ночами писать статьи и книги, а днём читать лекции, заниматься со студентами и вести общественную деятельность. Причём, чем больше сваливается на них тягот, тем больше они чувствуют энергию их преодолевать. Такой человек использует любую возможность для пропаганды своей научной области. Он с одинаковым настроением войдёт в класс со школьниками, в аудиторию, где его ждут коллеги, или на слушания во властных структурах. И везде он сможет быть убедительным, поскольку с каждым будет говорить на его языке. Современный профессор не может позволить себе роскоши замкнуться в кабинете или академической аудитории. В информационном обществе заявить о себе может лишь тот, кто будет в состоянии наиболее остро и даже пронзительно выразить своё научное кредо. Поэтому настоящий профессор должен блестяще владеть информационными ресурсами, заявляя о себе на собственном сайте и выстраивая сообщество единомышленников в социальных сетях. В идеале он не стремится ни к высоким доходам, ни к славе, ни к карьере, хотя (перифразируя Ф. Ницше) это не значит, что они обязательно обойдут его стороной.

Различие между глубоко увлечёнными своей работой профессорами и теми, кто пришёл работать в академическую среду по иным причинам, – колоссально. Те, другие, вечно обречены на одиночество, неуважение и ироничное отношение к ним. В сущности, они получают то, ради чего и пришли: борьбу за собственный интерес, который также является объектом притязания других людей. Поэтому они вынуждены участвовать в бесконечных конфликтах, а не в научной жизни.

Тем не менее, увлечённость профессора грозит ему многочисленными соблазнами, которые могут привести к жажде скорого признания и, как итог, к самолюбованию. Настоящий профессор не желает популярности; напротив, он скорее желает быть неудобным, неожиданным для общественного мнения. Его путь – открывать нечто новое, что, как правило, приходится утверждать вопреки сложившимся стереотипам. Парадоксально, но учёный, отдавший все силы науке и ученикам, обречён на одиночество. Вокруг него всегда много людей, но ведь он прививал им критичное отношение к своей (наставника) теоретической позиции и своей (опять же наставника) персоне. Профессор видит свою миссию в том, чтобы транслировать

учащимся знания, либо делиться собственной точкой зрения на эти знания. Но он не пытается внушать мировоззренческие установки, либо собственную теоретическую позицию. Если бы ему предложили где-нибудь выступить с изложением собственной программы жизни, или выступить с пропагандой чьих-то взглядов, то он с возмущением бы отказался, поскольку желает работать с аудиторией думающих, живо реагирующих на его мысли людей.

Профессор – не шоумен, не глава научного клана и даже не политик, определяющий судьбу науки. С его точки зрения, наука (образование) – это творческий процесс, который не может быть распланирован и заключён в рамки чьих-то целей. Ему кажется даже, что и финансировать науку надо весьма умеренно, чтобы не допускать стремления к наживе и появления научной олигархии. В своих суждениях о науке он опирается только на свой, сугубо личный опыт, но охотно готов согласиться с тем, что у других учёных этот опыт может быть иным, и он позволяет им добиться больших успехов. Он вообще далёк от того, чтобы с кем-то бороться и конкурировать. Вражда, борьба в науке – это очередной соблазн, проистекающий из мотивов, далёких от целей исследования. Соперник настоящего учёного – только неразрешимые научные проблемы.

Мы в ответе за тех...

Но самая важная отличительная черта этики профессора – это его работа с учениками (последователями). Собственно, для этого профессора приглашают работать в вуз. Хотя в наше удивительное время целью некоторых вузов стало отнюдь не образование, а деятельность ради прибыли. Но если это так, то настоящий профессор не нашёл бы там себе места. Он ведь не продаёт знания (в большинстве своём добытые не им), а дарит их, поэтому бесполезен для таких «кузниц кадров».

Отношение со студентами (аспирантами) является самым важным жизненным экзаменом профессора. Если он его не выдержит, то не сможет продлить жизнь своим идеям. Да, профессор – не школьный учитель, он не может научить в прямом смысле этого слова. Он, скорее, свидетельствует о собственной предметной области и служит проводником начинающему учёному в мир науки. Также несомненно, что профессор должен быть максимально демократичным, терпимым, тактичным. Грубое поведение в глазах других людей на чисто лишит его всякого авторитета; и тут не помогут ссылки на плохое самочувствие или жизненные неудачи. Можно также согласиться, хотя с большой натяжкой, что профессор от студента отличается только мерой компетенции. Но построения отношений только на пе-

речисленных основаниях – крайне недостаточно для современной академической среды.

Следует отметить, что отношения «профессор - студент» – избирательно-личностные. Профессор, в силу добровольности научной деятельности, не может выбрать себе студента и заставить его заниматься под своим руководством. Профессоров выбирают сами студенты и делают свой выбор не только исходя из деловых качеств будущего наставника. Здесь важную роль играют именно его увлечённость, личностные качества, готовность не жалеть времени для общения с учениками. Важно отметить, что профессор не может одинаково относиться ко всем своим студентам: он должен найти индивидуальный подход к каждому, в зависимости от его психологических особенностей и условий жизни. Например, одному студенту требуется постоянный контроль за его работой, другому следует дать полную свободу, третьего необходимо подстёгивать посредством неожиданных гипотез, предлагаемых ему для осмысления. Если профессор не способен это почувствовать и с каждым студентом выстроить индивидуальный стиль работы, то ему нельзя быть научным руководителем.

Главная задача профессора – увлечь студента, вовлечь его в научное сообщество, заинтересовать перспективами работы над темой. Транслировать знание – это важная, но лишь вторая по значимости задача, и она не может решаться односторонне. Только плохой профессор работает со студентами лишь ради того, чтобы их чему-то научить. Настоящий профессор не только учит, но и сам учится у студентов. Особенно это актуально в российских условиях, где часто педагогами выступают пожилые люди, даже не умеющие пользоваться компьютерами. Будут ли они интересны студентам, которые ночами напролёт просиживают в Интернете, в т.ч. находя сведения, касающиеся их научного и образовательного интереса? Истина наших дней, прекрасно выраженная М. Кастельсом, гласит: «Быть отключённым от Сети означает быть отключённым от культуры». Профессор, не имеющий такого доступа, вынужден оперировать устаревшими данными, что невозможно скрыть от студентов. А если к этому добавить, что ныне нередко студенты приходят из школы, зная несколько иностранных языков, будучи знакомыми с памятниками западной культуры и блестяще владеющие информационными ресурсами, то тезис о превосходстве по уровню знаний профессора над учеником можно оспорить. Поэтому настоящий профессор даже в школьный класс идёт ещё и для того, чтобы чему-то научиться у подростков. Например, чтобы спросить, какие книги они читают, или какими сайтами пользуются.

Кроме того, из отношения «профессор - студент» нельзя удалить вненаучное и внеучебное содержание, иначе эти отношения могут быть чисто формальными. Ещё раз отметим: студент идёт к профессору не только ради его знаний, поэтому студенту будет важным узнать, каковы взгляды этого человека на жизнь, совпадают ли они с его собственными? Профессор не может отказаться ответить студенту на интересующие его вопросы, сославшись на то, что он – специалист в философии, а не в литературе. Разумеется, надо избежать навязывания своей точки зрения, особенно на жизненные вопросы. Но бессмысленно пытаться выстроить совместный научный проект с теми людьми, чья жизненная позиция вам не известна, а цели – неизвестны. Напротив, профессора должны интересоваться, в первую очередь, ценностные установки студента: разделяет ли он идеал бескорыстия и служения истине, готов ли он отдавать ей все силы, позволят ли ему это сделать черты характера? А на такие вопросы можно получить ответы, беседа не только на научные темы.

Отношения профессора и студента в современном мире должны быть сродни дружеским. Иначе они не будут прочными. Их научный интерес может вести к различным позициям и выводам, но эти разногласия не должны разрушать их сотрудничества. А это возможно, если только они глубоко равнодушны к судьбе друг друга. Конечно, студент не может разочаровывать своего профессора, он должен быть благодарен ему за силы, время и навыки, которые тот ему отдал. Но чрезвычайно важна и обратная сторона. Если студент поверил своему наставнику, то профессор обязан защищать своего ученика и быть готовым идти за него в «огонь». Профессор должен отстаивать право студента заниматься под его руководством тем, что он сам желает, обязан продвигать и пропагандировать его первые научные достижения. Кроме того, профессор обязан планировать научную карьеру для своего студента и всячески помогать ему обрести достойное место работы и более широкую нишу для научной деятельности. Эту обратную сторону отношений профессора часто не желают замечать, поэтому столь тяжело у нас происходит смена поколений в науке.

Если всё-таки пытаться конструировать императивный стиль этики профессора, то одно из главных требований будет звучать: «Предельно лояльно относись к своим студентам и предельно жёстко отстаивай их интересы перед руководством».

Таким образом, этика профессора должна исходить из ценностных постулатов, понимание и защита которых позволит придать ей особое значение. Эти постулаты достаточно просты: бескорыстие, стремление к истине, увлечённость, высокие требования к себе и ок-

ружающим, работа ради создания исследовательского сообщества, основанного на доверии и взаимном уважении наставников и последователей. Быть может, они звучат весьма банально, но отнюдь не банально пытаться следовать им.

В случае, если проект создания документа под названием «Этика профессора» начнёт осуществляться, то он должен быть выполнен именно в стиле ценностной декларации, которая могла бы стать аксиологической основой ко всем, уже существующим, этическим кодексам вузов.

I.4. Гораздо насущнее – «этика ректора»

Фигура «профессора» двояка. С одной стороны, профессор как таковой, несомненно, представляет интеллектуальную элиту, он эксперт, мастер своего дела (преподавания, подготовки и воспитания молодых профессионалов). В этом своем качестве он – сам по себе и по большому счету – штучен. С другой стороны, профессор – это профессор на кафедре, он сотрудник, член университетского сообщества.

Недоумение или настороженность, высказываемые относительно инициативы актуализации и проблематизации «этики профессора» понятны. Их возможные основания видятся разумными, пусть лишь в той части, которая связана с представлением, что звание профессора само по себе этически наполнено, и потому профессор не то что не нуждается ни в каких дополнительных нормативных регламентациях, он не подпадает под нормативные регламентации по самому их устройству, поскольку их предмет – «индивидуально-массовое поведение» (О.Г. Дробницкий). Но ведь профессор существует и как член сообщества. Не всякий человек в профессорской должности и профессорском звании соответствует образу профессора как представителя интеллектуальной элиты: немало среди них таких, которые не являются экспертами даже в той узкой области, по которой ими была защищена докторская диссертация, и которых трудно признать мастерами своего дела. Но в любом случае они сотрудники, члены коллектива. Может быть, имеется в виду, что по отношению к таким «профессорам» – лишь по должности и званию – поскольку их развелось немало, предполагается «этика профессора», лучше даже оформленная в виде декларации? Но кто будет формулировать такую этику? Кто будет принимать декларацию? Возьмутся ли за это профессора, которые «штучные»?

В этой связи заслуживают особого внимания две группы вопросов: о возможной специфике «этики профессора» и, соответственно, об этосе профессорского труда, а шире – университетской жизни, в соотнесении с которой только и может быть актуализирована этика профессора.

1. В связи с проектом «Этики профессора», встает предварительный методический вопрос о степени специфичности деятельности профессора-сотрудника в сравнении с деятельностью доцента, вообще преподавателя вуза. Без ответа на него невозможно уяснить, в чем этика профессора может отличаться от «этики доцента», от

«этики преподавателя»? У профессоров, несомненно, есть некоторые свойственные только им функции: по преимуществу именно они руководят аспирантами и соискателями; именно они являются членами специализированных ученых советов, на которых происходят защиты диссертаций; они входят в ученые советы высших учебных заведений. Специальные исследования могли бы показать – действительно ли эта деятельность опосредована такими конфликтными ситуациями, ценностными дилеммами и принятием решений, которые требуют дополнительного этического регулирования. Настояния на насущности этики профессора пока не снабжаются аргументами, касающимися того особенного в профессорской деятельности, что предполагает дополнительное этическое регулирование.

Возьмем такую реальную проблему для современного социально-гуманитарного академического сообщества, как массовое соискание ответственными чиновниками и законодателями всех уровней ученых степеней, главным образом по социологическим, юридическим, философским специальностям¹. Во многом это проблема политической и служебной этики, но сейчас она представляет интерес в ракурсе возможной этики профессора. Не исключено, что некоторые из таких соискателей сами пишут свои диссертации. Но с уверенностью можно сказать, что если диссертация подготовлена самостоятельно, то только ценою недобросовестного исполнения чиновником или законодателем своих основных обязанностей. Оценка должностного соответствия чиновников и законодателей не входит в компетенцию профессоров. Их задача – определить теоретическую зрелость диссертаций. Иногда тексты диссертаций исполнены весьма качественно. Понятно, что чаще всего благодаря усилиям людей с профессорской квалификацией. Поэтому, наряду с оценкой собственно результатов представленного исследования, удостоверяется и степень самостоятельности ее автора; и это – отдельный параметр экспертизы диссертации. Как правило, такая экспертиза не представляет особой сложности, в особенности на стадии предварительной защиты. Какие дополнительные этические принципы могли бы побудить профессоров – членов специализированных советов – пристальнее всматриваться в соискателей ученых степеней на предмет определения самостоятельности созданных теми научных трудов.

¹ Эта проблема характерна для большинства постсоветских стран. В Украине даже появился термин для обозначения такого рода новоиспеченных профессоров – «проффесор». См.: Проффесор // Википедия: Свободная энциклопедия, <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%84%D0%B5%D1%81%D0%BE%D1%80> (Просмотр 21.10.2011).

Уже несколько лет я вхожу в один из экспертных советов ВАКа.² По положению ВАКа, диссертации, авторы которых не занимают научно-педагогических должностей, проходят дополнительную экспертизу, включающую вызов соискателя на заседание экспертного совета для собеседования. Лишь однажды я видел на таких собеседованиях генерала. Но мы слышим о многих лицах высокого ранга, обретающих ученые степени. Подозреваю, что диссертации этих лиц проходят процедуру ваковской экспертизы в каком-то особом порядке.

Следует отметить, что ВАК как бюрократическая структура сам является элементом существующего истеблишмента. Эта ситуация – «по ту сторону» морали, и никакой кодекс этики профессора (академика, доцента, соискателя) здесь не поможет.

Может быть, он помог бы на низовом уровне специализированных ученых советов, члены которых, воодушевленные кодексом, стали бы добросовестнее оценивать диссертации и их авторов? Но трудно представить, что найдется хотя бы один ректор, который допустил бы у себя в университете выражение добросовестности, научной честности профессоров в виде академической принципиальности при оценке научных достижений представителей правящей элиты.

Судя по основному потоку диссертаций, из тех, которые проходят перед моими глазами, многим профессорам – членам специализированных советов – не хватает профессиональной зоркости и академической принципиальности и в случаях ординарных, когда на защиту выносятся диссертации, исходящие не от представителей правящего класса, а от обычных аспирантов и соискателей. И здесь – среди критериев оценки диссертаций – степень значимости собственно научных результатов нередко оказывается отнюдь не на первом месте, уступая первенство личным связям, позитивным или негативным, члена совета с научным руководителем соискателя или конъюнктурным соображениям разного рода. Существование немалого числа специализированных советов оправдано лишь тем, что они – неперемный атрибут университета, и, соответственно, им задана функция «пропуска» диссертаций, задача их оценки по сути содержания и полученных результатов здесь не стоит. И нет уверенности, что принятие в том или ином виде «этики профессора» позволило бы искоренить такую неблагополучную практику. Ведь многие из этих профессоров обрели свой нынешний статус, защитив докторские, а до этого кандидатские диссертации, благодаря именно такому

² Повествование идет от первого лица Рубеном Грантовичем Апресяном, доктором философских наук, профессором, экспертом ВАК. (Примеч. составителя)

порядку защит. И на смену им в специализированные советы придут такие же, как они, профессора, а то и хуже, поскольку год от года уровень диссертаций как кандидатских, так и докторских отнюдь не повышается.

Хотя я и рубрицированный специалист по этике (философской), и, казалось бы, заинтересован продвигать этику, где только возможно, должен отметить, что потенциал этики (практической) в деле пресечения порочного академического этоса почти нулевой, ибо такой этос – следствие не испорченных профессорских нравов (в смысле характеров), а проводимой по отношению к науке и высшему образованию государственной политики как на федеральном, так и на региональном уровнях. Она же, в свою очередь, зеркально отражает доминирующие черты сложившейся в стране политической атмосферы: симуляцию, двоемыслие, незаинтересованность в сути дела, безразличие к результатам, благотворным для общества. На уровне общественной морали (а проект профессорской этики однозначно общественно-моральный) этика бессильна в отсутствие соответствующих государственных и общественных политик.

2. Какой может быть «этика профессора», если одной из ключевых добродетелей академической этики является академическая свобода, или автономия? Одним из косвенных показателей реально существующего положения дел может быть характер процедуры получения звания профессора.

Для сравнения посмотрим на соответствующий опыт в академической сфере Швеции. Еще десять лет назад звание профессора можно было получить только от правительства. При появляющейся возможности университет объявлял конкурс на должность профессора кафедры (*lärostolsprofessor*), претенденты проходили конкурсный отбор, затем факультет или ректор делал представление в правительство, которое и назначало на должность отобранное университетом лицо. Профессорских ставок всегда мало, и многие – даже заслуженные – преподаватели, проработав всю жизнь, могли не дожидаться возможности баллотироваться на должность профессора. Никто из моих университетских шведских собеседников не мог припомнить случая смещения профессоров с должности. Университет, университетское руководство такой прерогативы не имели. Назначенный правительством профессор чувствовал себя независимым. Как говорят, это и сейчас заметно по манере поведения и характеру традиционных, «правительственных» профессоров. Но вот десять лет назад был введен еще один тип профессуры (так наз. *befordring*). Особенность этой профессуры в том, что претендент отбирается факультетом на основе решения приглашенных экспертов, а не конкур-

са и поступает на должность профессора решением ректора. При этом по договору он подчиняется администрации факультета. Год тому назад появился еще один способ получения профессуры: нет уже не только конкурса, но и внешней экспертизы; профессора приглашаются на должность ректором с подачи декана и фактически нанимаются на работу университетом. В традиционных университетских кругах эти тенденции, направленные будто бы на облегчение получения должности профессора, воспринимаются как знак сужения академической свободы профессоров, повышения их зависимости от администрации факультета и университета.

Помимо этого есть еще и так называемые именные профессора: находящиеся на специальной должности и получающие зарплату из целевого вклада или фонда. Получение такой профессуры может порой зависеть не столько от академических заслуг, сколько от особых отношений в узком академическом кругу. Но эта должность – полученная – предоставляет ее обладателю значительную степень независимости, которая, понятно, сопряжена и со многими внутриуниверситетскими и общественными обязанностями.

Эта система внешне чем-то похожа на принятую у нас (профессора, как и доценты, бывают у нас «по специальности» и «по кафедре»). Однако у нас нет конкурсного отбора. И даже когда объявляется конкурс на освободившуюся должность, реально конкурс не проводится, а исполняется симулятивно. И критерии, и процедуры, посредством которых преподавателю может быть присвоено звание «профессор», формальны³. Процедуры соискания этого звания тотально формальны и не предполагают какой-либо содержательной проверки локальным профессорским или, шире, академическим сообществом обоснованности амбиций соискателя. Это может показаться очевидным: звание профессора, как правило, присваивают получившим докторскую ученую степень, и эта степень, формально говоря, удостоверяет академическую квалификацию кандидата в профессора. Но звание профессора подтверждает особые достижения не столько в научной, сколько в педагогической деятельности. Не случайно на университетском уровне (в виде исключения) это звание на основании заслуг в преподавательской работе дается и тем преподавателям, которые не защитили докторские диссертации. Так что от претендента можно было бы ожидать презентации в той или иной форме концепции собственной педагогической деятельности, а также имеющиеся результаты последней. Хотя, само понятие «педагогиче-

³ Требования к присвоению ученых званий // Российское образование. Федеральный портал. – URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=326

ское исследование» для многих из нас непривычно. Речь идет об исследовании, проводимом в целях разработки содержания учебного курса, методов его обучения преподавателем и освоения студентами⁴. Можно допустить, что не всякий вузовский преподаватель читает лекции и ведет семинары на основе педагогического исследования. Но от профессора или преподавателя, претендующего на звание профессора, именно такого подхода и следует ожидать. Наличие собственно академической составляющей, в процедуре присвоения звания профессора, позволило бы трансформировать ее, ограничив формально-бюрократическую ее составляющую. Речь не идет о том, чтобы элиминировать последнюю вовсе; это и не целесообразно, и не возможно. Однако ее значимость должна быть сбалансирована академической составляющей. Благодаря ей локальное академическое сообщество смогло бы высказывать свое мнение, да и престиж самого звания профессора таким образом был бы повышен.

Это тем более важно, что именно через научно-педагогическую активность у преподавателя (и это касается не только претендующих на звание профессора) есть возможность реализовывать свое право на академическую автономию – свободно самовыражаясь, выбирая направление исследований, определяя содержание программы и методов преподавания.

Уже не раз отмечалось, что вследствие массовизации и коммерциализации высшего образования преподаватели теряют академическую автономию, оказываясь подотчетными многочисленным заинтересованным лицам (студентам, родителям, служащим руководящих и контролирующих органов образования), но в первую очередь университетской бюрократии, которая выступает посредником между заинтересованными лицами и преподавателями. С одной стороны, коммерциализация ведет к тому, что профессура уподобляется обслуживающему персоналу, от которого требуется обеспечение потребителя необходимым продуктом (знаниями, умениями и навыками); с другой – массовизация оборачивается ослаблением

⁴ О концепции и движении педагогического исследования см.: *Hutchings P. Opening Lines: Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning*. Menlo Park: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2000 (см. Introduction. – URL: <<http://www.carnegiefoundation.org/sites/default/files/approaching.pdf>>); а также журнал «Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education», <http://www.pestlhe.org.uk/index.php/pestlhe>, а также обзор книги Б. Макфарлейна «Teaching with Integrity: The Ethics of Higher Education Practice» (См.: Этика образования. Ведомости. Вып. 26 / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2005. С. 231–232).

личных отношений между преподавателями и студентами. В таких условиях академическая роль преподавателя падает, отношения преподавателей со студентами формализуются. Таковы общемировые тенденции.

В России, как и в большинстве постсоветских стран, они усугубляются традиционно приниженым социальным и институциональным статусом преподавателя, в том числе и профессора, отсутствием у него нормальных материальных условий работы в виде: а) персональных кабинетов для самостоятельной работы, индивидуальных занятий со студентами, отдыха; б) библиотечного обслуживания; в) технической и референтной поддержки. При наличии современных информационных технологий объем и характер такой поддержки меняются, но сама поддержка от этого не становится излишней.

Благодаря увеличению ресурсов многие университеты стали улучшать свой материальный фонд, в частности строить новые учебные корпуса. Однако нигде, даже в самых престижных университетах, не предполагается предоставление профессорам персональных кабинетов (как принято в большинстве университетов и исследовательских центров мира). Очевидно, что не за счет улучшения условий работы профессоров экономятся средства; но на это можно посмотреть и по-другому: индивидуальная работа со студентами и аспирантами не предусматривается, ей не придается значения, она не ценится. Такой вывод подтверждается и тем, что доля индивидуальной работы со студентами и аспирантами в нагрузке преподавателя систематически сокращается, и она фактически исключается сокращением норм оплаты такой работы. В большинстве университетов совместителям-почасовикам давно уже оплата этой работы и вовсе не предусмотрена.

3. Есть еще два серьезнейших препятствия для нормальной работы профессоров, и оба являются системными характеристиками современного российского высшего образования. Первое – большая аудиторная нагрузка вузовского преподавателя. Это мало касается профессоров, у которых нагрузка по нормативам, устанавливаемым вузами, может быть до 150 часов в год (но следует помнить, что у профессоров немало времени «съедает» членство в ученых и специализированных советах). У доцентов же аудиторная нагрузка может быть не менее, а то и более 200–300 часов в год, а у старшего преподавателя – 300 часов⁵. Очевидно, что доценты и старшие пре-

⁵ Для примера наугад взяты: «Индивидуальная нагрузка преподавателя» // Справочник учебного процесса Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». – URL: <http://www.hse.ru>

подаватели – потенциально будущие профессора – при такой учебной нагрузке не имеют возможности для полноценной научно-исследовательской и педагогически-исследовательской работы.

С начала 2000-х годов в российских университетах постепенно возрождаются программы периодических творческих отпусков, стажировок, повышения квалификации. Однако далеко не всегда университеты имеют возможность обеспечить необходимую для творческого отпуска академическую мобильность, направить преподавателя в столичные центры повышения квалификации. Также крайне ограничены возможности университетов командировать преподавателей на научные конференции в России и тем более за рубежом. Права преподавателей на получение средств для участия в научных событиях и порядок распределения этих средств практически нигде не прописан, вследствие чего преподаватели оказываются зависимыми в этом вопросе от благорасположения администрации. В условиях непрозрачности университетских бюджетов на академическую мобильность разговоры о пресловутом недостатке финансовых средств не могут не восприниматься как отговорка, проявление стремления университетской администрации иметь дополнительный ресурс давления на преподавателей.

Настороженность преподавателей, вызываемая данным вопросом, еще более усиливается при сопоставлении с иногда становящейся гласной информацией относительно расходов, предусматриваемых в бюджетах университетов по статьям заработной платы для руководителей университетов (ответственных работников ректората), а порой – деканов, и работников экономических и других вспомогательных служб. Второе серьезнейшее препятствие нормальной работы профессоров и вообще нормальной академической атмосферы – глубокий разрыв в уровнях заработной платы внутри университетов. Конечно, это общеполитическая проблема: в современной России созданы законодательные условия для запредельных разрывов в доходах, никак не коррелирующих с квалификацией работников и служащих, их реальным вкладом в производство продуктов и услуг.

Особенно остро обстоят дела в этом плане в сфере высшего образования, где разрыв в доходах преподавателей и ректоров вузов достигает 5–6, а порой 10 и более раз. Есть основания считать, что

/studyspravka/indnagruzka (Просмотр: 28.10.2011) и «Об утверждении новой редакции “Нормы времени для расчета объема учебной работы Санкт-Петербургского государственного университета”» // Санкт-Петербургский государственный университет. Приказ от 29.03.2002, № 276/1. – URL: <http://edc.pu.ru/pub1/zip/text3/prik276.rtf> (Просмотр: 28.10.2011).

разрыв в доходах выше, поскольку выплаты работникам ректората из внебюджетной части фонда оплаты труда в вузах наименее прозрачны⁶.

Инициаторами проекта «Этики профессора» совершенно верно предполагается, что она должна разрабатываться с учетом тех проблем, которые обнаруживаются в системе современного российского высшего образования. И хотя оправданность самого проекта не очевидна, однако если обсуждать его, то необходимо смещение акцентов в постановке исследовательских задач. Даже если предположить, что понятна миссия профессорской этики и сфера ее возможной компетенции, она пока не проблематизирована в соотношении с той академической и организационной средой, в которой профессора существуют. Очевидно, что за редким исключением эта среда не способствует раскрытию профессорами своего потенциала преподавателей и ученых. В общем, понятно что именно выступает препятствием для их нормальной деятельности. Некоторые из этих моментов были указаны выше. Нельзя сбрасывать со счетов и то, что в условиях современного университета с доминированием в нем университетской бюрократии, с возобладавшим в университетском управлении менеджеристским техницизмом, адепты которого видят в университете объект управления с целью получения прибыли и не желают, да и не способны, разглядеть специфику университета как гуманитарного социального института, «этика профессора» легко может стать дополнительным инструментом дисциплинарного воздействия на профессуру.

Такая ситуация в высшем образовании – не повод для «алиби». Но это повод задуматься: не уместнее ли разработку «этики профессора» предварить обсуждением насущных проблем жизни и деятельности профессора и задуматься о том, насколько вообще этически корректно ставить вопрос об «этике профессора» прежде вопроса об этосе и этике университетского управления и, стало быть, об «этике ректора».

⁶ См.: Шульгин В. Территория «безглазцев» // Литературная газета, 2011, № 25 (22. 06). – URL: <http://www.lgz.ru/article/16499/>; Ректор Кемеровского госуниверситета отчиталась об устранении финансовых нарушений в вузе // Федерал-Пресс, 26.07.2011. – URL: http://fedpress.ru/federal/polit/society/id_241021.html; Вузы и школы: зарплаты или подработки? // Капитал страны: Федеральное Интернет-издание (29. 09.2009). – URL: <http://www.kapital-rus.ru/index.php/articles /article/174139>; Ректоры свердловских вузов засекретили зарплаты // Бизнес Е1.ru. – URL: http://www.e1.ru/articles/education/008/898/article_8898.html (Просмотр: 29.10.2011).

Раздел II

ЭТИКА ПРОФЕССОРА В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Деятельность профессора в условиях «текучей современности» испытывает разнонаправленные вызовы этического характера. Очевидный прежде выбор в пользу ценностей этики профессора, сегодня проблематизируется входящими в поле его деятельности конкурирующими ценностями. В такой ситуации задача «что-то предпринять» уступает по своей актуальности задаче понять, «что следует предпринять» и «кто это может предпринять». В данном разделе представлена рефлексия намечающихся во многом драматических изменений в этике профессора под воздействием нарождающихся новых – глобального и локального – контекстов, в пределе рискующих оказаться «макиавеллевским проклятием» профессору наших дней.

Открывается раздел обсуждением трансформации конституирующего основания образа профессора – его морального характера. Снижающаяся востребованность миссии профессора в университетах рассматривается в качестве одного из следствий глобальных социальных и культурных изменений, в результате которых ведущие моральные характеры Нового времени – одним из них является моральный характер Профессора – сходят с исторической сцены.

В условиях когда, научно-образовательное сообщество не производит необходимого знания о самом себе, рефлексия самосознания ученого (профессора), важнейшую часть которого образуют этические аспекты, определяется актуальной задачей и ресурсом, позволяющим уловить главное в наличной ситуации и создать полноценную стратегию изменений. Изменений, направленных не на разрушение научно-образовательной корпорации, а на ее улучшение.

Реконструирование этического значения внутриуниверситетской практики академического гражданства обосновывает дополнительные этические обязанности академических граждан в условиях насыщенной университетской политики, и в целом – в процессах, маргинализирующих практику академического гражданства в первом десятилетии XXI в.

Завершает раздел рефлексия вопроса о неоднородности этики профессора. Как в отношении университетов в современном мире не может осуществляться единая социальная политика, так и этика профессора неоднородна. Этика служения – более присуща университетам, ориентированным на мировую науку; этика как разновидность этики гражданского общества – свойственна университетам, укорененным в локальных контекстах.

II.1. Профессор как моральный характер: история и современность

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

В целом моральный характер – это социальная роль, исполнение которой налагает на человека обязательства нравственного характера. Она предполагает совершение действий, вписанных в определенную систему ценностей и согласующихся с ожиданиями окружающих. Анализируя подобные роли, всегда можно реконструировать целостную систему воззрений, убеждений, доктрин, теорий, стоящих за ней. «Характеры – это маски, которые носят моральные философы», – пишет Макинтайр¹.

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

Макинтайр утверждает, что «центральной спецификой каждой культуры по большей части является специфика набора ее характеров. Так, культура викторианской Англии частично определялась характерами директора публичной школы, исследователя и инженера; в кайзеровской Германии она подобным же образом определялась такими характерами, как прусский офицер, профессор и социал-демократ»².

Многие основатели религиозных учений, пророки, святые, создатели этико-философских систем, чья жизнь стала для последова-

¹ Макинтайр А. После добродетели. Исследования теории морали. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. С. 44.

² Там же.

телей образцом добродетельного поведения – Конфуций, Будда, Иисус, Сократ, Кант и т.д. – также могут рассматриваться в качестве моральных характеров особого рода, идеальных образцов поведения. А. А. Гусейнов пишет, что «их биографии стали своего рода позитивной нравственной программой, ...жизнеучения великих моралистов доказали высокую степень действенности, закрепившись в культуре в форме устойчивой, долговременной традиции»³.

Кроме того, моральный характер способен выражаться в действиях не только реальных людей, но некоторых литературных или кинематографических образов (например, Дон Кихота или Дон Жуана), в чьих действиях явно «просматриваются соответствующие ценностные установки и предпочтения, некая „этика”»⁴.

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

Мораль является конституирующим основанием образа врача в культуре. Медицинскую деятельность неверно сводить исключительно к знаниям, навыкам и методам. Реальная граница между медицинской и прочими практиками проходит в пространстве не фактов, а ценностей. Особенно четко выраженной эта граница была на стадии формирования медицины (приблизительно в середине первого тысячелетия до нашей эры), когда лечением заболеваний занимались (или претендовали на это) разнообразными целителями, травниками, жрецы, шаманы и т.д. Деятельность врача Косской школы по своей эффективности вряд ли превосходила практики народных целителей, учитывая, что основывалась она на таких же далеких от научности предпосылках, как и шаманизм (например, на гуморальной теории). То, что действительно отличало медицину от всех прочих практик врачевания – это ограничения и обязательства морального плана, которые должен был принять на себя врач. Травники или шаманы могли готовить лекарства и принимать роды. Но они с равной эффективностью могли изготавливать яды и делать аборт: ни профессия, ни общество не предъявляло к ним четко выраженных требований морального плана. Врач же, согласно клятве Гиппократова,

³ Гусейнов А.А. Великие пророки и мыслители. М.: Вече, 2008. С. 58.

⁴ Апресян Р.Г. Донжуанизм: ценностные установки, предпочтения, повадки // Вестник ПНИПУ. Культура. История. Философия. Право. 2018. № 3. С. 5.

обязан только лечить и не вправе совершать какие-либо действия, которые можно ассоциировать с вредом и убийством, включая аборт и эвтаназию.

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

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

Ценностные аспекты в привычных дефинициях другого морального характера – *ученого* также, как правило, отсутствуют. Источником этого образа в Европе является фигура античного философа, представления о котором изначально также не имели четко выраженных моральных коннотаций. По крайней мере, у жизнеописателя знаменитых философов Диогена Лаэртского греческие мудрецы описаны как «банальные моралисты, хитрецы и злодеи, а то и развратники»⁵. Знания философа не нуждались в моральном обрамлении; согласно Лаэртию даже «среди академических этиков не было не только людей с какими-нибудь этическими или вообще философскими убеждениями, но и по своему поведению они были достаточно далеки от высокой морали»⁶.

Решающий вклад в изменение этих представлений внес Сократ. Он не только провозгласил тождество знания и морали, но и доказал его на примере собственной жизни и смерти. Наиболее методичными последователями Сократа (и ввиду этого – самыми яркими моральными характеристиками античности) стали киники, которые доказывали свои идеи исключительно на личном примере. Своим образом жизни они демонстрировали, что истинное знание нельзя оторвать от морали. Когда в Европе начали возрождаться идеалы античности, судьбу Сократа повторил Джордано Бруно. Казнь Бруно

⁵ Лосев А.Ф. Диоген Лаэртий и его метод // Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М.: АСТ: Астрель, 2011. С. 23.

⁶ Там же. С. 19.

показала, что научная истина может быть ценностью, ради которой ученый способен пойти на смерть. Во многом эта позиция определила ценностную доминанту науки Нового времени. Ее целью стало приумножение достоверного знания как условия прогрессивного развития и самоотверженная борьба с невежеством и предрассудками. Эта доминанта заложила основания этики ученого, стала основанием «научной совести».

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

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

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

Характер *профессора* занимает особое место в системе моральных образов. Это сложный составной характер, который синтезирует образы ученого и учителя, (а в случае Альберта Швейцера или Карла Фукса может включать в себя и образ врача). Кроме того,

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

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

Гумбольдтовская модель стала попыткой реализовать идеалы Просвещения в образовании, и профессору в этом процессе была уготована центральная роль. «Профессура, пишет Е.В. Беляева, – является институтом эпохи Модерна и воплощает все базовые ценности этого дискурса: разум, от имени которого и выступает профессор; профессионализм, состоящий в постоянном совершенствовании в сложной специализированной деятельности и предполагающий исполнение особой, этически нагруженной миссии, а также поддержание эталона нравственного поведения. Общественное мнение неизменно приписывало профессорскому сообществу высокие добродетели независимо от морального облика отдельных его представителей»⁷.

В.И. Бакштановский и М.В. Богданова называют ведущую ценностную доминанту профессорской деятельности «служением в профессии». Служение предполагает искреннюю веру в высокую социальную миссию своей деятельности, стремление к работе на вечность, полную самоотдачу. При этом высокая квалификация накладывает на профессора, в отличие от обычного ученого или учителя, дополнительную ответственность: «университетский профессионал не только исполняет работу в рамках элементарной порядочности, которая обращена к каждому человеку, но готов поднять планку моральных требований к себе»⁸. Классический идеал профессора – это человек, преданный науке и обществу, ставящий долг служения профессии выше своих интересов,

⁷ Беляева Е.В. Этика профессора этики // Ведомости прикладной этики, 2011. № 39. С. 99.

⁸ Бакштановский В.И., Богданова М.В. Этика профессора: «вне-алиби-бытие» (замысел проекта) // Ведомости прикладной этики, 2011. № 39. С. 25.

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

При этом Кант был не только теоретиком морали: он воплощал определенный тип морального характера, соответствующего этой теории. А. Гулыга пишет: «Кант-моралист и Кант-человек – одно и то же, ... в общем и целом его поведение соответствовало тому идеалу внутренне свободной личности, который он набросал в своих этических произведениях. Была цель жизни, был осознанный долг, была способность управлять своими желаниями и страстями, даже своим организмом. Был характер. Была доброта»⁹. Убеждения и поступки Канта стали ориентирами для формирования классического образа профессора, с разной степенью убедительности проявившегося во многих реальных людях и литературных персонажах.

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

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

Профессор последовательно ориентирован на достижение истины, а не выгод или наград. Он готов работать над серьезными научными проблемами, не требуя никакого вознаграждения, кроме минимума материальных благ, нужного для выживания и покупки исследовательского оборудования. (Надо сказать, что это одно из немногих представлений об идеальном профессоре, которое находит свое массовое подтверждение. Когда наука в нашей стране оказалась невостребованной, а вознаграждение за работу в системе обра-

⁹ Гулыга А.В. Кант. М.: Молодая гвардия, 1981. С. 164.

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

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

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

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

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

Все более скептическим становится отношение к моральному характеру ученого, поскольку подвергается серьезной переоценке система воззрений, стоящая за ним. Целью классической науки было умножение объективного знания о мире, которое воспринималось как самоценность, не требующая дальнейшего этического обоснования. Последнее столетие продемонстрировало, что знание без дополнительного морального контроля может быть опасным. Чем весомее оказывается научная мощь, стоящая на службе человечества, тем сложнее оказывается ее контролировать. Уже сегодня оружия массового поражения, накопленного на планете, достаточно, чтобы уничтожить человечество. Все более вероятными представляются сценарии экологической катастрофы. Соответственно в обществе усиливается уверенность в том, что научно-технический прогресс в долгосрочной перспективе ведет совсем не к улучшению жизни, а напротив – увеличивает шансы его гибели. Вера в прогресс сменяется «эвристикой страха»¹⁰.

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

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

В моральном характере профессора не только синтезируются и усиливаются черты многих других характеров, но и гипертрофируются

¹⁰ *Йонас Г.* Принцип ответственности: Опыт этики для технологической цивилизации. М.: Айрис-пресс, 2004. - 480 с.

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

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

II.2. Самосознание ученого: перспектива мировоззренческой революции

Признавая важность вопросов, касающихся «профессорской этики» в современной России, не представляется возможным одобрить ни добавления к деятельности профессора: «вне-алиби-бытие», ни утверждения о «низких нравах нашей профессии». Преподаватель-ученый (то есть профессор в широком смысле этого слова) – вовсе не та фигура, которая сегодня должна быть кандидатом в подозреваемые и (или) быть призываема к покаянию. Если бы не самоотверженность и бескорыстие ученых и преподавателей, их любовь к своему делу и осознание важности собственной миссии, Россия не имела бы сегодня ни академической науки, ни системы высшего (как, впрочем, и школьного) образования. И сколько бы ни говорили о недостатках отечественного научно-образовательного комплекса (а недостатки есть, и не просто отдельные недостатки, но серьезные деформации), сам комплекс нуждается в улучшении, а не разрушении.

Решающий фактор улучшения – самосознание ученого (преподавателя) и, конечно же, этика как важнейшая часть самосознания. Разработка этических деклараций и кодексов – дело полезное, но самое ценное здесь не результат в виде документа, а процесс выдвижения идей и их обсуждения, создание соответствующих систем коммуникации и их развитие. Трудно представить себе, что жизнеспособные этические программы могут быть созданы (даже если их создают профессионалы высокого класса) в отрыве от мировоззренческих программ, от смелых творческих задач – как собственно научных, так и научно-педагогических.

Сегодня научно-образовательный комплекс не производит необходимого знания о самом себе – знания, которое позволило бы «схватывать главное» в наличной ситуации и создавать полноценную стратегию изменений. Такое знание может быть произведено только самими учеными и преподавателями, которые осознают себя не жертвами скороспелых «моделей» (хотя таковыми и вынуждены быть фактически), но прежде всего творческими личностями, призванными разрабатывать и осуществлять умные проекты.

Образовательные «услуги» – результат неудачного перевода на русский язык английского слова “service”, которое означает не только «услуги», но также (и даже прежде всего!), «службу», «работу», «служение». Между тем, неправильный перевод – не случайность, но закономерное следствие распространения рыночной идео-

логии за пределы естественных границ, захвата ею тех сфер деятельности человека, где главенствующую роль играли и должны играть иные принципы. Яркий пример использования упрощенных подходов с позиций рыночной идеологии вместо серьезных системных проработок – рисуемая перспектива создания «умной экономики» за счет «завоза» в страну ученых из-за рубежа.

В самом примитивном варианте ученые уподобляются товару, а государство – покупателю, выбирающему, на что выгоднее потратить имеющиеся деньги: на финансирование обветшавшего и деградирующего (вследствие пребывания на «голодном пайке» в течение двух десятилетий) отечественного научно-образовательного комплекса или на импорт тех производителей знаний, которые смогли развиваться в условиях несравненно более благоприятных, чем российские. В менее упрощенных контекстах ученые уподобляются высококлассным зарубежным бухгалтерам, которых удалось привлечь на работу в российские компании. Однако в обоих случаях не учитываются ни особенности мотивации ученого, ни системные факторы, способные создавать серьезные препятствия для реализации творческого потенциала личности.

Проблемы развития страны (даже экономического и технологического) в том виде, какой они имеют в сегодняшней России, выходят далеко за рамки «экономикс» и «менеджмента». Осмысление этих проблем требует участия не только естественных и технических наук, но и наук о духе – в том числе и, быть может, в первую очередь, философии и этики как ее необходимой составляющей. Темой философских дискуссий должен стать новый «большой проект» – несмотря на то, что совсем недавно мировыми философскими и политологическими знаменитостями было объявлено об окончании эпохи «больших проектов» и даже о «конце истории». И несмотря на то, что многие российские философы сохранили не самые приятные впечатления об участии в предыдущем «большом проекте», неудачное окончание которого ознаменовал распад Советского Союза. Осмысление опыта того, старого проекта, еще далеко не закончено. Его воспроизведение в новых условиях не только нежелательно, но и невозможно. Новый «большой проект» должен обладать иным качеством, основываться на иных принципах, реализовывать иные цели с использованием иных методов. Сходство со старым – в направлении на совершение технологического рывка, столь необходимого для существования страны и народа как субъекта истории.

Тема «мировоззренческой революции» была поднята В.Е. Лепским в контексте обсуждения проблем инновационного развития. В России сегодня, утверждает В.Е. Лепский, речь должна идти о «ми-

ровоззренческой революции в массовом сознании»¹, не последнюю роль в которой призваны сыграть СМИ. Соглашаясь в общем с этим утверждением, заметим все же, что СМИ как таковые не производят мировоззренческих идей, они могут лишь способствовать распространению таких идей. А науки о духе обладают необходимым потенциалом для того, чтобы формулировать общественные идеалы и разрабатывать мировоззренческие основы сознательного культуросоцидания. «Большой проект» непременно предполагает культуросоцидание, которое вынуждено быть сознательным уже в силу ограниченности ресурсов времени: новая культура не сможет сформироваться в приемлемые сроки из «естественного», стихийного взаимодействия имеющихся тенденций. Следует подчеркнуть, что мировоззренческая революция как условие и составная часть «большого проекта» не только не требует великих потрясений социально-политического и экономического характера, но служит предотвращению подобных потрясений.

Речь, разумеется, не идет о формировании единого общеобязательного мировоззрения, чей статус был бы подобен статусу марксистско-ленинского мировоззрения в советскую эпоху. Кстати, основы последнего были заложены людьми, гордо называвшими себя ортодоксальными марксистами, а ортодоксия («подлинный марксизм») естественно противопоставлялась ереси, то есть ревизионизму. Сегодня ситуация принципиально иная. Мировоззренческое обеспечение развития предполагает выдвигание разных вариантов мировоззренческих программ, способных участвовать в методологических и социально-технологических синтезах. Понятия ортодоксии и ревизионизма здесь неуместны. Формулирование идей и идейных систем, их обсуждение и продумывание необходимы для создания инновационной мировоззренческой среды, без которой немислимо формирование и реализация «большого проекта». От философии это требует многого – в том числе, соответствующих реконструкций культурных традиций и развития собственной прикладной части. Следует согласиться с В.И. Бакштановским, утверждающим, что «...российская модернизация продуцирует ситуацию морального выбора, требующую активной и системной рефлексии потенциала различных ценностных систем»².

¹ Лепский В.Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию. М.: Когито-Центр, 2009. С. 129.

² Бакштановский В.И. Повестка для российской модернизации в этико-прикладной парадигме морального выбора // Модернизация. Университет.

«Мировоззренческая революция» в данном контексте означала бы коренное изменение в видении науки и ее роли в обществе. И речь должна идти не только и не столько о «науке вообще», сколько о российской науке, и не только о видении ее роли и перспектив высшими чиновниками государства и «населением», но и (возможно, прежде всего!) о самосознании науки. Выдвижение прорывных идей, определяющих перспективы развития страны, – миссия науки, однако выполнение этой миссии сегодня затруднено чрезвычайно. И одно из главных затруднений связано с малопривлекательным образом российской науки, сформировавшимся к концу первого десятилетия XXI века. Этот образ стал закономерным итогом процессов, происходивших в стране в течение без малого двадцати лет.

Е.В. Семёнов, оценивая отношение власти к науке в начале 90-х годов, обращал внимание на то обстоятельство, что в опубликованном в июне 1992 года проекте «Программы углубления экономических реформ», подготовленном под эгидой «гайдаровского» правительства, нет раздела о науке или о научно-технической политике. В этом обширном документе (20 печатных листов), отмечает Е.В. Семёнов, наука упоминается лишь походя и не по существу, что нельзя считать случайностью: «...в конструкции гайдаровской реформы науке просто нет места, как не оказалось его в этом документе для раздела о научно-технической политике. Видно также, что о науке в этом проекте повествуется в лучшем случае в тоне заботы о сохранении каких-то остатков прежнего научно-технического потенциала страны. “Сохранительная” лексика – это выражение максимально лояльного отношения, на которое наука могла рассчитывать в 1992 году»³. И дело не только в том, что в стране не было денег. Ссылаясь на Министерство безопасности России, Е.В. Семёнов приводит данные, согласно которым в 1992 году «различные коммерческие структуры» перевели на свои счета в зарубежных банках от 14 до 17 миллионов долларов, т.е. в 30-40 раз больше бюджета Миннауки на 1993 год⁴. За 1993-1995 годы реальный объем финансирования (в сопоставимых ценах) науки и научно-технических разработок продолжал падать и уменьшился более чем в 5 раз⁵.

Ситуация, когда научно-технический прогресс перестал быть одним из приоритетов государственной политики (что иногда объяс-

Прикладная этика. Ведомости. Вып. 37 / Под ред. В.И. Бакштановского, В.В.Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2010. С. 78.

³ Семёнов Е.В. Явь и грезы российской науки. - М. : Наука, 1996. С. 449.

⁴ Там же. С. 11-12.

⁵ Там же. С. 447.

няется надеждами реформаторов на быструю и безболезненную адаптацию науки к условиям рынка), сопровождалась небывалым падением социального престижа учёного. Характеризуя отношение общества к науке в 90-е годы, российские науковеды подчёркивали серьёзность такого фактора, как нигилизм в оценках прошлого и настоящего страны, распространившийся и на сферу научной деятельности⁶. В разных слоях общества стало модно рассуждать о том, что особых достижений у советской науки не было, а если что и было, так «это просто хорошо работала разведка». Подобные рассуждения, охотно распространяемые средствами массовой информации, противоречили очевидным фактам, однако вполне соответствовали мифу о неполноценности и невостребованности отечественной науки.

Сложившееся положение дел стимулировало дезорганизационные процессы внутри науки. Резкое сокращение числа научных работников не было следствием оптимизации структуры и кадрового состава научных учреждений, сосредоточения имеющихся ресурсов на наиболее важных и перспективных направлениях. Исследовательские институты и вузы покидали не только случайные для науки люди, больше подходившие по своим деловым качествам и ценностным ориентациям для предпринимательской деятельности или работы в административных структурах. Из науки бежала молодёжь, уезжали за рубеж высококвалифицированные учёные, распались успешно работавшие коллективы. Учёные (за редкими исключениями) превращались в одну из наиболее низкооплачиваемых категорий граждан. Невозможность прожить на зарплату, получаемую по основному месту работы (к тому же не выплачиваемую вовремя), порождала необходимость разного рода приработков. Такие приработки, занимавшие порой больше времени и сил, чем основная работа, не только не позволяли сосредоточиться на главном направлении исследований, но могли и вовсе не оставить времени для полноценных занятий наукой, вынуждая имитировать научную деятельность.

«Бедный», «не востребованный обществом» – таковы основные категории, используемые в описании социального положения российских ученых в начале XXI века. Примечательно, что, по данным эмпирических исследований, высказывания респондентов, характеризующих социальные представления о внешнем облике ученого

⁶ См., напр.: *Киселёва В.В., Китова Г.А., Кузнецова Т.Е.* Российские реформы и преобразование сферы исследований и разработок // *Науковедение.* 1999. № 2. С. 86.

(важнейший компонент имиджа!), оказались объединены категорией «неопрятный»⁷.

Существенное увеличение бюджета государства, достигнутое в «нулевые» благодаря росту цен на нефть, не привело к коренным изменениям в положении науки и в социальном самочувствии ученого. Финансирование науки увеличилось, однако и заработная плата, и обеспеченность современным оборудованием далеки от уровня, необходимого для полноценного развития этой сферы общества. До сих пор не восстановлен воспроизводственный механизм науки, разрушенный в 90-е годы. Существуют различные программы поддержки молодых ученых – на уровне университетов, РАН, в рамках научных фондов и федеральных целевых программ. Однако в состоянии ли эти меры решить проблему восстановления воспроизводственных механизмов в науке? Ответ на данный вопрос может быть только отрицательным. Типичной стала ситуация, когда для молодого исследователя наука (по крайней мере российская) оказывается «проходным» вариантом: поработав здесь некоторое время, получив учёную степень, молодые люди находят себе применение в бизнесе или уезжают за рубеж. Сказанное никоим образом не означает, что программы поддержки молодых ученых следует отменить. Речь должна идти о комплексных мерах, направленных на восстановление воспроизводственных механизмов в науке или на создание новых воспроизводственных механизмов, соответствующих современным условиям.

По данным опроса Левада-Центра, проведённого в 2003 году, профессию учёного считали престижной только 9% жителей России. И такое положение дел нельзя объяснить ссылками на «рынок» и «демократию». В США, считающихся эталоном рыночной экономики и демократического государственного устройства, результаты проведённых в 2002 году исследований, имевших целью ранжировать профессии по степени престижности для жителей страны, показали, что профессия ученого является самой престижной: 51% населения считали её в высшей степени престижной, 25% – весьма престижной и 20% – престижной⁸. А 90% российских учёных, уехавших жить за

⁷ Володарская Е.А. Профессиональная идентичность ученого и имидж науки в обществе // Науковедение и новые тенденции в развитии российской науки. М.: Логос, 2005. С. 200.

⁸ Данные приводятся по документу: «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года». Разработана Министерством образования и науки РФ, утверждена межведомственной комиссией по научно-инновационной политике (протокол от 15 февраля 2006 г., № 1).

границу, указывают в качестве главной причины низкую оплату труда на родине. И сегодня одним из основных препятствий к тому, чтобы талантливая молодежь шла в науку, служит незавидное положение зрелых ученых.

Малопривлекательный образ российской науки – часть малопривлекательного образа страны в целом. Можно ли всерьез связывать надежды на улучшение образа науки с привлечением ученых из-за рубежа, как и надежды на улучшение образа милиции – с переименованием последней в полицию? ...

Добавление к платонистскому мировоззрению идеологом гедонизма и прагматизма, причем в крайне вульгаризованных вариантах (а именно это мы имеем сегодня в России), вряд ли означает рождение новой культуры. Скорее это дает новые поводы говорить о бескультурье. Целенаправленное культуротворчество как творчество мировоззренческое предполагает рефлексивное отношение к культуре вообще. Общепринятое представление о культуре как совокупности достижений людей в освоении природы, обустройстве среды обитания, регулировании отношений между людьми, в науке, технике, искусстве и т.д. в данном контексте вполне уместно. Оно может служить основой и для определения «болевых пунктов», и для выбора элементов, необходимых для наполнения ресурсной базы. Однако наиболее интересные перспективы открывает «программноцентричная» концепция культуры, развиваемая В.С. Степиным.

В рамках этой концепции культура мыслится как система надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения⁹. Эти программы не являются неизменными, но исторически развиваются, не существуют в отрыве от многообразия знаний и навыков, норм и идеалов, образцов деятельности и поведения, социальных целей и ценностей, но представлены ими. В.С.Степин выделяет три уровня программ в системе культуры. Первый – составляют реликтовые программы, «осколки» прошлых культур, утратившие ценность для общества Новой эпохи, но все еще регулирующие некоторые виды поведения людей (к таким относятся, например, устаревшие традиции, обычаи). Второй уровень представлен программами, возникшими как выражение запросов и потребностей современного общества, а также программами, сформированными на предшествующих этапах развития, а затем вписавшимися (с определенными изменениями) в новые условия. Наконец, третий уровень

⁹ См., напр.: *Степин В.С.* Философская антропология и философия науки, М.: Высшая школа, 1992; *Степин В.С.* Культура // Философский словарь. М.: Республика; Современник, 2009.

содержит программы видов и форм человеческой деятельности, возможных в будущем. Не всем из них суждено осуществиться в реальности, однако, порождая подобные феномены, общество вырабатывает «проекты», значимость которых может оказаться огромной. Упомянутые типы программ, существующие в культуре на любом этапе ее развития, условно можно обозначить соответственно как устаревшие, современные и новаторские.

С позиций подобного подхода высшее профессиональное образование может рассматриваться как служащее освоению важнейших современных программ и культурных комплексов, прежде всего относящихся к соответствующей профессии. Вместе с тем в сфере науки и образования должны создаваться новаторские культурные программы, в перспективе меняющие понимание мира человеком и социальную практику.

Принципы научного этоса, удачно сформулированные американским социологом Р.К. Мертоном в 40-х годах XX века, сегодня оцениваются то как относящиеся к устаревшей культурной программе, то, напротив, как новаторские. Речь идет о таких принципах, как универсализм (интернациональный и демократический характер науки, обусловленный внеличным характером научного знания), коллективизм (результаты научной деятельности являются продуктом научного сотрудничества и принадлежат обществу, ученый должен сообщать о результатах своей работы коллегам), бескорыстность (истина для ученого превыше всего, недопустимо подчинять профессиональную деятельность целям личной выгоды), организованный скептицизм (никакой вклад в науку не может быть признан без тщательной, всесторонней проверки)¹⁰. Опыт обсуждения проблем научного этоса с аспирантами институтов РАН, проходящими подготовку к экзамену кандидатского минимума на кафедре истории и философии науки¹¹, свидетельствует о живом интересе научной молодежи к вопросам профессиональной этики. Этот раздел курса вызывает даже больший интерес, чем разделы, посвященные структуре научного знания и закономерностям его развития. Ценные материалы для данного раздела содержатся в коллективном труде «Этос науки», опубликованном в 2008 году. (Книга подготовлена учеными Института философии и Института истории естествознания и техники РАН, ответственные редакторы – Л.П. Киященко и Е.З. Мир-

¹⁰ См.: *Мирская Е.З.* Этос науки: идеальные регулятивы и повседневные реалии // Этос науки. М.: Academia, 2008.

¹¹ Кафедра является структурным подразделением Института философии РАН.

ская.) Примечателен вывод Е.З. Мирской, основанный на результатах эмпирического социологического исследования, проводившегося в нескольких институтах РАН с 1994 по 2002 годы: «Естественно, что у российских ученых весьма сильны ориентации и навыки, имеющие корни в советской науке, где норма личной бескорыстности в исследовательской деятельности была абсолютно органичной и даже безальтернативной. Тем не менее результаты исследования российского академического сообщества, включая информацию о ценностной ориентации, мотивации, самооценках и намерениях ученых, представляются нам подтверждением сохранения классической модели человека науки и его профессионального поведения»¹².

Профессиональное самочувствие преподавателя зависит, не в последнюю очередь, от того, насколько согласуются формальные требования, предъявляемые к студенту и аспиранту, с реальным состоянием и возможностями ума молодого человека, сформировавшегося в эпоху информационных технологий. Полвека назад оптимистические перспективы развития человеческих способностей под воздействием компьютерных технологий обосновывались ссылками на расширение выбора и освобождение от бремени рутинных вычислений. Считалось, что решение задач с использованием компьютера требует мыслить быстро и эффективно, точно формулировать ответы на сложные вопросы или подбирать факты, необходимые для получения решения. Однако уже первые электронные калькуляторы дали основание говорить о феномене так называемой экзугии (от лат. "exutio" – "иммобилизация") в связи с развитием компьютерных технологий. Использование калькуляторов привело к экзугии способностей устного счёта, а лёгкость доступа к информации вытесняет самостоятельное производство новых знаний¹³. Сегодня под вопрос ставятся перспективы абстрактного мышления и перспективы памяти, формируется так называемое клиповое сознание, препятствующее развитию аналитических способностей. Перед научно-преподавательским сообществом стоят задачи разработки методов, способствующих предотвращению деградации естественного интеллекта в век умных машин, позволяющих конкурировать в борьбе за внимание и память молодого человека.

¹² *Мирская Е.З.* Этнос науки: идеальные регулятивы и повседневные реалии. С. 141.

¹³ См., напр.: *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е.* Психологические эффекты информатизации // Психологический журнал. Т. 19. 1998. №1.

II.3. Этическое измерение академического гражданства

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

Формулировка «Кризис этики профессора в трансформируемом университете» несколько упрощает проблемы современной академической этики. Прежде всего, содержащееся в ней понимание проблемной ситуации предполагает, что университет *пассивно* подвергается трансформации со стороны каких-то внешних акторов или обстоятельств (является жертвой вторжения), именно это ставит под вопрос и заставляет пересматривать некое традиционное видение нормативных ориентиров деятельности университетского преподавателя (этику профессора). В такой формулировке речь идет даже не о кризисе этики профессора, а, по сути, о кризисе повседневной, рутинной ее реализации (можно сказать, о кризисе профессорского этоса). О том, что ценностно-нормативная основа профессиональной деятельности университетского преподавателя оказывается вполне очевидной, заданной «классической миссией» профессора, а инициированные извне преобразования, протекающие со все возрастающей скоростью, создают многочисленные трудности для воплощения ценностей и норм. При этом важны два момента. Во-первых, история возникновения кризиса этики профессора делится на условные «до» и «после» (ностальгическое время, когда «классическая миссия» профессора выполнялась адекватно, и время негативных перемен, когда возникли непреодолимые или хотя бы требующие особого внимания и дополнительных усилий препятствия). Во-вторых, сама миссия университетского преподавателя не является предметом критической рефлексии.

Точка зрения, согласно которой содержание кризиса задано трудностями на пути сохранения или возвращения подлинного профессорства как важной части сохранения или возвращения аутентичного университета, во многих отношениях проблематична. Она может быть полемически выгодной и даже практически полезной, например, при обсуждении некоторых вопросов академической этики. Более того, она неплохо высвечивает отдельные проблемы организации высшего образования и научных исследований в университете. Но она является слишком упрощенной. Достаточно вслушаться в разнонаправленные критические аргументы в дискуссии о судьбе университета, чтобы почувствовать сложность,

многослойность, обращенную в будущее неопределенность практического контекста этики университетского преподавателя.

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

Можно ли сказать, что все эти голоса принадлежат корыстным или некомпетентным инициаторам и симпатизантам внешнего «вторжения» (процесса разрушения «старого доброго университета»)? Вряд ли. Они отталкиваются от по-разному понятых экономических или социально-политических интересов общества в их региональном, национальном и даже космополитическом воплощениях. Они имеют в виду внешнюю по отношению к университету прагматику, но она, в конечном итоге, замыкается на понятие общественного блага и в силу этого перестает быть чистой прагматикой. Возникновение перспективы общественного блага всегда придает аргументации хотя бы частичную или потенциальную моральную значимость. Рассуждения о деньгах налогоплательщиков, которые следует эффективнее расходовать, о недостаточной развитости рынка образовательных услуг, об отсутствии смычки фундаментальной науки и сферы технологических новаций являются внешними по отношению к традиционным высшим ценностям университета¹. Но они вполне релевантны в дискуссии о том, каким должен быть университет.

Конечно, их использование может быть имитационным и даже лицемерным. Апелляции к комплексному общественному благу могут лишь маскировать интересы и идиосинкразии тех или иных элитных групп. В российском общественно-политическом контексте это происходит сплошь и рядом и требует крайне настороженного отношения к административно-менеджеральной и экономически рыночной риторике, используемой представителями власти и провластными экспертами. Однако возможность злоупотребления аргументом от несо-

¹ *Бакштановский В.И., Богданова М.В.* Ценности профессиональной этики в формировании идентичности опорного университета // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 51. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2018. С. 127–164.

ответствия университета тем или иным аспектам общественного блага не исключает того, что университет в его нынешнем или даже «старом, добром» состоянии не удовлетворяет общественные потребности или делает это неэффективно. Такое предположение отчасти верно и его обоснованность указывает на потребность в существенных изменениях высшего образования, в возникновении множества параллельно сосуществующих, дополняющих друг друга и конкурирующих друг с другом его моделей. На этом пути многие остро переживаемые консервативным сознанием потери могут оказаться мнимыми, а угрозы – преувеличенными.

Еще одно направление, в котором предложенная диспозиция является упрощенной, касается того, каким образом в современном университете представлена его внутренняя аксиология, формирующая его миссию. Эта аксиология может быть привязана к ценности научного знания, которое «производится», «воспроизводится» и «внедряется» в университете. Без этой триады университет немыслим, но, определенно, это не полная картина «метафизики университета». Последняя является более сложной, включающей ценности критического отношения к социально-политической реальности (традиция Дьюи) и комплексной личностной самореализации (традиция Ньюэна и Милля), а также некоторые другие ценностные установки². Упрощением было бы также считать, что эти установки изначально гармонизированы и могут с легкостью сформировать оценочную позицию университетского преподавателя по отношению к сегодняшнему состоянию университета, а тем более – приоритеты его профессиональной деятельности.

Одним из лейтмотивов концепции профессионализма, предложенной В.И. Бакштановским, является способность профессионала не только правильно исполнять некую работу, а определять, какая работа является правильной³. Проецируя эту мысль в университетский контекст и учитывая отсутствие гармонии и иерархии высших ценностей этого учреждения, нельзя не заметить, что выбор правильной работы оказывается для университетского профессора проблематичным даже до того, как он столкнется с внешним навязыва-

² Прокофьев А.В. Экономический вызов университету: этическая рефлексия // Ведомости прикладной этики. Вып. 51, Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2018. С. 13-23; Прокофьев А.В. Дж.С. Милль: философское исследование миссии университета // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2018. № 2. С. 184-196.

³ Бакштановский В.И. Университетская этика: Прикладная этика. Инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. Часть третья: учебное пособие. Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2014. С. 53.

ванием ему какого-то представления о том, как ему правильно работать (то есть с множеством регламентов, распоряжений и ожиданий, низводящих его до роли простого исполнителя). Возможно даже, что именно эти регламенты, распоряжения, ожидания станут для него спасительным кругом в море аксиологической неопределенности и хоть какой-то точкой отсчета для координации своей деятельности с деятельностью коллег. Несогласованность внутренней университетской аксиологии является еще одним распространенным основанием для критики университета. И эта критика вполне правомерна.

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

В этой связи более точной и корректной постановкой проблемы – по сравнению с призывом исследовать этику профессора в условиях «кризиса в университете» (распада и деградации механизмов, которые обеспечивают реализацию известных целей) – был бы призыв исследовать этику профессора *в условиях «кризиса самого университета» (включая его цели и ценности)*. То, что университет является на данный момент пассивным реципиентом внешних манипуляций («трансформируемым университетом»), конечно важно, но это не значит, что, будучи свободным от внешнего трансформирующего давления, он не сталкивался бы с мучительным процессом самоопределения в условиях неясности собственных целей и ценностей. Эта коррекция будет влиять в некоторых ключевых отношениях на понимание центрального предмета представляемого здесь исследования – феномена академического гражданства и его отражения в литературе по профессиональной этике.

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

Понятие академического гражданства вошло в широкий оборот в профессиональной этике и общественном обсуждении проблем современного университета, начиная с доклада 1982 г. «Академическая этика», подготовленного группой ученых под руководством выдающегося американского социолога, переводчика Макса Вебера и соавтора Толкотта Парсонса, Эдварда Шилза⁴. В тексте, обобщающем работу группы, написанном лично Шилзом, предпринята попытка обосновать и отстоять традиционные университетские ценности и практики перед лицом нескольких процессов-вызовов: 1) массовизации университетского образования; 2) включения университета в сферу предоставления услуг (образовательных и не только); 3) политизации университета (его превращение в «критический университет»); 4) роста государственного влияния и контроля над управлением университетами и внутриуниверситетской жизнью; 5) бюрократизации процесса принятия решений, определяющих функционирование университета; 6) сокращения финансовых возможностей учреждений науки и высшего образования; 7) превращения университета в предмет общественного внимания и коллективного ньюсмейкера; 8) роста общественных ожиданий в области научной и образовательной продуктивности университета; 9) дезинтеграции университетских сообществ под воздействием центробежных тенденций и потери их членами своего «морального духа»⁵.

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

⁴ Исходное издание см.: The Obligations of University Teachers: The Academic Ethics [Edward Shils] // Minerva. 1982. Vol. 20. P. 105–208. Более позднее переиздание см.: Shils E. The Calling of Education: The Academic Ethic and Other Essays on Higher Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1997. 308 p.

⁵ Ibid. P. 116-144.

преподавателя в сфере преподавания, исследования и академического гражданства являются одними и теми же для всех членов академического сообщества. Все эти виды деятельности необходимы для того, чтобы университет исполнял свои незаменимые для современных обществ и современной интеллектуальной культуры функции, и каждый индивидуальный член университетского сообщества призван, используя все свои способности, содействовать исполнению этих функций. Не все в равной мере одарены в трех этих сферах, не все в равной мере проявляют интерес к этим видам деятельности. Кто-то имеет склонность и способности к исследованию, кто-то – к преподаванию, кто-то больше предрасположен к академическому гражданству. Но воздерживаться от участия в этих видах деятельности или проявлять к ним неуважение противоречит обязанностям, которые влечет за собой академическая карьера» (фрагмент из концовки доклада⁶).

Академическое гражданство является в шилзовской триаде самым неопределенным и самым внутренне разнородным элементом. Оно восходит к необходимости институционализировать исследовательскую и преподавательскую деятельность, но сделать это так, чтобы не исказить их природу и обеспечить наиболее эффективное их взаимодействие. Обсуждение академического гражданства привязано у Шилза к некоторым конкретным обязанностям университетского преподавателя, а именно в отношении: своих коллег, к университету в целом, перед обществом (особенно касающейся политической активности и политической ангажированности профессоров). Отсюда, конечно, не следует, что академическое гражданство всего лишь механически дополняет обязанности, связанные с исследованием и преподаванием (обязанности перед знанием и перед студентами). Оно создает условия реализации и органичного совмещения последних: «Акцент на академическом гражданстве не нацелен на то, чтобы перевесить или подчинить преданность профессора учительству или совершению открытий. Но так как в современных условиях почти весь объем продвинутого преподавания и значительная часть фундаментальных исследований осуществляются в университетах, разрушение университетского порядка приносит вред и преподаванию, и исследованиям»⁷.

При этом на кону стоит, с одной стороны, не только сохранение упорядоченности учреждения, объединяющего под своей крышей работу лабораторий и научных семинаров, с другой – лекции с практи-

⁶ Ibid. P. 208.

⁷ Ibid. P. 167.

ческими занятиями. Университет, по Шилзу, представляет собой коллективное воплощение высоких стандартов интеллектуальной деятельности, создающее условия для успешной реализации стремления к знанию. Он не является лишь собранием ярких интеллектуалов и совокупностью предоставляемых студентам (и другим заказчикам) интеллектуальных услуг. «Он – модель сопряжения установок и видов деятельности, задающая поведение индивидуальных членов университетского сообщества. Если такая модель распадётся, это будет иметь негативные последствия для отношений преподавателей со студентами и коллег с коллегами. Именно эту модель и поддерживает академическое гражданство»⁸. Сохранение модельных для университета установок и практик опирается, по Шилзу, на способность преподавателей к самоограничению ради общей цели. Они сознательно ставят пределы своим спонтанным эмоциональным реакциям в отношении коллег, своему стремлению получить материальные выгоды, стремлению к популярности среди студентов, стремлению к славе и известности в качестве индивидуальных исследователей, стремлению к власти и влиянию на кафедре и факультете ради того, чтобы успешно функционировало коллективное целое университета.

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

⁸ Ibidem.

целого. Его члены являются академическими гражданами *par excellence*, но не превращаются при этом в «университетских политиков»⁹.

Важнейшей составляющей университетского гражданства, по Шилзу, является «тщательное изучение традиций своей дисциплины и отделение [в ней] обоснованного и важного от необоснованного и малозначительного». Это отделение знаков от плевел, сопровождающееся улучшением знаков, осуществляется непосредственно в преподавании и исследовании. Но оно требует от университетского преподавателя усилий и за их пределами. Существует целый ряд видов деятельности, которые поддерживают «машинерию» исследований и обучения. Шилз обозначает их словом «рецензирование». Имеются в виду рецензирование уже опубликованных работ, рецензирование рукописей, монографий и журнальных статей, научное редактирование изданий и т.д. Эта изнурительная и не сулящая материальных и репутационных выгод работа является обязанностью каждого академического гражданина, озабоченного общим качеством двух главных видов деятельности, осуществляющихся в университете, а не только качеством своего участия в них. Естественно, что данная обязанность порождает встречную обязанность авторов текстов прислушиваться к результатам рецензирования¹⁰.

Как бы ни был важен «невидимый сенат», университет был и остается формальной организацией, нуждающейся в разработке и реализации локальных норм, принятии и проведении в жизнь управленческих решений. И чем масштабнее университет, тем более детальны и формализованы такие процессы. Университет, ставший массовым, финансируемым государством и подотчетным этому источнику финансирования, оказывается под мощным внешним пресингом по поводу создания эффективной и прозрачной системы управления. Он становится университетом администраторов и комитетов (комиссий). Это создает еще одно направление академического гражданства и новые дилеммы академического гражданина. Работа в комиссиях и комитетах утомляет и раздражает любого, кто «не потерял интерес к интеллектуальному содержанию академической жизни»¹¹. Влияние комитетов и комиссий на принятие решений всегда стоит под вопросом, поскольку университетские администраторы пытаются перетянуть одеяло на себя. Это ведет к тому, что самые выдающиеся члены университетского сообщества,

⁹ Ibid. P. 162-163/

¹⁰ Ibid. P. 163-164.

¹¹ The Obligations of University Teachers: The Academic Ethics [Edward Shils]. P. 176.

стараятся уклониться от участия в органах коллективного управления, оставляя поле боя «профессиональным комитетчикам»¹². Но, тем не менее, они должны принять на себя ответственность за функционирование комиссий и комитетов и сделать это настолько эффективно, насколько позволяют сложившиеся условия.

Основной пафос Шилза, связанный с академическим гражданством, состоял в том, что это такая ценность, которая маргинализируется в условиях современного университета, но не должна находиться в этом положении. Современный университет не поощряет преподавателей быть академическими гражданами. Не поощряет рассматривать академические свободы и привилегии как обратную сторону обязанностей перед знанием, студентами и университетом в целом. Не поощряет ответственного отношения к институциональным аспектам университетской жизни. В неформальных критериях академической репутации и академического успеха доминируют научные достижения, а вторую позицию прочно занимают некоторые стороны качественного преподавания. Таковы же и формальные критерии оценки работы преподавателя со стороны руководства. Однако Шилз полагал, что и в представлении об успехе и репутации, и в процедуры назначения преподавателей должна быть как-то интегрирована оценка того, насколько полно данный преподаватель исполняет «обязанности перед университетом и академическим миром в качестве преданного и ответственного академического гражданина»¹³.

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

Непосредственным преемником шилзовской концепции академического гражданства в современной профессиональной этике стал британский исследователь Брюс Макфарлейн. Он соединил идею академического гражданства с используемым длительное время в лексиконе университетских сообществ понятием *service* (в разных контекстах академической этики оно соответствует русским словам «служба», «служение», и даже «некоммерческие услуги»). Исторически в разных национальных университетских традициях, а также в традициях отдельных типов университетов это понятие использовалось по-разному (где-то для выражения «внутренних» обязанностей преподавателя по отношению к познавательной дисциплине, научно-образовательной организации, университетскому сообществу; где-то для обозначения «внешних» обязанностей университета перед

¹² Ibidem.

¹³ Ibid. P. 167.

человечеством, нацией, населением территории, где он расположен и т.д.). Однако, как показывает Макфарлейн, для многих современных университетских преподавателей эти значения понятия «служба-служение» соединены между собой, отграничиваются от обязанностей, связанных непосредственно с исследованием и обучением студентов, а также ассоциируются с сочетанием слов «академическое гражданство»¹⁴. Таким образом, словоупотребление Шилза в этом отношении следовало за возникшей в самом университете терминологической конвенцией, а Макфарлейн, отталкивающийся от концепции Шилза, считает эту, широко распространенную, хотя и не всеми соблюдаемую, конвенцию, очень удобной точкой отсчета для анализа специфической сферы ценностей и требований этики университетского преподавателя. Чтобы контекстуализировать свои идеи в общем массиве исследований по академической этике и создать общее дискуссионное пространство, Макфарлейн рассматривает в качестве концепций академического гражданства все те реконструкции обязанности службы-служения, которые появились после доклада Шилза, и используют широкое понимание этой обязанности, хотя и не применяют при этом словосочетание «академическое гражданство» (по этим основаниям Макфарлейн причисляет к корифеям исследования академического гражданства Дональда Кеннеди¹⁵ и Йона Никсона¹⁶, более поздние исследователи добавляю к списку корифеев самого Макфарлейна¹⁷).

Макфарлейн определяет академическое гражданство как глубокую вовлеченность преподавателя в ряд параллельных исследованию и преподаванию видов деятельности на основе признания ценностей, реализация которых необходима для создания «комплексной коллегиальной инфраструктуры» процессов исследования и

¹⁴ *Macfarlane B.* The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life. London: Routledge, 2007. P. 61-74.

¹⁵ *Kennedy B.D.* Academic Duty. Harvard: Harvard University Press, 1997. 310 p.

¹⁶ *Nixon J.* Towards the Virtuous University: The Moral Bases of Academic Practice. New York: Routledge, 2008. 162 p.

¹⁷ *Thompson P., Constantineau P., Fallis G.* Academic Citizenship: An Academic Colleagues' Working Paper // Journal of Academic Ethics. 2005. Vol.3. № 2-4. P. 127-142; *Lawrence J., Ott M., Bell A.* Faculty Organizational Commitment and Citizenship // Research in Higher Education. 2012. Vol. 53. № 3. P. 325-352; *Tagliaventi M.R., Carli G., Cutolo D.* Excellent Researcher or Good Public Servant? The Interplay Between Research and Academic Citizenship // Higher Education. 2019 (first on-line oct. 2019, <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00456-7>).

преподавания. «Быть преданным службе-служению, – пишет Макфарлейн, – и значит быть академическим гражданином, то есть тем, кто готов вносить свой положительный вклад в качестве члена нескольких пересекающихся между собой сообществ, существующих вовне и внутри университета; тем, кто готов взять на себя ответственность за благополучие и развитие студентов, коллег, представителей своей профессии; тем, кто готов содействовать жизни своей институции, участвуя в процессе принятия решений. Таким образом, со статусом академического гражданина связаны не только права, позволяющие пользоваться академической свободой в области исследования и преподавания, но и обязанности»¹⁸. На основе списка сообществ, упомянутых в этом нестрогом определении, Макфарлейн выстраивает пирамиду элементов службы-служения. Университетский преподаватель содействует а) благополучию и развитию студентов; б) благополучию и развитию коллег; в) устойчивости и развитию своей академической институции; г) развитию своей академической дисциплины; д) благополучию и развитию общества в целом. При этом он участвует в серии видов деятельности от привлечения внимания общественности к результатам исследований своей научной дисциплины до наставничества и тьюторства¹⁹. Пирамидальный характер этому перечислению сообществ придали опрошенные Макфарлейном преподаватели, однако сам он не уверен, что элементы академического гражданства обладают разной этической значимостью. Их иерархизация является, скорее, итогом общего процесса ослабления и вырождения академического гражданства в современном университете, чем какого-то объективного анализа ценностей академического сообщества.

Характеристику академического гражданства, предложенную Макфарлейном, продолжают два связанных между собой блока: психологический и ценностно-нормативный. Первый призван раскрыть «приводные ремни» службы-служения в университете на уровне индивидуальной мотивации. Мотивы выполнения работы, содействующей жизни базовых сообществ, Макфарлейн подразделяет на прогрессивные «мотиваторы» и консервативные «гигиенические факторы». В первом случае имеются в виду 1) собственное развитие в качестве личности и профессионала; 2) универсально альтруистическое или связанное с преданностью исследовательской дисциплине и университету удовольствие от участия в развитии других людей; 3)

¹⁸ Macfarlane B. The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life. P.3.

¹⁹ Ibid. P. 70-73; 170-171.

продвижение собственной формальной карьеры. Во втором случае подразумеваются 1) сохранение профессиональной идентичности и формального права на участие в профессиональной деятельности; 2) сохранение нормальных отношений с коллегами; 3) карьерное выживание²⁰.

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

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

Для отношения университетского преподавателя к интересам общества характерна добродетель вовлеченности, которая ориен-

²⁰ Ibid. P. 76-79.

тирует исследователей на использование получаемого знания для улучшения жизни членов общества, для расширения их познавательных горизонтов и т.д. Ей противостоят пороки академизма и упрощенчества²¹. Для отношения преподавателя к потребностям своей академической дисциплины характерна добродетель попечения, состоящая в способности компетентно судить о качестве чужих исследований и в готовности поддерживать коммуникативную инфраструктуру своего исследовательского сообщества. Ей противостоят пороки сектантства и индивидуалистического эгоизма²². Для отношения преподавателя к судьбе своего университета характерна добродетель верности, которая состоит в активном участии преподавателя в управлении университетом, в его организационных процессах и процедурах на основе озабоченности устойчивостью и развитием своей институции. Ей противостоят пороки местечковости и факультетского (кафедрального) шовинизма²³. Для отношения преподавателя к коллегам характерна добродетель «коллегиальности», предполагающая готовность к разносторонней поддержке других преподавателей и щедрость в вопросах передачи знаний и опыта. Ей противостоят тенденция к созданию клик и патрон-клиентских отношений и тенденция к отстраненному, безразличному восприятию интересов и потребностей своих коллег²⁴. Наконец, для отношения преподавателя к студентам характерна добродетель благожелательности. Ей противостоят пороки пренебрежения (сведение своей озабоченности состоянием учеников к формальному выполнению пунктов трудового договора) и угодничества (выстраивание взаимодействия с ними в духе известной бизнес-максимы «клиент всегда прав»)²⁵.

Схема добродетелей академического гражданства Макфарлейна улавливает некоторые важные разграничения в сфере ценностей и требований академической этики, но имеет множество слабых мест в силу попыток ее автора сохранить наивно-догматическую верность аристотелианству. Пытаясь быть верным аристотелианцем, Макфарлейн оказывается жертвой своих симметричных формализаций. Для Аристотеля критерием выделения какой-то добродетели являлось не только наличие отдельной сферы практической деятельности, но и присутствие какого-то центрального мотива (центральной «страсти»),

²¹ Ibid. P. 115-118.

²² Ibid. P. 118-120.

²³ Ibid. P. 120-122.

²⁴ Ibid. P. 122-124.

²⁵ Ibid. P. 124-126.

характерной для нее. У Макфарлейна этот мотив не обозначен. Соответственно, возникает разрыв между описанием мотивов, которые определяют участие университетского преподавателя в ряде видов деятельности, выражающих идею службы-служения, и набором добродетелей академического гражданина. С другой стороны, в отсутствии центральной «страсти», которая могла выражаться избыточно или недостаточно в пороках и оптимально – в добродетели, теряет свой смысл поиск содержания аристотелевских триад. К примеру, сектантство и эгоизм вряд ли являются двумя крайностями в проявлении какого-то одного психологического явления. Ставить интересы научной школы выше интересов научной дисциплины при рецензировании или организации научных мероприятий недопустимо, столь же недопустимо проявлять эгоизм, пренебрегая той, не приносящей известности работой, которая нужна для развития науки. Однако это не части единого нормативного явления. Перед нами нарушения двух разных обязанностей академического гражданства, причем этими обязанностями долг университетского преподавателя перед своей научной дисциплиной явно не исчерпывается. Академическая этика как часть этической теории призвана конкретизировать такие обязанности, а стремление Макфарлейна ограничиться теоретическим аппаратом этики добродетели, и в особенности его стремление сохранить в неприкосновенности аристотелевский образец, препятствует решению этой задачи.

В оценке факторов, которые не дают реализоваться добродетелям академического гражданства, Макфарлейн не слишком оригинален, хотя и видит некоторые из них более точно и объемно, чем Шилз и другие, более ранние авторы. Процессы, маргинализирующие академическое гражданство, в первом десятилетии XXI в. зашли глубже и поэтому их социологическое описание дается легче и требует меньших усилий. Вовлеченность преподавателей в жизнь университетского сообщества падает под воздействием массовизации, коммерциализации и бюрократизации высшего образования. Особую роль в этом процессе играют оптимизационные начинания правительств и попечительских советов, которые нацелены на увеличение гибкости кадровой политики университетов. Краткосрочные контракты, частичная занятость, академический аутсорсинг делают ответственное отношение к университету, коллегам и студентам менее распространенным. В том же направлении работает закрепление в университетах индивидуалистической культуры исследовательского успеха. Если университет в целом оценивается по публикационной активности его преподавателей, то даже введение в число индивидуальных аттестационных критериев участия в деятельности,

связанной с академическим гражданством, не улучшает существенно ситуацию²⁶.

Важным наблюдением Макфарлейна является указание на то, что в современном университете имеет место все более и более глубокое разделение труда, размывающее комплексный характер службы-служения. Узурпация функций управления университетом профессиональными менеджерами, имеющими бизнес-образование и соответствующий ему предшествующий трудовой опыт за пределами академической сферы, или менеджерами, которые имеют академический бэкграунд, но очень быстро теряют чувство причастности к академическому сообществу, является частным выражением более общей тенденции. На каждом из ярусов пирамиды академического гражданства университетский преподаватель может столкнуться с тем, что там уже действует назначенный руководством университета специалист, имеющий узкие функции (психолог-консультант по работе со студентами, социальный работник, клерк и т.д.), а не коллега по академическому цеху²⁷.

Наконец, полноценной реализации добродетелей академического гражданства мешает то, что в тех видах деятельности, которые связаны с ним, часто господствует статусное и гендерное неравенство. За исключением некоторых престижных представительских или управленческих функций, служба-служение оказывается уделом тех, кто особенно уязвим в отношении «карьерного выживания»: молодые сотрудники, женщины, преподаватели, у которых возникли временные трудности с исследовательской работой и т.д. Это превращает некоторые проявления академического гражданства в раздражающую «общественную нагрузку», исполнение которой само по себе является стигмой²⁸.

И снова о двух кризисах

Существуют важные аспекты, в которых концепция академического гражданства Макфарлейна является не только более проработанной, но и более глубокой, чем предыдущие описания этого феномена. На них следует обратить внимание. И именно их обсуждение позволяет вновь вернуться к обсуждению различий между кризисом академической этики в университете и кризисом самого университета, который создает проблемы для академической этики. Представления Шилза об академическом гражданстве вполне уместаются

²⁶ Macfarlane B. The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life. P. 3.

²⁷ Ibid. P. 139.

²⁸ Ibid. P. 123, 149.

в ту проблемную рамку, которая была предложена редакцией «Ведомостей прикладной этики». Шилз ставит задачу спасти академическое гражданство как важный аспект «традиционной» миссии университета и «традиционной» миссии профессора. По сути, он задается вопросами о том, какие «ценности этики профессора более других страдают»; какие «ценности особенно актуальны для поддержания института профессорства, но подвергаются «распылению»»; как «удержать этику профессора в ситуации трансформирования университета» (формулировки из приглашения к исследованию от «Ведомостей прикладной этики»)? Макфарлейн же, хотя его представление об академическом гражданстве близко к шилзовскому, чувствует недостаточность проблемной рамки, возникшей в 1980-е гг. Он понимает, что задачи членов академического сообщества, университетских профессоров не ограничиваются спасением ценностных оснований института профессорства, а средства достижения задач не ограничиваются декларированием ценностей, принципов и работой каждого профессора над собой. В этой связи представляется возможным выделить три пункта различий. Они в разной степени акцентированы самим Макфарлейном, но, скорее, равны по своей значимости.

Первое различие касается разного отношения к политике в университете и политизации университета. Для Шилза одной из важнейших задач академического гражданства являлось сохранение политической нейтральности университета. Он находился под впечатлением вторжения в университет левой политической повестки и опасался разрушения идеалов объективного исследования политической ангажированностью профессоров. Он даже предлагал превратить в тест на сохранение преподавателем духа университетского гражданства вопрос о том, верит ли он в возможность незаинтересованного стремления к истине и не ставит ли он свои политические цели выше интеллектуальных целей университета²⁹. Страшила Шилза и так называемая «университетская политика», то есть процесс агонистического предъявления взаимных претензий и притязаний разными группами университетского сообщества, обладающими разными интересами и потребностями. Он опасался распада единства и исчезновения солидарности сотрудников университета и видел в университетской политике не способ решения проблем высшего образования, а источник их возникновения. Образом уважаемого и ответственного члена «незримого сената» университета он

²⁹ The Obligations of University Teachers: The Academic Ethics [Edward Shils]. P. 167.

противопоставляет именно образ «университетского политика», который озабочен увеличением собственного влияния и продвижением частных интересов³⁰.

Макфарлейн смотрит на проблему «университет и политика» иначе. В своей внутренней жизни университет не может обойтись без политики, ее отсутствие означает статичное доминирование тех или иных сил, выдаваемое за единство и предустановленную гармонию интересов. Проблема лишь в том, чтобы университетская политика была открытой политикой равного участия. Макфарлейн связывает упадок академического гражданства с общим упадком гражданских практик и гражданского самосознания в конце XX века³¹. Десять лет назад, обращаясь к этой тематике, я был вполне солидарен с ним в оценке целостного процесса упадка национальной и академической гражданственности. Даже сугубо электоральное гражданство требует больших потерь времени и усилий на мониторинг политической ситуации и обеспечение ответственного голосования. Гражданский активизм «стоит» тем, кто в него вовлечен, намного больше, в особенности, если он оппозиционный. В большинстве своем обитатели современных обществ были неспособны вырваться из круга трудовой и потребительской рутины и принять на себя все эти потери. Однако в настоящий момент ситуация существенно изменилась – общеполитические проявления гражданской активности имеют тенденцию к росту (арабская весна, российское протестное движение 2011 г., украинские события 2013–2014 гг., антиглобалистское движение, турецкие выступления в связи с конфликтом вокруг площади Таксим и т.д., вплоть до экологических и политических протестов в России 2019 г.). Интересный анализ некоторых из этих процессов в связи с проблемами политической и административной этики³². Если раньше пустота общеполитической агоры (терминология З.Баумана³³ симметрично воспроизводилась в пустоте агоры университетской, то сейчас университетская агора явно отстает в своем заполнении от общеполитической.

Но если говорить не о печальных реалиях, а об идеале, то тезис Макфарлейна состоит в том, что академическое гражданство в

³⁰ Ibid. P. 161-163.

³¹ Macfarlane B. The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life. P. 11-26.

³² См.: Оболонский А.В. Этика публичной сферы и реалии политической жизни. М.: Мысль, 2016. 448 с.

³³ См.: Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. С. 137.

университете начинается с «политической грамотности» его обитателей³⁴. Речь идет не только о том, чтобы они верно служили воспроизводству инфраструктуры своего университета, но чтобы участвовали в создании в нем условий своей службы-служения (а равно условий исследования и преподавания). Недостаточно быть добросовестным и ответственным членом университетского сообщества, работающим не за страх, а за совесть. Недостаточно отстаивать свое право на свободное исследование и свободный выбор содержания программ. Необходимо понимать цели, структуру и возможности процедур принятия решения в университете и использовать их в целях реализации своих идеальных представлений об академической жизни. Нужно понимать при этом, что профессор вовлечен в процесс согласования между собой разных интересов и разных идеалов, и обладать психологическими и коммуникативными навыками участия в этом процессе. Только в этом случае университетское сообщество сможет преодолеть бюрократический прессинг и обретет собственный голос при решении затрагивающих его проблем. В ином свете предстает у Макфарлейна и вовлеченность преподавателей в «макрополитику» (политику в пределах общества в целом). Она не угроза академическому гражданству. Участие в ней заставляет профессора задумываться не только о том, в чем состоит общественное благо применительно к разным областям социальной практики, но и о смысле существования самого университета в перспективе общественного блага.

Второе отличие касается того образа коллегиально управляемого университета, в котором общая принадлежность преподавателей к числу людей, которые занимаются производством, воспроизводством и внедрением знания, обеспечивает фундаментальное равенство всех членов университетского сообщества. Бэкграундом концепции Шилза является следующее идеальное представление. В познавательной сфере не важно, кто осуществил исследовательский прорыв или предложил критический аргумент. Если имеет место вклад в получение нового знания или в критику того, что незаконно претендовало на статус знания, то и сам интеллектуальный продукт, и его разработчик заслуживают всеобщего признания. Институциональный статус, пол, возраст исследователя не играют при этом никакой роли. Когда принцип выстраивания отношений между членами организации накладывается на существующие в ней управленческие иерархии, то они теряют или существенно ослабляют свою

³⁴ Macfarlane B. The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life. P. 17-21.

значимость. Равенство исследователей сквозит через цепочки соподчинения, пирамиды университетских званий и должностей, даже через базовое различие тех, кто учит, и тех, кто учится. Это и делает университет уникальной организацией, не похожей на бизнес-корпорации или учреждения государственного управления. Именно такой традиционный университет мы теряем под напором массовизации, коммерциализации и бюрократизации науки и высшего образования.

Макфарлейн призывает не принимать эту интерпретацию современного кризиса университета за чистую монету. В университетах прошлого влияние инклюзивного равенства исследователей на процессы принятия решений и даже на организацию исследований и преподавания было не самым существенным. В лучшем случае это равенство играло ту же самую роль, что и в современных кризисных университетах: оно служило идеалом, который коренится в идее университета и служит для некоторых членов университетского сообщества точкой опоры в их критике окружающей микросоциальной реальности. «Понятие старого коллегиального университета как места критического открытого обмена является устойчивым мифом... и здесь очень важно не путать академическую олигархию с полноценно функционирующей академической демократией»³⁵.

Для российских условий это особенно верно. Когда идет речь о деградации российского университета, мы часто забываем о том, какой университет деградирует в условиях трансформаций последних 20–25 лет, сопровождающихся коммерциализацией и бюрократизацией. Может быть, менее пронизанный экономической прагматикой, но явно не более демократический, не более свободный, не более похожий на идеальное сообщество исследователей, чем университет сегодняшнего дня. Современная бюрократизация университета и внедрение менеджериального подхода к управлению им теснят не полнокровную жизнь демократического сообщества, а академическую олигархию. И в большинстве случаев не теснят даже, а сливаются с ней. Мы видим, как в российских университетах под маской эффективного, оптимизирующего расходы управления процветают кланы, клики и клиентелы, обеспечивающие себе контроль над коллективами и финансовое благополучие. Особенностью российских университетов является и то, что некоторые стороны академического гражданства, связанные с управлением университетом в целом и его подразделениями, оказываются монополизированы такими группами и дают возможность их членам получать нечестные пре-

³⁵ Ibid. P. 148.

имущества, в том числе, в области преподавания (распределение нагрузки, получение академических званий) и исследовательской деятельности (получение степеней, публикационных возможностей, надбавок за исследовательскую работу). Конечно, в этой сфере имеет место не безразличие к деятельности внутри инфраструктуры университета, а борьба за административную карьеру и связанные с ней перспективы. Это борьба за возможность эксплуатировать ресурсы университета, а не борьба за возможность реализовать ту или иную программу его развития. Соответственно в задачи российского академического гражданина входит не возвращение каких-то старых добрых времен, а противостояние академической олигархии, неуместным проявлениям менеджериализма, негативным эффектам коммерциализации, сопровождающееся полным пониманием того, что он делает это «с чистого листа», что он пытается реализовать коллективную утопию, а не продолжает глубоко укорененную традицию.

Наконец, третий пункт своеобразия позиции Макфарлейна состоит в том, что в отличие от Шилза, для которого университет давно нашел себя и знает, что он такое и для чего существует, Макфарлейн понимает, что сложности современного академического гражданства связаны во многом с тем, что университет находится в активном поиске самого себя, который сопровождается формированием целого веера новых типов университетов, а также целого веера новых типов преподавателей внутри них. Это создает объективную неопределенность обязанностей, поскольку академическое гражданство требует не только поддержания инфраструктуры университета, но и активного участия в его самоопределении, а версий такого самоопределения (программ развития университета) много. В этой точке идеал академического гражданства требует от каждого академического гражданина самостоятельного размышления о назначении университета, о соотношении его целей с общественным благом, об обоснованности коммерциализации его жизни и внедрения в нее предпринимательских практик, в конце концов, даже об обоснованности различных оптимизационных мероприятий. Ведь рефлексивное сопротивление всем этим, навязанным извне, трансформациям может оказаться проявлением группового эгоизма или корпоративной косности. Для того, чтобы выразить эту сторону академического гражданства, Макфарлейн пользуется терминологией, содержащейся в докладе «Высшее образование в обществе, которое учится», подготовленном в 1997 г. британским Национальным комитетом исследования высшего образования под руководством Рона Дирина. Его авторы инициировали обсуждение «молчаливого соглашения» между университетом и обществом в целом. «Мы рассуждаем, – говорится в

докладе, – в терминах соглашения между высшим образованием и обществом, которое отражает узы их взаимной зависимости, соглашения, которое в некоторых своих аспектах с большой выгодой должно быть сделано явным». Это соглашение фиксирует общественные запросы в отношении университета («нация и отдельные граждане вкладывают значительное количество времени и ресурсов в высшее образование, и они имеют право ожидать минимально гарантированного качества его работы... и полной информации о ней»), а также – законные притязания университета на общественную поддержку. Соглашение университета и общества предполагает взаимное доверие, основанное на выполнении обязательств обеими сторонами. Но при этом оно постоянно меняется и требует от его участников изменения привычных форм деятельности и дискурсивного взаимодействия. Последние десятилетия являются периодом обновления соглашения и поэтому неудивительно, что в это время формируется глубокий кризис идентичности университета³⁶.

Макфарлейн принимает риторику «нового соглашения», но, в отличие от авторов доклада Диринга, предостерегает стейкхолдеров университета (правительства, корпорации, граждан, обращающихся за образовательными услугами) от тенденции рассматривать это соглашение исключительно в перспективе экономического благополучия общества³⁷. Функции университета определяются его содействием разным сторонам качества жизни граждан, одной из которых, без сомнения, является сама по себе возможность иметь доступ к знанию о мире, удостоверенному всеми доступными на настоящий момент средствами. Макфарлейн подчеркивает, что обновленное соглашение не может обойтись и без выполнения университетом такой функции, как «продвижение и моделирование ценностей, связанных с интеллектуальной свободой и демократией»³⁸. Однако итоговый баланс всех этих составляющих не сложился, поэтому мы, преподаватели университета, не знаем наверняка, каким будет университет будущего и сохранится ли он как привычное единство видов деятельности. Поэтому на нас лежит двойная ответственность:

³⁶ Текст доклада Диринга см.: Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee. London: The Stationery Office, 1997; онлайн-версия см.: The Dearing Report. Higher Education in the Learning Society. Main Report // URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html> (дата обращения 02.12.2019).

³⁷ Macfarlane B. The Academic Citizen: The Virtue of Service in University Life. P. 50.

³⁸ Macfarlane B. Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor. New York: Routledge, 2012. P. 121.

мы должны исполнять традиционные профессорские обязанности и обязанности академических граждан, которые оказались вовлечены в трансформацию системы высшего образования силой обстоятельств, но теперь отстаивают свое право участвовать в ней целенаправленно и осознанно. И никто не может за нас решить, как совместить эти две ипостаси.

II.4. «Этика профессора» между академическим служением и локальной гражданственностью

Профессор – и только он – всегда был и по-прежнему остается центральной фигурой в любом университете. Сколько бы при этом ни говорили о массовизации и коммерциализации вузов, цифровизации высшего образования, о переводе на предпринимательские рельсы вузов, их клиентоориентированности. Ни администрация, которая в последнее время захватила непомерно много власти в вузах, ни студенчество, ни потенциальные работодатели – никто не сравнится с символической значимостью профессора. И поскольку университеты исторически и модельно видоизменялись, как институты и сообщества, и продолжают меняться (порой весьма кардинально), – постольку фигура профессора в каждую похожую с нашей эпохой институциональных перемен выходила на передний план и становилась объектом политической критики, публичных нападок. Соответственно, именно *профессор остается поныне главным героем* в общественном дискурсе университетских трансформаций, модернизации высшего образования и науки в целом.

Современному профессорату чуть менее тысячи лет, и это не могло не сказаться на его амбивалентной природе, особенно в системе разделения труда в обществах современного типа. В самом деле, профессор не есть «профессия» в классическом смысле понятия, несмотря на их удивительное родство. Профессор – и не специальность, этому же никто никого не учит. Да и по формальному признаку профессор – всего лишь звание, которое достается человеку за определенные заслуги, которые в разных условиях и культурах зарабатываются разными путями. Впрочем, при двух общих для всех вузовских профессоров жанровых обстоятельствах, отвечающих двум главным миссиям университетов: а) длительное служение в качестве вузовского преподавателя и б) объективно измеряемых и тестируемых научных достижениях.

В то же время очевидно, что профессорство не исчерпывается лишь университетским преподаванием и наукой, то есть, если сформулировать этот тезис в обратном порядке, производством и репродукцией знания. Профессор, безусловно, – весьма заметная и значимая фигура в местных сообществах, прежде всего, в локальном гражданском обществе. Участвуя в публичной сфере и придерживаясь ценностей активной гражданской жизни, он задает важную со-

циокультурную «планку», некий стандарт общественного служения. Во-первых, потому что профессорат сам по себе автономный «игрок» на поле гражданственности; во-вторых, потому что его слово – будь то письменное или устное – имеет совершенно несопоставимый с суждениями, мнениями и оценками рядовых граждан символический вес. Истоки этого различия надлежит искать не столько в конкретных заслугах конкретного профессора, сколько принимать их в силу статусной атрибуции профессора. Кроме того с осознанием третьей миссии университетом – вовлеченность в локальную жизнь – символический вес профессората начинает постепенно конвертироваться в социальный капитал. Однако профессорское звание за особые заслуги перед местным сообществом пока нигде не присуждается. А зря, похоже, и здесь нас ждут в будущем удивительные перемены.

Ученый, университетский преподаватель и локальный активист могут быть узко поняты как разновидности современных профессий. И, соответственно, могут обладать присущей только им профессиональной культурой и цеховой этикой. Отчасти это допущение может распространяться на университетского профессора, по крайней мере, применительно к трем его ипостасям – «дидакт», «академик» и «гражданский протагонист». Но в первых двух амплуа профессор играет на общем для них профессионально-этическом поле. В то время как в своей регионально-публичной деятельности он подчиняется иным «правилам игры», а именно этике гражданского общества.

В этом смысле словосочетание «этика профессора», как может показаться, вроде бы и не отражает аутентичной нравственной семантики профессора, автономного морального субъекта. Но это суждение представляется некорректным и даже опасным заблуждением. Хотя внешне оно выглядит вполне логичным. Дело в том, что этика профессора – это многослойный «пирог», составленный из самых разных, порой даже противоречащих друг другу, культурно-нравственных ингредиентов. И эта этика явлена обществу, скорее, как воображаемый конструкт, но с очень серьезными и долгосрочными последствиями для мира социокультурной практики.

Гибридный характер этики профессора имеет давнюю предысторию и свою идентичную современную историю. Каждый исследователь найдет в ней такое сочетание компонентов, которое позволит ему смонтировать свой аутентичный и вполне содержательный образ «этики профессора». Вспомним, что более столетия назад Макс Вебер представил «занятие наукой» в современном обществе как профессию и одновременно призвание, имеющих отчетливые религиозные корни. Все последующие философские перепевы на эту тему, так или иначе, восходили к веберовской трактовке. А ведь он отнес

глубинные и, прежде всего, этические смыслы этого «занятия» к ряду трансцендентальных сущностей.

И профессорам именно так представляется их нравственная идентичность. Они, а вслед за ними и мы, действительно, верим в свое особенное призвание и, более того, в его «небесное» обоснование. Но разве устойчивые идиомы «учитель от бога» или «ученый от бога» исчерпывают всю семантику современного профессората? Конечно же, нет. Ведь, в фордистской по сути университетской индустрии можно оставаться вполне «ординарным» профессором, «рядовым» исследователем, «апатичным» гражданином и довольствоваться этими абсолютно приземленными статусными идентичностями. Значит, дело не только в трансцендентальном призвании профессора.

Предтечи

В классической Греции фигура «мудреца» воплощала в себе синтез знания, памяти и статуса. Мудрец – не совсем педагог, хотя воспитывает подрастающие поколения и прививает молодым людям вкус к самостоятельной мысли. Мудрец – вовсе не ученый, хотя страсть к истине сближает его с современным академизмом. Мудрец – отнюдь не политик, хотя разделяет с политиками и активными «политами» гражданские ценности и бережное отношение к традициям. Соответственно, древнегреческое мудрствование не исчерпывалось производством и распространением смыслов. А было особым и открытым для подражания образом жизни и стилем мышления.

Но везде ли в древнем мире были такие же мудрецы? Отнюдь нет. Древнегреческий мудрец, в отличие от его восточных медитативных визави, своим мировоззрением и деятельностью был обращен в этот мир и его активное настоящее. Для него красота, истина и польза были неразлучными ипостасями мудрости, которая, казалось бы, могла оставаться вне времени. Напротив, двумя координатами мудрости были именно *hic et nunc* (здесь и сейчас – лат.), обосновывающими мудрость как общественное благо.

В лице софистов древние Афины располагали «сословием» профессиональных мудрецов, превративших «мудрость» в завершенный знаниевый и образовательный продукт. До будущих университетских профессоров им было, конечно, еще очень далеко, но этос и пафос софистов не только близки университетскому профессорату, но и выступали идейными провозвестниками рождения этики профессора в ее современном понимании. Сократ и Платон отвергли софистику и вместо расплывчатого по смыслам и деятельности «мудреца» учредили в этой синкретической роли «философа». В сократическом Философе мы живо распознаем вполне узнаваемый об-

раз профессора «с большой буквы» – широкого энциклопедиста и гражданского мыслителя, ответственного перед истиной и одновременно перед всем гражданским сообществом, виртуозного, популярного и эффективного воспитателя.

В начале эллинистического времени ситуация кардинальным образом меняется. Древнегреческие общества переживают кризис, Александр Македонский создает громадную империю, её унаследуют диадохи и эпигоны, разорвавшие традиционные связи. Власть повсеместно становится деспотической, демократические институты корродируют и предаются забвению, самоуправляющиеся религиозно-гражданские общины (полисы) разрушаются. Человек все больше предоставлен самому себе. Оправданная ранее забота об общем благе, как условие счастья личного, перестает восприниматься человеком как адекватная и, тем более, надлежащая жизненная стратегия. Новое поколение философствующих мудрецов, прежде всего, в лице киников, эпикурейцев и стоиков, чутко уловив «дух» времени, начинает исповедовать контрастные смысложизненные концепции оторванности человека от старого и общинного уклада жизни. Основывают авторские школы, закладывают перспективные тренды в нравственном воспитании, философском образовании и интеллектуальной мысли в целом.

Пожалуй, именно они в гораздо большей степени, чем все их предшественники, напоминают нам современную профессуру. Они вещают публике новые учения от своего первого лица, взимают плату за образование, заботятся о своей «учительской» репутации, дискутируют со своими оппонентами, зачастую предпочтение отдают только устной речи, хотя многим из них Диоген Лаэртский приписывает десятки, а то и сотни философских сочинений.

Но самое главное, пожалуй, заключается в том, что они начинают восприниматься публикой как абсолютно «профессиональные» гражданские пропедевтики. Их миссия – не только репродукция знания (этим занимались дидаскалы низшего уровня), а именно его конструирование, на что отныне, кстати, распространялось и их авторское право. Они формировали внушительные сообщества своих сторонников и последователей, предлагая при этом широкой общественности не простую совокупность абстрактных истин, а прежде всего стиль мышления и связанное с ним систематическое искусство жизни. Стоики первыми развели теоретическую и практическую этику, обучая молодые поколения и тому, и другому одновременно.

С торжеством Рима, как единственной супердержавы в пределах всей обозримой ойкумены, философское мудрствование стало неотделимым от развития античной гражданской этики. Если ранне-

эллинистические учителя еще придерживались позиции собственной оторванности от жизни, то римские стоики отталкивались уже от понятия гражданского долга (*officium*). Они не только не поощряли уход человека из сферы гражданской жизни, а напротив, переносили этот долг в самый центр своего социально-этического учения. Сенатор Брут, знаменитый царевбийца Цезаря, был последовательным стоиком. Его понимание нравственности вытекало из глубокого гражданского чувства, что, впрочем, не мешало ему быть последовательным индивидуалистом, а не только охранителем староримских «правил игры», на защиту которых он все же встал.

Профессиональных наставников-философов в императорском Риме было невероятное множество. Почти все они отстаивали принципы смешанного учения, в котором идеи и подходы «больших» философов эллинистическо-римского времени были тщательно перемешаны. Авторство проявлялось лишь в том, как приготовить эту самую «смесь» и искусно преподнести ее воспитанникам, а не самому пытаться выразить аутентичную и самостоятельную мысль. В этом – особенная идентичность философского наставничества того времени. Поражает удивительное сходство с тем, как сегодняшняя университетская профессура, препарирует учения и мысли «больших» авторов и приготавливает из разных источников свое «авторское» меню, транслируя «чужое» знание и не гнушаясь жизненным наставничеством, как способом зарабатывания денег. Иными словами, интересующая нас университетская научно-образовательная традиция имеет весьма долгую яркую предысторию.

Хотя от античного наставничества к современному систематическому высшему образованию путь долгий, но центральной фигурой на всей его продолжительности всегда выступал Учитель. Ему вовсе необязательно быть философом в классическом смысле слова, более того, он мог быть носителем очень узкоспециализированного знания, но его миссия никогда не ограничивалась только научением. Он формирует мировоззрение, учит самостоятельному мышлению, совершает необходимую ценностную прививку, создает, в конце концов, уникальный социокультурный контекст, внутри которого рождаются новые поколения свободных граждан. Это богатство мыслительной прагматики наставника-профессора – его великое преимущество, но одновременно и колоссальное препятствие на пути к прозрачности его же общественно-символической роли и этики.

Этика профессора –

ахиллесова пята современного университета

Университеты и профессорат суть близкородственные, но при этом вполне автономные субъекты высшего образования. Их ко-

эволюция за последние два-три столетия демонстрирует как множественные пересечения, так и немалые расхождения в путях развития. Институционально и содержательно университеты претерпели за это время гораздо более серьезные перемены и по-прежнему находятся в состоянии перманентного транзита. Профессорат в меньшей степени менялся, как статусно, так и с точки зрения ролевого функционирования.

Казалось бы, находясь на передовой знаниевого прогресса, профессорат, тем не менее, очень консервативен как один из базовых акторов в «обществе знания». Этот парадоксальный консерватизм вполне понятен в ситуации неуклонного снижения символического веса профессората в современном обществе. Профессор вопреки самому факту своего существования перестал быть и, соответственно, считаться лидером мнения. Перестал восприниматься единственным и легитимным носителем «истинного» знания, а по доходности и прочим видам капитализации давно не является частью высшего «среднего класса», как это было в обществах простого модерна. В России он, скорее, примыкает к низшим социальным слоям среднего класса, при том, что с недавних пор образовалась – заслуженно или нет, сейчас не суть важно – численно небольшая группка высокорейтингового и материально обеспеченного, прежде всего, столичного профессората.

Справедливости ради следует заметить, что даже не институционально-экономический кризис, который переживает сегодня российская образовательная сфера, и не столкновение старых и новых социально-дидактических концепций и подходов, предопределяет судьбу отечественного профессората. Весь мир с громадным ускорением движется в сторону «новой» цивилизации. Но играть сегодня старые роли по правилам, когда-то и кем-то установленным, как и продолжать настаивать на своем монопольном праве на легитимацию истины, потеряло всякий смысл.

В условиях тотальной смены вузовской модели и миссий университетов корродирует, прежде всего, гибридная этика профессората. А ее перспективное развитие становится отныне многовекторным. Гармоничный баланс, который в прошлом установился между ее разными компонентами, нарушен, и предсказать путь дальнейшей эволюции этики профессора уже не представляется возможным.

Профессорат, скорее, становится более зависимым в будущем от конкретной институциональной модели того или иного университета. И поскольку вузовская вселенная всего мира будет представлена большим разнообразием институтов по целям, стратегиям и, не в последнюю очередь, по артикулированным миссиям, постольку и

профессорат будет трансформироваться по-разному, ad hoc, от случая к случаю. Университеты подошли сегодня к развилке путей прогресса, и порой создается ложное впечатление, что выбор будущего будет реализовываться ими в свободном режиме. И многое в этом выборе и последующей эволюции университетов будет зависеть от этнокультурных и политических традиций, то есть от «колеи истории».

Российский профессорат и его этос

Университетское социальное моделирование в ареале западной цивилизации и в России шло и продолжает идти, пусть и не всегда явно, но все же разными путями, даже, несмотря на то, что сама идея университета была заимствована нами из Европы. Начать хотя бы с того, что западные университеты гораздо автономнее и менее зависимы от государства (даже государственные!), что вполне исторически объяснимо. Русские же университеты с XVIII века основывались исключительно с государственного изволения (частные университеты появляются лишь к концу империи), подведомственно контролировались и управлялись, а поэтому всегда воспринимались объектами единой и централизованной социальной политики. Ситуация мало изменилась с тех незапамятных времен. И, несмотря на то, что российские (а позднее советские и постсоветские) вузовские «рулевые» и «кормчие» всегда внимательно вглядывались в западный университетский опыт, изучали его и стремились во всем подражать ему, тем не менее, практика реализации концептуально похожих идей философии высшего образования и институционального строительства была разительно отличной.

В данном контексте важно обратить внимание на ставшее уже аксиоматичным утверждение, что все университетское группообразование – в социологическом смысле – было отличным. Речь, разумеется, идет об истории последних двух-трех столетий. Профессорат западных университетов сорганизовывался в форме профессиональных корпораций, где, в частности, степени и звания присуждались самими же корпорациями. Дореволюционный российский, а еще рельефнее советский, профессорат конструировался непосредственно государством как общественное сословие со всеми присущими этому единому социальному статусу стандартами, символическими маркерами и поведенческим этосом. Выпадение из этатистски регламентируемых «правил игры» было чревато для любых профессорских карьер, научные или педагогические заслуги в этом случае в расчет не принимались, а в годы большевистского тоталитаризма вообще решался вопрос о жизни или смерти человека.

Западный профессорат репрезентировал собой корпорацию текста, сосредоточенную на поиске истины и автономности солидарного духа. Российский профессорат, вопреки редким исключениям из общего правила, все же был, прежде всего, служилым сословием, обеспечивающим реализацию государственных интересов и взамен обладавшим престижным статусом, а также многими другими преференциями закрытой «касты» благоприобретателей.

Русское «профессорское сословие» (оно именовалось чаще именно таким образом, хотя также в обиходе использовались и другие атрибуты – «университетское» и «ученое» сословие) – весьма специфичный концепт, как с точки зрения солидарности, так и группообразования в целом¹. Профессор поступал на государственную службу и был аффилирован к конкретному университету. При достаточно свободном выборе тем и объектов научных изысканий, относительной независимости в университетской дидактике профессорат был ограничен в своей автономности, даже с точки зрения географической мобильности. Более того, располагая всеми атрибутами автономного интеллектуального элитизма, профессорат был все же классом государственных чиновников. Он модельно варьировался в зависимости от университета и в целом был довольно динамичным во времени и по форме. Однако государством он всегда воспринимался как базовый идеологический «проект», требовавший надлежющего контроля и внешнего управления. Реальная практика, как правило, не уместалась в границы этой идеальной схемы, но соблюдение некоторых принципов было незыблемым. Так, ведомства пристально следили за тем, чтобы члены профессорского сословия были обязательно русскими подданными, независимо от их происхождения и этнической принадлежности.

Старорежимный профессорский «регламент» не мог не сказаться на этосе русского профессората. Этикой и духом служения наполнялись студенческие аудитории и личные кабинеты. А каждый «выход» в публичное пространство становился действием подцензурным и довольно рискованным. Тем не менее, именно университетская профессура, судя по историческим источникам, стала «информационно зараженным» и самым активным слоем всего образо-

¹ Сословие русских профессоров. Создатели статусов и смыслов / Под ред. Е.А. Вышленковой, И.М. Савельевой. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013.

ванного класса империи, движущей силой ее модернизации². Мы располагаем множеством примеров того, как гражданские высказывания или тексты «либеральной» профессуры оборачивались против нее же самой жесткими дисциплинарными санкциями. Увольнения свободолобивых профессоров в цеху воспринимались болезненно и с начала XX века провоцировали «передовых» представителей профессорского сословия на открытые проявления солидарности, вплоть до массовых отказов от своих университетских постов. В любом случае эти примеры все же представляют собой единичные казусы «сословной солидарности», не столько спровоцированной консервативным наступлением на научные занятия и высшую педагогику со стороны властей, сколько проявлениями попорченной сословной чести и выраженным желанием большей автономии и бюрократического невмешательства в дела университетские и всего сословия в целом.

Сословная этика государственного служения профессората «расцвела» в советские времена, когда сословная лояльность к власти и официальной идеологии стала краеугольным камнем жизнеспособности всего сословия. Советскому профессорату в лучшем случае удавалось сохранять видимость свободы в выборе сферы научных изысканий, зато преподавание было стандартизировано и не мотивировало профессуру на групповую выработку и поддержание ценностей и норм профессорской этики ответственности. Служба затмевала все остальные биографические и карьерные стимулы.

Разумеется, этос советского профессората строго коррелировал с советской моралью и, в первую очередь, с ее официозным пафосом, но также и с этосом лицемерия и двоемыслия. Профессорское сословие в советском обществе стало еще более «служилым», чем ранее, и, соответственно, еще откровеннее обособлялось государством как важный «идеологический» проект. Профессор присягал государству, соглашаясь на роль идеологического «возничего», при этом время от времени не гнушаясь напрямую прислуживать тем или иным лидерам административных и партийных элит.

В постсоветское время после идеологического обрушения советского мироздания российские университеты семимильными шагами двинулись к краю институциональной пропасти. И двигало их туда не только безденежье, но и необходимость возрождения университетской автономности и перехода на универсальные корпора-

² Профессорско-преподавательский корпус российских университетов. 1884-1917. Исследования и документы / Под ред. М.В. Грибовского, С.Ф. Фоминых. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – 376 с.

тивные рельсы самоуправления. Брошенным на произвол судьбы в начале 1990-х гг., им пришлось активно коммерциализироваться, примеряя новые рыночные роли, модернизироваться технологически, чтобы не выпасть из мировых информационных трендов, в том числе и в плане цифровизации обучения и управления, и наконец, перестраиваться структурно, чтобы соответствовать стандартам и духу времени. Правда, отныне все это делалось уже не столько во имя интересов государства, сколько в целях повышения своей собственной конкурентоспособности и привлекательности.

Казалось бы, процесс реновации отечественного профессората и его этоса был запущен, но время показало, что вузы все равно движутся куда-то не туда, как было «задумано» более четверти века назад. Вузы сосредоточены на своих рейтингах и погружены в административные «игры». При этом внешние показатели, действительно, улучшились, хотя это утверждение может показаться кому-то спорным. Но внутреннее коллективное и солидарно разделяемое переживание российской профессуры о крахе эффективной и проверенной временем вузовской модели, распаде профессорского сословия и глубоком кризисе его этоса становится все более отчетливым и, поэтому, все чаще публично артикулируемым. Вырождение профессората стал секретом полишинеля.

Да, отечественные вузы, к сожалению, за последнее время так и не смогли сформировать у себя навыков стратегического мышления и планирования. Но нельзя при этом не увидеть прогресса в обретении ими новых институциональных компетенций. Как по части автономной работы на традиционных рынках (прежде всего, образовательных услуг и труда), так и инновационных (медиарынок, информационные и цифровые рынки). И все же самые существенные сдвиги произошли в локальных тактиках вузов по линии реальной включенности их в региональные политики, девелоперские проекты, эвентуальную экономику и публичные пространства мест. Все это естественно тотчас же отразилось на социокультурной траектории профессорского сословия и его этоса.

Итог: относительно монолитное профессорское сословие распалось и рассыпалось на множественные сегменты. Они отличаются друг от друга по объективно-легальным критериям, так что эту разницу можно легко замерить. Скажем, размер заработной платы и доступы к грантам. Но также по неформальным и трудно измеряемым показателям, таким, как, к примеру, открытость административных рычагов и ресурсов, клановые связи с властью и большим бизнесом, коррупционные схемы в организации образовательного процесса, и т.д. Все эти сегменты исповедуют разные ценности, следуют

разным нормам профессорской этики, живут своими «правилами игры». А, следовательно, формируют разные субэтосы.

Откровенно криминальных и «серых» субэтосов не пересчитать, настолько они не похожи друг на друга, но их можно этически не рассматривать, поскольку они скорее подпадают под уголовную или административную юрисдикцию, чем профессионально-этическую. В отношении же всех остальных и, как говорил Остап Бендер, «относительно законных» субэтосов на повестке дня один фундаментальный вопрос: что их все-таки объединяет и каковым может быть их общее будущее? Парадоксальный ответ на этот вопрос полвека назад предложил крупнейший методолог науки Поль Фейерабенд.

Этика профессора в хаосе релятивизма знания

Господство науки – угроза демократии. Таков был вердикт Фейерабенда³. И если слегка адаптировать это громкое заявление под цели нашего анализа, то оно может быть переформулировано следующим образом: распад профессорского сословия и кризис его этоса приводит к глобальным общественным, институциональным и социокультурным последствиям и необратимым переменам. И точка невозврата на этом пути, очевидно, уже пройдена.

Репутационный капитал российского профессората сегодня на минимуме за последние два столетия. Впрочем, это и не секрет. Однако происходит это не только по причине деликвентного поведения дискредитировавших все сословие его отдельных членов. А, вероятнее всего, в силу тотального сокращения в постсовременных обществах доверия к рациональному знанию. Люди усомнились в обоснованности научного рационализма и все чаще обращают свой взор и мысли в сторону альтернативных систем знания, в том числе традиционных по происхождению и имеющих долгую историю. В то же время устаревание научного знания достигло такой скорости, что уверенность в том, что в университетах дается актуальное знание, заметно ослабла. Можно привести еще другие аргументы в пользу того, что вузы и их знаниевые лидеры теряют свой главный ресурс – опору на рациональное знание. А за утратой доверия к знанию, как главному ресурсу профессорского сословия для поддержания своего права на истину, неизбежно приходит глубокое разочарование и упадок публичного внимания как ко всему сословию, так и его устным и письменным текстам.

³ Фейерабенд П. Наука в свободном обществе. М.: АСТ, 2010. С. 112-116.

«Забыть профессоров» – слоган нашего времени. Пусть он и сформулирован нарочито эпатажно, но в нем есть свои «зерна» разумности. Согласно Фейерабенду, допущение о том, что научный рационализм превосходит альтернативные мировоззренческие традиции и по этой причине он должен быть признан в качестве основы общественной жизни и образования, не согласуется с фактами и современным пониманием природы знания⁴. Отсюда собственно и вытекает его главный методологический посыл: необоснованное знание создает в первую очередь риски для гражданской жизни и демократии. Его полезность не только следует заново переосмыслить, но и просто вынести за скобки публичного обсуждения. Релятивизм, пусть даже и анархичный по сути своей, остается единственно приемлемой философией знания в XXI веке, но именно это никак не укладывается в классические рамки университетской доксы. И вряд ли сможет способствовать оздоровлению профессорской этики.

Этос профессора в ситуации актуального релятивизма знания и утраты монопольного права на легитимацию истины рухнет и постепенно перестраивается на новых основаниях. Пока можно говорить о наметившихся двух главных трендах.

1. Дифференциация университетов, в том числе и рейтинговая, привела к образованию нескольких вузовских макрокластеров. Пожалуй, можно говорить об их радикальной поляризации. Университеты, входящие в первые пять-шесть сотен мирового рейтинга, ориентированы на производство нового знания и предоставление высококонкурентных образовательных услуг для глобального обучения. Провинциальные, а они чаще всего и составляют массу низкорейтинговых вузов, сосредоточены на локальных потребностях и интересах. То есть на реализации своей третьей гражданской миссии после науки и обучения. Крайне редко им удастся создать условия для функционирования внутри себя исследований мирового уровня. Как правило, их научная экспертиза отвечает на задачи местного развития и воспроизводства локального и «ординарного» человеческого капитала. И если профессорский этос университетов первой категории сконцентрирован на выполнении задач и миссии ответственного служения глобальному знанию и его мировой репродукции, то профессорский этос низкорейтинговых вузов отличает ответственность локально-гражданского характера – «местнического» свойства, если позволительно будет так прямо сформулировать эту мысль. Первые – в ответе за все человечество и планету в целом, а посему их этика космополитическая по сути своей. Вторые – служат месту и его сим-

⁴ Там же. С. 115.

волической и социальной капитализации. Складывается впечатление, что текущая и вся последующая перегруппировка вузов мира будет происходить исключительно в континууме между этими полюсами с явным или латентным тяготением к крайним оппозициям.

2. Нечто похожее наблюдается и внутри вузов, а именно – поляризация внутри профессорского цеха. Передовые и «именитые» профессора все чаще свои жизненные стратегии выстраивают в логике медиаэзоты, заботятся о своей репутации, раскручивают самих себя как публичных фигур, следуют правилам персонального брендинга. «Рядовая» же профессура во избежание аутсайдерского исхода «напирает» на свои административно-коммерческие ресурсы, пытаясь извлечь максимум выгод и преференций в режиме «здесь» и «сейчас». Их этос подчинен преимущественно морально-этическим ценностям и нормам распределительно-бюрократической и только лишь отчасти бизнес-этики.

«Этика профессора», иными словами, сегодня становится не более чем красивым и сильно путающим наше понимание словосочетанием, за которым скрываются сложные процессы, конфликты, глубинные противоречия и столкновения интересов. Но, пожалуй, именно эта вывеска и есть то последнее, что еще удерживает нас в традиции классического понимания университета и его этоса. Обстоятельства жизни меняются с беспрецедентным ускорением, и недалек тот день, когда уже ничего привычного в вузах может и не остаться. «Искусственный» или, что еще хуже, «дистанционный» профессор сменил реального, близкого и «контактного». Словом, как только образовательный процесс лишится «животворящего» наставнического духа и внутренней воспитательной интенции, дискурс «этики профессора» непредсказуемого развернется в неведомую нам пока сторону.

Раздел III

ЭТИКА ПРОФЕССОРА В ЭПОХУ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ЭКЛЕКТИКИ

Является ли создание новых форматов отечественных университетов в конце XX - начале XXI вв. признаком наступления эпохи университетской эклектики? Символизирует ли конструирование нового пространства отечественного высшего образования изменение самого понятия «университет»? Или полную замену университетов более совершенными образовательными организациями? Подобные вопросы так или иначе достигают центральной фигуры в университете – профессора, а также этических ценностей, определяющих нормы и правила его деятельности.

В разделе обсуждаются этические риски и возможные модусы развития этики профессора в условиях радикальных перемен в сфере отечественного высшего образования. Открывает раздел рефлексия возможности появления нового университетского фрейма «деньги-слава-влияние-технологии». Рассматриваются риски тенденции тотального замещения оффлайн-коммуникаций технологиями онлайн, а именно маргинализация фигуры Учителя; разрушение механизмов, среды создания и развития научных школ.

В анализе этических стратегий разных групп профессорского сообщества акцентируются два конкурирующих подхода к содержательному наполнению миссии профессора. Консервативный – сложившиеся ценности этики профессора рассматриваются как достаточные для преодоления новых вызовов профессору. Системный – когда служение находящемуся в глобальном кризисе обществу предполагает, прежде всего, со-творчество профессора в производстве полезных «здесь и сейчас» социальных и экономических нововведений.

Если хотеть быть именно профессором, чем нельзя поступить даже в условиях понижения его статуса и отсутствия поддержки со стороны социальных институтов? Рефлексия такого вопроса обосновывает в качестве адекватного ответа на него – нравственной автономией, статусом самостоятельного морального субъекта, способного воспроизводить Смысл Образования и Науки.

Завершает раздел обсуждение вопроса о невозможности совмещения двух систем ценностей в этике профессора реформируемых университетов – индивидуального успеха профессора в науке и его делового успеха в качестве эффективного сотрудника университетской корпорации.

III.1. Транзит университетского образования и судьба «профессората»

Глобальные перемены неизбежно затрагивают такой значимый на протяжении тысячелетней истории общественный институт как Университет. Сегодня он переживает турбулентный период глубинных трансформаций, общий вектор которых даже для участников этого процесса все еще не очевиден. Меняется буквально все – взаимоотношения с бизнесом и государством, внутренняя организация, осознание своего статуса и общественной роли, образовательные программы, менеджмент и стратегии будущего. Не всегда, правда, понятно кто инициирует эти перемены, если предположить, что они идут осознанно и целесообразно. Или – чем они спровоцированы, если допустить стихийный и отчасти случайный характер этих потрясений.

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

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

Но гораздо сдержаннее по этому поводу реакция в тех профессиональных секторах современного общества, в которых интеллект и человеческий голос выступают главными орудиями труда. Менее всего педагоги средней и высшей школ ожидают конкуренцию с искусственным интеллектом. Пока все они делают вид, что спокойны, так как понимают – до полноценного цифрового замещения фигуры говорящего, очевидно, еще довольно далеко. Однако, учитывая акселерацию социокультурных изменений и установку глобального человечества на скорость перемен, это незнакомое будущее совсем не так уж и за горами, как это может показаться нам сейчас.

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

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

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

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

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

Субстанциональный транзит: ловушка disconnect'a

В XX веке главными регуляторами высшего образования в развитых обществах выступали параллельно рынок труда и государственное планирование. А в странах советского образца господствовало исключительно централизованное планирование. Но все они, независимо от своего общественно-политического строя, представляли

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

Приход на авансцену «общества знания» кардинально поменял сложившуюся веками парадигму взаимодействия социума и образования¹. «Высокая» современность переориентируется на устойчивое развитие, а от университетов все настойчивее требуется производство нового поколения людей (*generationnext*) с широкими компетенциями в области предоставления знаниевых услуг. Этот процесс невозможно регулировать ни рыночным, ни плановыми способами. Предвосхитить знаниевые лакуны, которые могут сложиться в мировой экономике, в принципе невозможно, особенно в современных условиях бесконечного потока интеллектуальных метаморфоз, быстрого устаревания знания и эмерджентного зарождения нового. А здесь еще настигла конкуренция с искусственным интеллектом, подталкивающая образование к более решительным переменам.

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

¹ Walsh L. *Educating Generation Next. Young People, Teachers and Schooling in Transition*. New York: Palgrave – Macmillan, 2016.

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

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

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

Disconnect – разрубить «гордиев узел»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Повестка дня

программного и институционального обновления

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

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

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

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

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

таких обстоятельствах преодолен не будет. Хотя, проблема, прежде всего, именно в нем – в disconnect'e.

Институциональная развилка

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

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

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

При этом «закрытый клуб» ведущих вузов будет определять не только свою коллективную стратегию, но и, похоже, вектор всего высшего образования в стране. Даже, если предположить, что реформа пройдет удачно, следует ожидать, что она неизбежно оконча-

тельно разбалансирует и без того неустойчивую систему университетского образования. Сильные вузы еще больше институционально укрепятся (что не гарантирует повышения их качества), а слабые – превратятся в дряхлеющие и доживающие свой век образовательные учреждения.

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

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

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

Индустриальная модель университета была чрезвычайно простой. Базовая функция – фундаментально-профессиональная подготовка. Главный показатель эффективности: в знаменателе – количество выпускников; в числителе – признанные научные проекты и публикации. Критерии рейтингового ранжирования – успешные выпускники и индексы цитирования. Перемещение университетов с места на место в мировом или национальном рейтингах – главная забота,

на которую сориентировано наше ведомственное начальство, высокомерно игнорируя множественность ролей, заложенных в общественной миссии постсовременного Университета XXI века.

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

«Профессорат»: из настоящего в будущее

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

Однако эти связи, как правило, или даже просто в идеале, не препятствуют торжеству свободы слова и критики внутри университетских сообществ. Дух картезианского сомнения создает академическую среду позитивной конкуренции в отстаивании истины и распространении лучших педагогических практик. И в этой среде фигура «профессора» – стержневая и связующая. Модельный «профессор» интеллектом и моральной позицией утверждает значимую для университета легитимацию как общественного института Знания. И равному ему институту в современном обществе нет. Научные акаде-

мии, скорее – институты Истины. А все остальные исследовательские, изобретательские, инновационные, аналитические центры и парки – институты общественной Пользы. Эта разобщенность учреждений интеллекта, конечно же, нарушает свободные информационные и знаниевые потоки, регулировать которые в сегодняшних условиях без потерь для свободы в обществе еще никому не удалось. Впрочем, университетам мира все же удается придерживаться своих ценностей и «правил игры».

Профессор, независимо от своей дисциплинарной принадлежности и узкой специализации, выступает изнутри и вовне университетских стен – по меткому наблюдению Стивена Фуллера, – в роли формализованного Интеллектуала: (а) отстаивающего эпистемологическую справедливость и (б) сконцентрированного на менеджменте знаний².

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

В свое время Й. Шумпетер определил предпринимателя как рыночного «креативного разрушителя», действующего в своих интересах и на пользу общества одновременно. Если воспользоваться этой метафорой, то и университетский профессор может быть истолкован как «креативный разрушитель», однако в данном случае исключительно во имя позитивных социальных и институциональных перемен. Возможно, именно поэтому социальная критика считается важнейшей функцией и прерогативой университетов³.

Родственных «профессорату» интеллектуалов-разрушителей в любом обществе всегда достаточно, но только университетский «профессорат», в силу своего жизненно-эпистемологического служения, обладает важнейшим дифференцирующим качеством – моральным авторитетом «созидателя/разрушителя». Слово профессора (ус-

² Fuller S. *The Sociology of Intellectual Life*. London: Sage, 2009.

³ Barnett R. *Being a University*. Oxford: Routledge, 2011; Gibbs P., Barnett R. (Eds.) *Thinking about Higher Education*. Dordrecht: Springer, 2014.

тная или письменная оценка, частное суждение, точка зрения и даже просто повседневное мнение) наделено особым легитимационным зарядом. Неважно при этом, насколько аутентично и самостоятельно он мыслит, его разум в любом случае – публично присвоения.

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

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

В специальной литературе популярна гипотеза об «информационном феодализме»⁴. Смысл ее заключается в том, что внутри актуального «общества знания» открытое знание отчуждается от широкой общественности и плавно перетекает в статус частной «интеллектуальной собственности», то есть приватизируется экспертами, аналитиками, членами think tanks и другими акторами. Публика же потребляет информацию, в которой совершенно стерты границы между вымыслом и правдой. Оппонировать глашатаям постправды может лишь университетский «профессорат». И пожалуй, в этом одна из его новых ролей – негативное мышление, которое в конечном итоге оборачивается позитивной силой для всех⁵. В этой логике понятно, каким образом современный «профессорат» создает будущий человеческий капитал в противоборстве со «знаниемными феодалами», которые реанимируют в информационном пространстве известные

⁴ Fuller S. The Sociology of Intellectual Life.

⁵ Fuller S. The Intellectual. London: Icon Books, 2004.

нам из западной истории практики огораживания. Они любыми путями пытаются выстроить преграды на пути свободных и глобальных знаниевых потоков (knowledge flows). И очевидно, что деятельность университетской профессуры, а не только всего преподавательского состава, так или иначе, направлена на преодоление этих преград во имя формирования в молодом поколении прежде всего ценностей устойчивого развития и открытого мира⁶.

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

«Профессорат» – колея истории

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

Это свидетельствует, с одной стороны, об отчасти неформализованном преподавании в отечественных университетах, а с другой – о тотальном пренебрежении методической стороной университетской педагогики в целом. Лекционные курсы крайне редко рассматриваются с точки зрения их дидактической эффективности, доходчивости, эвристичности и т.п.⁷. Считается, что «величественный» ста-

⁶ Filho W. L. About the Role of Universities and their Contribution to Sustainable Development // Higher Education Policy. 2011. Vol. 24. P. 427-438; Filho W. L., Pace P. (Eds.) Teaching Education for Sustainable Development at University. Dordrecht: Springer International, 2016; Filho W. L., Zint M. (Eds.) The Contribution of Social Sciences to Sustainable Development at Universities. Dordrecht: Springer International, 2016; Jones P., Selby D., Sterling S. (Eds.) Sustainability Education. Perspectives and Practices across Higher Education. London – New York: Earthscan, 2010.

⁷ Cox R. The College Fear Factors. How Students and Professors Misunderstand One Another. Cambridge, Mass. – London: Harvard University Press, 2009; Kline M. Why Professors can't Teach. New York: St. Martin's Press, 2000.

тус «профессората» не позволяет опускаться до такого уровня «примитивных» оценок. И если между лектором и слушателями не складывается познавательный или даже психологический контакт, тем более, если отсутствует должная содержательная коммуникация, то виноватыми в этом считаются только школяры, но никак не статусные спикеры. Поэтому не удивительно, что большинство студентов пренебрегают лекционными занятиями, особенно если они дисциплинарно никак не поддерживаются. А за плохую посещаемость наказывают студентов, а не их бездарных лекторов. Парадокс.

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

Мировая же практика, напротив, демонстрирует серьезное отношение к вопросам методики университетского образования в развитых странах. Разумеется, внимание к школьной методологии более пристальное и системное. Но, тем не менее, мировая библиотека по методическим и сопредельным с ними вопросам университетского преподавания достаточно разнообразна и богата интересными и практическими идеями. Главным образом публикуются аналитические труды, где рассматриваются успешные кейсы и практики университетского образования⁸. Но есть в этой библиотеке немало и т.н. руководств (guides) для начинающих и вполне «зрелых» профессоров, в которых наряду с педагогическими консультациями предлагаются советы по выстраиванию университетской карьеры, соучастию профессуры в принятии корпоративных решений и т.п.⁹.

⁸ *Bridges D., Mclaughlin T.* (Eds.) *Education and the Market Place*. London – Washington: The Falmer Press, 1994; *Dilts D., Haber L.J., Bialik D.* *Assessing What Professors Do. An Introduction to Academic Performance Appraisal in Higher Education*. Westport – London: Greenwood Press, 1994; *Donoghue F.* *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*. New York: Fordham University Press, 2008.

⁹ *Buller J.* *The Essential College Professor. A Practical Guide to an Academic Career*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010; *Clawson G.S., Haskin M.E.* *Teaching Management. A Field Guide for Professors, Consultants, and Corporate Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006; *Clement M.C.* *First Time in the Classroom. A Guide for Teaching Assistants, Instructors, and New Professors at all Colleges and Universities*. London: Lowman and Littlefield Publishers, 2010; *Clift R.T.* *Collaborative Leadership and Shared Decision Making. Teachers, Principals, and University Professors*. New York: Teachers College Press, 1995; *Ja-*

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

Нередко поэтому «профессорат» трактуют привратниками (gatekeepers) знаниевых сообществ¹⁰. Они обладают большими правами и, по сути, контролируют все входы и выходы на пути свободных потоков идей и людей внутри университетской корпорации. Университеты – отнюдь не демократические организации. Но, несмотря на известные привилегии и полномочия, эти самые «привратники» оказываются под тройным огнем: их постоянно оценивают коллеги, администрация и школяры. Это, конечно же, не решает проблему внутриуниверситетского диспаритета, но создает общее пространство знаниевого равенства. На чем собственно и держатся университеты вот уже тысячу лет. И если извлечь фигуру «живого» профессора из контекстов здесь-и-сейчас в обмен на оцифрованные и дистанцированные «звезды», то локальное университетское мироздание может просто рухнуть. Разрыв с исторической традицией рано или поздно приведет к институциональному коллапсу.

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

cobs L.F., Hyman S.H. The Secrets of College Success. 500 Trips and Tricks Revealed (Professors' Guide). San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

¹⁰ *Lamont M.* How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgement. Cambridge, Mass. – London: Harvard University Press, 2009.

P.S. В сборнике статей «Университет будущего», вышедшем в 2012 г. под редакцией известного эксперта в области университетского образования, Рональда Барнетта¹¹, технологиям уделено минимум внимания. Все авторы, а они представляют в книге разные континенты Земли, сосредоточены на решении проблемы disconnect'a. Как видоизменится идея университета в зависимости от новой глобальной повестки дня? Что значит для сегодняшнего и будущих поколений «мудрый университет»? Каков вклад университетов в построении лучшего глобального мира? И наконец, самый главный вопрос: как институционально укрепить университеты в качестве «общего блага» (publicgood) и главного публичного достояния. Неизбежная трансформация высшего образования рассматривается ведущими экспертами мира прежде всего сквозь призму общественной телеологии и философии образования, а не узкоадминистративно или технологически. Ведь менеджерский подход к университетам должен быть подчиненным публичному запросу и широкому мировоззренческому взгляду.

¹¹ Barnett R. (Ed.) *The Future University*. NewYork – London: Routledge, 2012.

III.2. Как трудно быть профессором эпохи перемен: конкуренция этических стратегий успеха

В настоящее время существует два подхода к описанию и содержательному наполнению миссий профессора в современном мире. Первый подход по своей сути является консервативным. Он рассматривает сложившиеся в образовании ценности и традиции данной элитной образовательной и научной группы людей достаточными для преодоления возникающих новых вызовов путем последовательной адаптации профессорского сообщества к новым условиям профессионального и социального бытия. В рамках этого подхода «успешность» труда профессора определяется прежде всего «честным», т.е. строгим соблюдением ранее сформированных ритуалов и этических норм этой высокостатусной профессии. В этом подходе «успешный профессор» – всегда «честный перед своей профессией человек», а эволюционные возможности самоорганизации, самонастройки и самоочищения профессорского сообщества высоки и всегда будут такими. Главная задача общества и власти в этом случае предельно ясна – дать возможность профессорскому сообществу самостоятельно разрешать свои проблемы и обеспечивать для него необходимые для этого условия: высокий уровень академических свобод и достаточный уровень финансовой поддержки проводимых научных исследований.

Второй подход – системный. Он базируется на современных исследованиях профессиональной этики, психологии научной и преподавательской деятельности и анализе формирующейся новой миссии ученого и университета в «обществе знаний»¹ и «инно-

¹ Алексеева И.Ю. Общество знания и гуманитарные технологии. *Философия науки и техники*. Т.16. 2011. №1. С. 274-288; *Drucker P.* The Age of Discontinuity, Guidelines to our changing society. New York, 1969; *Друкер Питер Ф.* «Посткапиталистическое общество» в антологии «Новая постиндустриальная волна на Западе». Антология / Под редакцией В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. 640 с. (сокр. русск.пер. *Drucker Peter F.* The Post-Capitalist Society. Harper Business. N-Y., 1993); *Викторук Е.Н., Москвич Ю.Н.* Этика профессора – это высший уровень университетского этического кодекса // *Ведомости прикладной этики*. Вып. 39 / Под ред. В.И. Бакштановского, Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ. 2011. С. 161-168.

вационных обществах» нового века². Этот подход критически оценивает возможности научного и образовательного сообщества к самоорганизации, рассматривает членов его как противоречивых в своих мотивациях и поступках людей и признает право общества и власти предъявлять «профессорскому» сообществу свои требования и правила деятельности ради служения обществу и активного участия его в преодолении национальных и глобальных кризисных ситуаций.

Далее предпринимается попытка анализа имеющихся этических стратегий разных групп «профессорского сообщества» и прогноза их эволюционных и желаемых изменений.

Позиции и образы «настоящего» профессора в современной России

Исходное значение слова «профессор», начиная с Древнего Рима, – преподаватель. Именно это широкое латинское значение в некоторых странах сохраняется до сих пор и используется по отношению ко всем преподавателям в любом учебном заведении, включая школьного преподавателя (например, в Испании). В России профессор – в основном – самая высокая педагогическая позиция в вузах, которую, как правило, занимают только доктора наук, т.е. ученые, получившие высокий уровень признания среди своих коллег и успешно преодолевших большое число содержательных исследовательских и организационных проблем. По этой причине российский «портрет» профессора внешне выглядит солидно и по своим функциональным обязанностям соответствует позиции профессора «два в одном» классического университета Гумбольдта (1809 г.), основанного на знаниях: университетский преподаватель высокого уровня компетентности и одновременно ученый – активно действующий исследователь и эксперт в определенной области науки, техники или искусства. Более строгий анализ показывает, что это далеко не так. Реформы университетов в первое десятилетие советского времени существенным образом изменили исходную парадигму классического университета: основная часть научных исследований из университетов была выведена и передана в ведение Академии наук СССР (1925 год), а с 1991 года – в ведение Российской Академии наук. Параллельно с классическими университетами была создана система отраслевых высших учебных заведений – институтов, как правило, с более меньшим объемом базовых научных исследований.

² *Перов В.Ю.* Антиномии успеха академического этоса. Возвращение этики успеха? // *Ведомости прикладной этики.* Вып. 48 / Под ред. В.И. Бакштановского, О.А. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ. 2016. С. 105-116.

Ситуация, в целом не благоприятная для большинства нынешних российских университетов, сохраняется до сих пор.

Очевидно, что по этой причине понятие «профессор» содержательно разнообразно. Поскольку, в отличие от многих стран, «профессор» в России может быть и учёным званием научно-педагогического работника университета или научно-исследовательского института (НИИ), и преподавательской должностью, то профессор из Академий наук и НИИ может полностью или в основном заниматься наукой. Профессор ведущего университета может быть активным учёным с высоким уровнем участия в преподавании, т.е. по своим обязанностям формально соответствует образу профессора традиционного классического университета. Профессор обычного массового российского университета в большей степени – это преподаватель с очень высоким уровнем учебной нагрузки. Он в меньшей степени может постоянно и активно заниматься наукой.

В последнее десятилетие в России появляется еще один тип профессора – ведущего ученого, равноправного члена инновационных команд, реализующих проекты создания новых востребованных экономикой и обществом технологий и продуктов. Таким образом, в университетах России под воздействием целого комплекса фактов появляется принципиально новый тип профессорской деятельности – служение находящемуся в глобальном кризисе обществу – принципиально отличающийся от прежней традиционной миссии ученого, творца новых знаний, но не со-творца необходимых сейчас и здесь полезных социальных и экономических нововведений (инноваций)³. Новая «социальная миссия служения обществу» только начинает формироваться в мире и в России, однако ясно, что она влечет за собой радикальные изменения в понимании сути деятельности университетов, изменения подходов к определению набора функций профессорского сообщества⁴. Фактически это означает, что миссия современного университета становится триединой: подготовка современных профессиональных кадров, способных успешно работать и

³ Москвич Ю.Н. Творцы и созидатели нового мира: откуда пришли и куда держат путь. Осмысление глобального мира: коллективная монография/отв. ред. Ю.Н. Москвич [Серия: библиотека актуальной философии] Вып.1. – Красноярск: Изд-во «Литера-принт», 2007. – 176 с. Текст размещен на сайте библиотеки Российского философского общества www.dialog21.ru

⁴ Мешков А.Ю. Проблема определения миссии университета как организации. Вестник ЮУрГУ, 2012, №41. С. 36-4; Повзун В.Д. Миссия университета как аксиологический феномен. Электронное научное издание Аксиология и инноватика образования. URL: www.orenport.ru/axiology/docs/19/17.pdf

жить в условиях быстро меняющегося мира, генерация, накопление и передача (трансфер) актуальных базовых и прикладных знаний, разработка и внедрение в социальную и экономическую жизнь новых полезных разработок (инноваций).

Новая «третья» миссия университетов в России активно обсуждается с 1990 года и является предметом многих официальных документов, устанавливающих правила её продвижения в реальную практику и проведения оценки качества её исполнения. Значимым в этом отношении является заявление руководителей восьми ведущих стран мира, принятое на саммите G8 в Санкт-Петербурге 16 июля 2006 года «Образование для инновационных обществ в XXI веке»⁵. С учетом происходящих в мире изменений и особой значимости нового сектора экономики – «экономики, основанной на знаниях», в этом обращении исторически впервые заявлено, что «образование – это общественное благо», являющееся «основой прогресса человечества». Ключевой задачей грядущего инновационного общества должна стать подготовка граждан «жить в условиях быстрых перемен». Для этого всем странам «нужно способствовать формированию глобального инновационного общества посредством развития и интеграции всех трех элементов “треугольника знаний”: образование, исследование и инновации». Очевидно, что это может быть реализовано лишь путем «крупномасштабного инвестирования в человеческие ресурсы, развития профессиональных навыков и научных исследований, а также путем поддержки модернизации систем образования, с тем, чтобы они в большей степени соответствовали потребностям глобальной экономики, основанной на знаниях». Логическим завершением дискуссий о миссиях современного университета стала подготовка и запуск 2 ноября 2016 года нового международного Московского рейтинга университетов «Три миссии университета», базовые критерии которого представляют собой впервые все три значимые для современных университетов пространства деятельности и ответственности: «качество образования», «наука» и «университет и общество»⁶.

⁵ Образование для инновационных обществ в XXI веке. Саммит «Группы восьми» (Санкт-Петербург, 16 июля 2006 года). Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. 2006. № 9. С. 3–12.

⁶ Запущен Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета». Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф/новости/9028>.

Таким образом, в реальной практике университетов сегодня объективно должны сосуществовать и взаимно конкурировать три образа «успешного профессора»: признанного миром науки ученого, творца новых знаний; уважаемого коллегами и студентами ученого-преподавателя и плодотворного соавтора и со-творца полезных нововведений (технологий, продуктов), имеющих спрос на рынке. Очевидно, что этические нормы «успешности» и «честности» каждого из этих типов «профессорского» поведения могут, или должны, иметь существенные отличия.

«Честность / успешность»

в разных типах деловой культуры

Ценности «честности/успеха» академического этоса традиционно описывают как «плюсование» норм педагогической, научной, корпоративной, административной этики. Как результат, эталон успешного профессора – и швец, и жнец, и на дуде игрец. Этика педагога требует ответственности перед студентами, коллегами и своей отраслью научного знания; ответственности за выбор стратегии и тактики обучения; использование собственного научного опыта. Этот профессионально-этический блок базируется на ценностях свободы творчества, требует сочетания научной и учебной деятельности, предполагает персонифицированную ответственность за результаты обучения студентов. Второй блок профессионально-этических требований традиционно акцентирует отношения «двух основных участников процесса непосредственной передачи знаний – преподавателя и студента». Здесь ценностной доминантой является «педагогический такт». Приведем стандарты поведения успешного педагога: простота общения без фамильярности; доверие без попустительства; просьба без упрашивания; советы и рекомендации без навязчивости; ирония и юмор без уничижающей насмешливости; требовательность без мелкой придирчивости; твердость и последовательность в осуществлении воспитательных воздействий без необоснованной отмены требования; развитие самостоятельности без мелочной опеки т.д.⁷

Третья составляющая – отношения с коллегами «по вертикали» и «по горизонтали». Программы курсов по педагогической этике акцентируют этот профессионально-этический блок, нормы которого плохо сочетаются с ценностями академических свобод. И четвертый блок – о нем вспоминают в последнюю очередь – этика научного

⁷ Якушева С.Д. Педагогическая этика как элемент мастерства преподавателя вуза. Вестник Новгородского государственного университета. 2011. № 64. С. 70.

творчества, востребованная особым положением вузовского педагога, который обязан сочетать в своей жизнедеятельности функции преподавателя и ученого⁸. Декларация тесной взаимосвязи этих составляющих, простое «сложение» этик не позволяет увидеть «сплав» ценностей меняющегося академического этоса в его новых социальных задачах, включая «третью миссию», заданную Бухарестской декларацией (2004 г.).

Журнал «Ведомости прикладной этики» – не только мощная экспертная площадка, но и пространство мозгового штурма, метода творческого принятия решений, когда не отвергаются даже самые непривычные идеи. Что будет, если приложить известные типологии организационной культуры к анализу показателей профессорской успешности? Такой эксперимент кажется оправданным, ведь университет сегодня классифицируется как сложная и крупная организация⁹, в которой функции управления, планирования и контроля становятся ведущими. При анализе «должного» и «сущего» меняющихся университетов, рассматривались известные типологии оргкультур, но конкретно здесь целесообразно остановиться на двух: Ким Камерон и Роберт Куинн¹⁰ (иерархическая, рыночная, клановая и адхократическая культуры) и Константин Харский (цирк, театр, церковь)¹¹.

⁸ Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: учеб. пособие. Ростов н/Д., Минск, 2004. С. 68-78.

⁹ Рогожа М.М. Профессиональный успех университетского интеллектуала в контексте ценностных оснований «третьей миссии» университета. Возвращение этики успеха? Ведомости прикладной этики. Вып. 48 / Под ред. В.И. Бакштановского, О.А. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2016. С. 95.

¹⁰ Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. – 320 с.

¹¹ Харский К. Ценностное управление для бизнеса. Политехника-Сервис.2010.

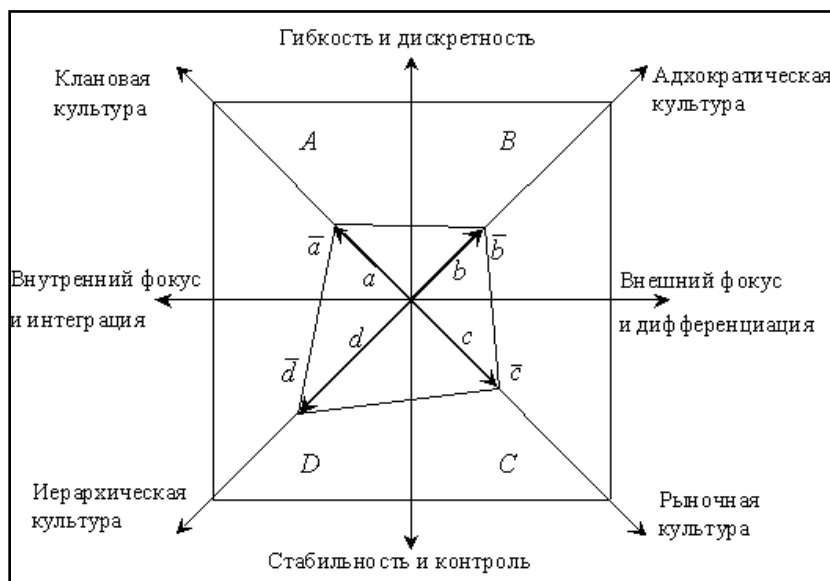


Рисунок. Матрица Камерона-Куина

Приложение матрицы Камерона-Куинна позволяет оценить ориентацию на профессиональную «успешность/честность» в каждой конкретной организации (вузе) по факторам стабильности/контроля; гибкости/дискретности; внешней и внутренней направленности менеджмента; стремления к интеграции или дифференциации. Согласно методологии, в каждой организации в разной степени присутствуют все типы культуры, следовательно, речь идет о построении профиля культуры конкретной организации (см. рис.). В традиционных менеджерских формулировках, тем не менее, можно четко проследить, насколько в конкретной организации (университете) наличествует свобода научного и профессионального творчества, пространство для инициативы, делового риска и т.п.

Еще недавно большинство российских вузов можно было охарактеризовать как типичные иерархические культуры с господством правил, бюрократии, где сотрудник – винтик системы, легко заменяемый на равноценный (наделенный такими же профессиональными навыками). «Честный» профессор как член иерархической структуры – сотрудник, имеющий очень высокую квалификацию и занимающий высокий уровень в общей иерархии, но играющий по правилам этой культуры, образец «педагогического такта», четко понимающий отношения «по вертикали и горизонтали». Иерархические культуры отличаются консервативностью, формализован-

ностью и малой способностью к изменениям, поэтому в условиях реформирования университетов происходит разрушение ценностных моделей иерархий, а значит «понуждение» профессуры к новым требованиям. Наукометрические показатели, возрастающая честная и нечестная конкуренция задают новые стандарты «честности/успешности» постакадемического этоса.

За последние два десятилетия в России появилось большое количество частных вузов, в которых легко прослеживаются характеристики клановой культуры. Честность и успешность здесь определяются показателями лояльности, приближенности к первому лицу. Многие значат выстраивание отношений, что не идет на пользу «объективным» показателям. Организации с клановой культурой эффективно выживают в динамичной среде за счет единства, сплоченности коллектива, создания особого дружеского климата в компании и ориентации на клиента.

Адхократия и рыночный тип организации в определенной степени характеризуют ведомственные институты. Основные ценности здесь: инициатива, новаторство, результативность. Корпорацию с такой культурой связывает в единое целое взаимная выгодность сотрудничества и стремление побеждать. Ценности адхократии характеризуют предпринимательский университет – новый, только нарождающийся в нашей стране тип университета. Адхократическая культура способна быстро и гибко реагировать на внешне изменения, сочетая принципы новаторства и поощрения творчества. Такого типа организации хорошо адаптируются в ситуациях неопределенности, двусмысленности и перегрузки информацией. Адхократии – временные структуры, поэтому в «громоздких» университетских организациях это могут быть «встроенные» институты, живущие относительно самостоятельной жизнью. Главные ресурсы – специалисты. Сотрудники не выполняют вмененные им функции, а делают конкретные проекты. Критерием человеческой ценности считается качество индивидуального труда и степень преданности делу¹². Успешность / честность здесь во многом строятся на ценности доверия.

Куда податься бедному профессору, если он вынужден трудиться в организации, культура которой не соответствует его представлениям о «честности/успешности»? Спасением видится «виртуальный» тип деловой культуры, отдельно выделяемый в деловой этике. Здесь «незримый колледж», веками существующий, просто реализуется в сети, в интернет-сообществе. Это возможность профессионалам сохранять свою профессиональную честность и быть при-

¹² URL: <http://refleader.ru/jgeyfsyfsqas.html>

нанными, то есть успешными. А.Г.Кислов пишет о деинституционализации высшей школы¹³ как способе самосохранения честных профессионалов. С интеллектуалами происходит «одно и то же: идёт кристаллизация групп (фракций); мыслители и их группировки ищут и используют организационные основы, спорят между собой, что составляет основу интеллектуальных ритуалов с обменом культурным капиталом и эмоциональной энергией, формулируют интеллектуальные позиции; соперничают между собой за пространство внимания, делятся или объединяются, заимствуют и распространяют вовне свои идеи, комментируют классиков; переживают периоды расцвета творчества и времена идейного застоя; образуют соответствующие интеллектуальные сети (те самые связи личных знакомств между мыслителями), завоёвывают долговременные интеллектуальные репутации при условии непрерывности спора во многих поколениях; достигают всё более высоких уровней абстракции и рефлексии, развивая космологические, метафизические, эпистемологические и другие последовательности»¹⁴.

К. Харский разработал образную и доходчивую матрицу, где успешность различается в трех типах деловой культуры – цирк, театр и церковь¹⁵. Модель К. Харского акцентирует не только формы мотивации и контроля, но и «поведенческие модели» делового взаимодействия в организации. «Цирк» (тигры и дрессировщики) – это организация, в которой люди работают только из-за денег, жесткие условия по показателям. «Тигры», работающие только по щелчку хлыста и за кусок мяса, – почти нереальный вариант для университета – организации, где люди работают на будущее, а изготавливаемый продукт должен быть высокого качества. К сожалению, ценности «цирка» все больше внедряются в оргкультуру вузов: сотрудники хотят «поменьше работать и побольше получать».

То, что культуру вуза можно классифицировать по типу «театр», знают многие. В «театр» приходят не за высокой зарплатой, а за эмоциями. Режиссеры и актеры руководствуются особыми мотивами при выборе ролей, все наблюдают и обсуждают смену фаворитов. Успешность «актеров» зависит от понимания, на что они могут претендовать, если будут качественно «играть». Режиссер

¹³ Кислов А.Г. О подготовке мастеров профобучения в условиях растущей социально-профессиональной мобильности // Образование и наука, 2014, №7.

¹⁴ Кислов А.Г., Шмурыгина О.В. О сетевой природе высшей школы // URL: http://kalinovskiy-k.narod.ru/b/gkr_2013/source/authors/Kislov_Shcurygina.pdf

¹⁵ Харский К. Ценностное управление для бизнеса.

полагает, что будущее организации определяет только он. Каково «честному» профессору в такой организации?

Третий тип организации – по Харскому – «церковь». Работа на *идею!* Именно так и строились классические университеты: все работают не за деньги, не за эмоции, а ради «приобщения к культу». Организации со своими «святыми и пророками», священными правилами. Смысл жизни в такой организации – причастность к «Великому пути», «Истине». Видение будущего пророчится лидером, а сотрудники, «адепты», распространяют его повсюду. «Незримый колледж» – это организация, которую можно охарактеризовать как «сетевую церковь». Ведь если границы университета как социального института размываются, то успех обеспечивается коммуникацией, а не привязанностью к организации. Сетевые взаимодействия способствуют формированию высшей школой новых «социальных лифтов», неподконтрольных властным структурам. Сети рождают и новые риски, предотвращение которых – один из новых вызовов постакадемического этоса.

В каждой шутке есть доля шутки, при переходе к постакадемическому этосу мы видим, как университеты из «церкви» трансформируются в «цирки», при этом «театр» зачастую становится переходным этапом. Вопросы, которые обсуждают специалисты: актуальны ли по-прежнему ценности науки в перестраивающихся вузах? позволяют ли они профессору чувствовать себя достойно? быть одновременно честным и успешным?

Постановка вопроса «честный профессор v/s успешный профессор» побуждает пристальнее взглянуть в этические «напластования» университетской организационной культуры и среди традиционных увидеть нарождающуюся этику «инновационной культуры». Этика инновационного профессора не нормативная, а прикладная¹⁶. Его «честность/успешность» определяются навыками этической экспертизы, этического проектирования и моделирования, навыком принятия управленческих решений высокой степени этичности. Базовой ценностью этой этики является доверие. В деловой этике выделяют два типа доверия: «доверие как ожидание технически компетентной работы и доверие как ожидание фидуциарной ответственности. Доверие, складывающееся из трех фундаментальных элементов (предсказуемость, надежность, вера) – это показатель эффективности и конкурентоспособности организации, поскольку

¹⁶ *Бакштановский В.И.* Университетская этика: Прикладная этика. Инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. Часть первая. Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2011. – 274 с.

минимизирует издержки на контроль, поиск информации, предотвращение оппортунистического поведения и т.п.¹⁷. Доверие внутри организации предполагает: открытый обмен информацией; наделение сотрудников большим правом участия в принятии решений; обмен ключевой информацией; подлинный обмен мнениями и чувствами; восприятие открытого и честного общения на верхнем и нижнем уровнях организационной лестницы; справедливое и корректное отношение к группам сотрудников; общность целей и ценностей, разделяемых рядовыми работниками и руководителями; отсутствие пристального, мелочного надзора как признак личного доверия; обратная связь между руководителями и рядовыми работниками по вопросам эффективности деятельности сотрудников и их обязанностей. Приложите эти требования к своей организации, и Вы легко поймете, на чей «успех» она ориентирована.

Фактор «доверия» как отражение взаимозависимой системы «успешность и честность» в деле профессора все чаще применяется экспертами для описания жизнеспособных научно-образовательных организаций. Ссылаясь на П. Штомпку, Дж. Зимана, отечественные ученые¹⁸, делают вывод о внутреннем болезненном росте и «самоизлечении» академического этоса. Выявленные специалистами «девиации» (фискализация, коммерциализация, бюрократизация, снижение эксклюзивности и автономности научной общественности) подрывают нормы академического этоса CUDOS. Замена «мертоновских» норм CUDOS на постакадемические PLASE в надежде, что рынок выполнит свою санирующую функцию и отправит в небытие всех неуспешных и нечестных, пока сомнительна¹⁹.

Образование как пространство дискуссий для поиска согласия ради желанного будущего

Реальное образование в мире и в России сегодня как никогда прежде испытывает внутренние и внешние напряжения, отражающиеся в острых столкновениях различных картин мира. Идущие дискуссии о будущем образования имеют черты своего рода «борьбы добра и зла»: «обновленного» современного образования, ориентированного на новые вызовы, – и гордящегося своими бесспорными достижениями традиционного образования, стремящегося удержать

¹⁷ Фритцше Дейвид Дж. Этика бизнеса. Глобальная и управленческая перспектива / Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2002. С. 41-46.

¹⁸ Перов В.Ю. Антиномии успеха академического этоса. Возвращение этики успеха?

¹⁹ Там же. С. 111.

свой статус-кво при выжидающем молчании неопределившихся²⁰. Все эти позиции могут и должны рассматриваться как конструктивные, отражающие многообразие сложившейся в настоящее время картины мира как основы мировосприятия каждого человека, опираясь на которое он действует в мире. Так, революционеры и реформаторы в образовании бесспорно отражают позиции людей, полагающих, что образование должно продолжать быть приоритетной «зоной прорыва в будущее». К ним прежде всего можно отнести «сознательных» родителей, молодых исследователей, представителей ИКТ, общественных деятелей, политиков, представителей бизнеса, видящих себя в «грядущем будущем» очередных этапов технологической и промышленной революции. Их аргументы, даже самые алармистские, например, о радикальном изменении роли учителей и преподавателей университетов²¹, должны быть услышаны и обсуждены.

Консерваторы (академическая элита, представители образовательного сообщества, родители-консерваторы, представители религиозных объединений) отражают точку зрения людей, убежденных в том, что образование по своей природе было и должно оставаться консервативным. Его основная миссия – процесс «накопления и трансляции коллективной / социальной памяти, способ удержания общественных норм и образцов». По этой причине для этих людей неприемлем даже сам факт наличия в образовании процессов создания и внедрения в практику образования тех или иных нововведений – инноваций, представляющих собой по своей внутренней логике «созидательное разрушение»²². Созидательность полезных нововведений для этих людей вторична по сравнению с трудно поддающейся для их ценностной установки «сбережения прошлого», оценки рисков и неизбежности изменений.

В этой связи значимым становится позиция неопределившихся (в основном традиционные работодатели, большинство родителей и

²⁰ Москвич Ю.Н. Образование и меняющиеся картины мира: поиск пространств согласия ради будущего. Материалы X Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе», посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования Марии Ивановны Шиловой (1933-2015) / Ред. кол. Краснояр. гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 47-56.

²¹ См.: Запущен Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета».

²² Joseph A. Schumpeter. The Process of Creative Destruction. Unwin. 1942.

преподавателей, традиционные гражданские активисты и политики), в картине мира которых значимое место занимает общественно-значимый прагматизм. Полезные необходимые «созревшие» изменения в образовании для них, как правило, понятны и приемлемы. Очевидно, что аргументированные артикуляции возможных значимых угроз и выгод для общественного благополучия могут быть крайне важны для этой группы людей, и они могут в разной степени становиться на сторону первой активной группы преобразователей образования и этических правил поведения «профессорского сообщества». Следует отметить, что такая же ситуация существовала и в период формирования этики ученых и преподавателей классических университетов в эпоху их возникновения. Осознание необходимости перемен, формирование нескольких сценариев будущего естественным образом обостряют конкуренцию поведенческих этических стратегий различных групп профессорского сообщества, делая этот процесс естественным и, как правило, эволюционным. Сложившееся сейчас различие профессиональных обязанностей разных групп профессорского сообщества с отчетливыми ценностными установками на желаемый успех будет неизбежно меняться, поскольку будут меняться как по численности, так и по содержательным критериям оценки группы признания их «успехов». Формирующееся на наших глазах новое глобальное общество по своей сути очень диалектично: одновременно оно является не только «обществом риска» для всех, в том числе и для «успешных и честных профессоров»²³, но и «обществом преодоления проблем и рисков», т.е. обществом, создающим актуализированные востребованные временем новшества, обеспечивающие всем достойное желаемое будущее. Образ нового «успешного» профессора этого будущего уже заявлен и его судьба уже предопределена.

²³ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

III.3. Этика профессора этики

Приглашение в проект «Этика профессора» обращено к сообществу экспертов, которые являются не просто профессорами, но профессорами этики. С одной стороны, способность этого сообщества выдвигать этические декларации наиболее велика, а с другой – есть некоторое сомнение в праве группы экспертов говорить от лица всего профессорского сообщества. Поисковый запрос «этика профессора» в Интернете дает ссылки в основном на материалы медицинской тематики. Создается впечатление, что профессора из других областей знания не слишком отягощены моральными проблемами. И только те, кто понимают свою профессию как миссию, склонны интерпретировать собственный опыт в моральных терминах. В результате этику профессора берутся формулировать именно профессора этики, которые, казалось бы, безо всяких деклараций знают, в чем она состоит. Проект «Этика профессора» в этой ситуации выступает как декларация о намерениях, направленная вовне, как манифест, обращенный к профессорскому сообществу в целом, которое потенциально заинтересовано в сохранении смысла своего существования и деятельности.

Кто есть профессор?

Идея реинституционализации этики профессора исходит из того, что существуют не просто группы профессоров, но профессура является социальным институтом, имеющим инфраструктуру, обеспечивающую его функционирование. Как свидетельствуют некоторые публикации¹, институт профессуры сложился на базе «ученого сословия» средневековья по мере становления университетов Нового времени. Он является институтом эпохи Модерна и воплощает все базовые ценности этого дискурса: разум, от имени которого и выступает профессор; профессионализм, состоящий в постоянном совершенствовании в сложной специализированной деятельности и предполагающий исполнение особой, этически нагруженной миссии, а также поддержание эталона нравственного поведения. Общественное мнение неизменно приписывало профессорскому сообществу

¹ Тернер Р. Историзм, критический метод и прусская профессура с 1740 по 1840 год / пер. с англ. Т. Доброницкой // URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2006/82/te3.html>; Никс Н.Н. Московская профессорская культура второй половины XIX – начала XX века // URL: vo.hse.ru/attachment.aspx?Id=279

высокие добродетели независимо от морального облика отдельных его представителей. Так сложился старый институт профессуры как специалистов высшей квалификации, особой касты «хранителей традиций», которой, как и всякой касте, были присущи не только добродетели, но и характерные моральные пороки: высокомерие и барство. Хрестоматийный пример – профессор Преображенский, даже на фоне Шарикова он отнюдь не выглядит безусловно положительным персонажем.

Последующее развитие системы образования в направлении ее демократизации привело к тому, что разница между собственно профессорами, доцентами и даже преподавателями перестала быть существенной, как в области должностных обязанностей, так и в этических установках. Об этом свидетельствует и постановка проблемы в данном проекте, при которой профессор – это собирательная метафора, объединяющая представителей базовых профессий научно-образовательной деятельности университета: преподавателей, научных работников, профессоров-администраторов. Таким образом «этика профессора» распространяется не только на высший слой преподавательского состава, но и на достаточно широкий круг работников образовательной сферы, переживающих свою деятельность как значимую миссию. Тот, кто следует нормам профессорской этики и ориентирован на ценности *высокой* профессии, тот и является современным профессором (в отличие от просто высокооплачиваемого служащего).

Если «этика – это то, что придумали этики», то этика профессора – это те нормы и ценности, которые выработали профессора, стремясь за счет следования им поддержать свой высокий статус. Как риторически вопрошал А.А.Гусейнов: «Кто может сказать профессору, что правильно, а что нет, когда он сам является человеком, устанавливающим границу между правильным и неправильным?!»². И эту границу он устанавливает не в силу особой личной добродетельности (которую всегда можно поставить под сомнение), но по причине развитой способности к самоопределению путем рефлексии над собственным статусом. Сенека писал: «все философы говорят не о том, как они сами живут, но о том, как надо жить! Я говорю о добродетели, а не о себе и веду борьбу с пороками, в том числе и со

² Гусейнов А.А. Этика профессора или исповедь на заданную тему // Ведомости. Вып. 33 / Под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. Тюмень: ТюмГНГУ, 2008. С.11.

своими собственными. А когда смогу – буду жить как должно»³. Перманентное нравственное самоопределение профессора относительно своей деятельности и приводит к формированию его этики. Одно временно оно оказывается переосмыслением сущности Университа та и Смысла образования. Таким образом, проблематизированная в проекте «ответственность не перед университетом, а за университет» является ключевой установкой этики профессора, относительно которой, действительно, возможна только декларация, но не кодекс.

Что есть «не-алиби» профессора?

Выражение «отсутствие полного алиби» отсылает к М. Бахтину, который наделил этой характеристикой поступок. «Пафос моего участного не-алиби в бытии – это есть ответственное расширение контекста действительно признанных ценностей с моего единственного места»⁴. Многократно подчеркнутая единственность акта поступания становится у Бахтина обоснованием долженствования. «Долженствование впервые возможно там, где есть признание факта бытия единственной личности изнутри ее, где этот факт становится ответственным центром, там, где я принимаю ответственность за свою единственность, за своё бытие»⁵. Идея «не-алиби» ориентирует на сугубо личностное, экзистенциальное прочтение моральной проблематики, побуждает размышлять о ней в метафизическом ключе.

«Не-алиби» профессора предполагает, что он выступает как субъект морали, принимающий не только ситуативные, но и мировоззренческие решения. Кроме того, эти решения затрагивают самую суть его собственного существования. В этом плане этика профессора не является ни профессиональной, ни корпоративной, но экзистенциальной. С позиции глубинного «не-алиби» она противостоит любой корпоративности и профессиональной солидарности, является исключительно личностной этикой. В табели о рангах профессор – это не только должность, но звание, которое человек уносит с собой, даже расставаясь с должностью и университетской карьерой. Это обстоятельство подчеркивает, что этика профессора производится самой его личностью, а не институтом профессуры.

В современных условиях профессор, столкнувшись с понижением своего социального и материального статуса, с падением престижа и общественного значения своей деятельности, не находит

³ Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию // URL: <http://www.psi.lib.ru/filosof/mseneka.htm>

⁴ Бахтин М.М. К философии поступка // Философия в России. – URL: <http://www.philosophy.ru/library/bahtin/post.html>

⁵ Там же.

особой поддержки в лице социальных институтов, будь то университет как корпорация или профессура как сообщество. Зато ответственная позиция «не-алиби» позволяет обнаружить самоценность деятельности по производству и трансляции знания. В отличие от профессиональной подготовки, которая должна быть функциональной и рыночно-востребованной, чем и определяется ее назначение, «смысл образования и науки» имеет иной источник. Он не задан извне тому, для кого образование и наука являются способом существования, и кто сам определяет, в чём состоит профессорство как деятельность по производству их смысла. Соответственно нравственной обязанностью профессора является поддержание своей специфической самоценной деятельности как способа существования, укрепление своей идентичности профессора этики.

Профессорство как способ существования с позиции «не-алиби» отличается от его трактовки и как профессии, и как миссии, исполнение которой возможно только в контексте «больших метанарраций». Ситуация постмодерна, в которую мы все более погружаемся, делает затруднительным обоснование идеи профессионального долга или идеи служения. На передний план выдвигаются понятия ответственности и креативности. Следовательно, этический проект профессора должен быть абсолютно индивидуальным, и сам профессор этики должен постоянно вырабатывать этическое знание, обслуживающее этот проект. Не только прикладная, но и вся настоящему современная этика предполагает выработку ноу-хау: не приложение уже готовых нравственных норм к новым ситуациям, а производство этического знания, необходимого в «текучей современности»⁶. Именно профессор этики производит личностные усилия в ситуации дефицита новых моральных идей.

Ныне живущие профессора этики вполне могут подтвердить это своим примером. Если академик А.А. Гусейнов интерпретирует свой опыт профессорства как приложение простых норм нравственности, то для читателя заметно, что сама способность видеть ситуацию как требующую морального участия присуща именно личности, которая создает вокруг себя поле этических смыслов. Реально действующий профессор этики, совершающий поступки вне алиби, становится точкой самоорганизации нравственной среды. Например, «сообщество Бакштановского» функционирует как дистанционное, но вполне реальное и этически организованное. Речь идет не о классическом феномене научной школы, но об объединении людей с разными теоретическими взглядами вокруг личностей, излучающих смысловые ин-

⁶ Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер: Питер Пресс, 2008.

тенции, моральные пафосы, обладающих заразной душевной энергетикой. Профессор вне алиби не столько воплощает нормы классической академической этики, запечатленные в кодексах, сколько изобретает новые способы правильной жизни, тем более что является специалистом в этом деле.

Каковы дилеммы?

Описание ситуаций нравственного выбора стало привычным способом осмысления морального поведения. Между тем, предложенные авторами проекта «Этика профессора» дилеммы (требований двух этик, профессиональной и корпоративной; профессионального успеха; выбора критериев профессионализма; механизмов формирования этически полноценного профессионализма на практике зачастую лишены особой остроты и проблематичности. Во-первых, потому, что при экзистенциальном понимании этика профессора – это способ его существования, и выбрать другой – все равно, что отречься от себя. Как писал М. Мамардашвили: «совесть – это то, что дано без выбора»⁷. Во-вторых, предложенные дилеммы ориентируют на выбор между разными ценностными ориентациями, расположенными в рамках морали. В наших же условиях они сводятся к выбору между нравственным поведением и формальным функционированием, лишенным смысла, а потому безнравственным.

1. Дилемма требований двух этик, профессиональной и корпоративной. В выборе между требованиями профессиональной и корпоративной этики нет смысла выбирать корпоративную, так как наши университеты функционируют как государственные учреждения, а не как самостоятельные корпорации, определяющие свои цели и формирующие соответствующую нормативную базу. В условиях, когда факультеты один за другим отказываются от курса этики, мотивируя это поступающими из Министерства образования требованиями ввести обязательные курсы «Идеологии белорусского государства», «Истории Великой Отечественной войны» и т.п., преподаватель ощущает не корпоративную солидарность, но постоянное противоречие между интересами его профессии и интересами госкорпорации, которые имеют чисто политический характер.

2. Дилемма профессионального успеха. Возможность выбрать доминирующую в обществе модель денежного успеха для нас закрыта. Зарплата доцента в Беларуси никогда не поднималась даже до «средней по республике», а после весеннего кризиса 2011 г. в дол-

⁷ Мамардашвили М. К. Сознание – это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть // Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1990. С. 78.

ларовом выражении сократилась втрое. Поэтому ориентация на этически полноценный профессионализм – единственный способ не заработать комплекс неполноценности. Занятие научными исследованиями и подготовка публикаций, поиск единомышленников и объединение вокруг себя мыслящих студентов выступают в этой ситуации как критерии успеха.

3. Дилемма выбора критериев профессионализма. Следовать бюрократическим критериям профессионализма не стоит – в целях сохранения рассудка. Введение «системы менеджмента качества» в условиях катастрофического падения всякого качества образования вызывает оторопь. Так, в Белорусском государственном университете эта «система» дублирует работу уже имеющихся служб и плодит бессмысленные бумаги. За год преподаватель пишет четыре отчета о своей работе, каждый из которых нужно составить по особой форме: 1) отчет за учебный год; 2) отчет по науке в конце календарного года; 3) отчет для назначения государственной надбавки за ученую степень и звание; 4) отчет, в соответствии с которым назначается внутриуниверситетский коэффициент зарплаты. Главное в том, что эти отчеты на реальную оплату труда никак не влияют. А внутриуниверситетский коэффициент дает совершенно незначительную дифференциацию в доходах между преподавателями. Таким образом, все эти бюрократические критерии никак не мотивируют на «правильное исполнение работы», никакого «менеджмента», т.е. управления, не происходит.

Поэтому имеет смысл только исполнение работы, «правильной с точки зрения профессионально-этических ценностей научно-образовательной деятельности». А вот обсуждение дилеммы о том, какая работа может считаться правильной, представляется целесообразным.

В современных условиях «институт профессуры теряет позиции интеллектуальной экспертизы, его функциональное место замещает рыночная инфраструктура с ее потребительской информационной ценностью меркантилизации знаний»⁸. Если целью студента является востребованность на рынке труда и получение лучшего рабочего места, то может ли считаться «правильной работой» элитарно ориентированная деятельность по подготовке «бескорыстных служителей науки»? Не становится ли такая деятельность не только бессмысленной, но и «неправильной» в этическом плане? Данная про-

⁸ Чеснов Я.В., Селина Т.И. Топика университетского образования: философско-антропологический подход // URL: http://yanchesnov.awardspace.com/Articles/Issues_In_University_Education.htm

блема с особой остротой проступает для преподавателей некоммерческих гуманитарных наук вообще и для преподавателей этики, в частности. Ведь этика имеет некоторые коммерческие шансы только в своем прикладном варианте, о чем свидетельствует развитие этики бизнеса, этики деловых отношений, этики корпоративной социальной ответственности и проч. При этом распространяется она не столько в университетской, сколько в деловой среде.

Другой вопрос о «правильности работы» связан с массовизацией высшего образования. Классическая миссия университета утрачивает смысл не только в силу коммерциализации процесса образования, но и под влиянием более общих социальных процессов, таких как постмодернизация, глобализация и т.п. «Образование в информационных типах цивилизаций превращается в институт регулирования скрытой безработицы среди молодежи. Наряду с традиционными для него функциями профессионализации, постмодернистскому университету предписаны новые роли – усиления эффективности социальной системы, включая переподготовку и непрерывное образование»⁹. Главной задачей массового высшего образования становится социализация подрастающего поколения. Не секрет, что большинство поступающих в вуз не способно подняться на уровень научного мышления и даже просто освоить учебный материал. Является ли нравственной в этих условиях ориентация на обучение только тех, кто может учиться, и на защиту высот профессии от всех «интеллектуально несостоятельных»? Или она обуславливает высокомерную и оскорбительную позицию профессора по отношению к большинству студентов? Может быть этически аргументированной является установка на поддержку всякого студента, который хочет учиться, на том уровне, на котором он способен, с целью его социализации? Или такой подход следует расценивать как безнравственную уступку обстоятельствам?

4. Дилемма механизмов формирования этически полноценного профессионализма. И тут дилеммы не получается. Этика профессора остается принципиально личностной, никакими инфраструктурными средствами университета не подкрепляется и не нуждается в них.

Таким образом, для профессора по большому счету нет выбора: он должен выбрать себя профессором. Любая уступка в угоду корпоративной этике, денежному успеху, бюрократическим критериям профессионализма уничтожает суть профессорства как деятель-

⁹ Чеснов Я.В., Селина Т.И. Топика университетского образования: философско-антропологический подход.

ности и как статуса. Поэтому следование ценностям *высокой* профессии – это способ самосохранения идентичности профессора.

Но в этом позиционировании собственной сущности хочется дистанцироваться от выражения «не могу поступиться принципами». Старшему поколению слишком памятна консервативно-охранительная направленность статьи с таким названием, написанной в эпоху «перестройки». Это воспоминание навеивает впечатление, что не поступаются принципами только «вечно вчерашние», безнадежно уносимые ветром истории. Сам дискурс борьбы («отстоять позиции», «бороться с профессиональными деформациями», «противостоять безнравственности современного мира») представляется каким-то неактуальным в контексте процессов постмодернизации. Отказ от такой риторики не означает пораженчества и отказа от морали, но предполагает поиск нового морального дискурса. В пространстве публичного обсуждения мораль по-прежнему представлена либо в религиозном контексте, либо в контексте идей Просвещения. В плане формирования современного морального дискурса общественное нравственное сознание существенно отстает от процессов модернизации и постмодернизации, происходящих в других сферах социальной жизни. Выработка адекватного способа говорить о современной моральности – подходящая задача для профессора этики.

Предложенные в проекте дилеммы вполне могут рассматриваться как поиск новой этики. Ведь можно предположить, что отдельные лица, а то и большинство работников университета выберут корпоративную этику, коммерческую модель успеха, бюрократический критерий профессионализма и сделают ставку на укрепление собственной моральности «инфраструктурными средствами университета». На этой базе и произойдет реинституционализация этики современного университета. Такие работники уже не будут испытывать «уныния и тоски» относительно собственной деятельности, но вполне положительно осознают свою роль в системе образования и в социуме в целом. Этика профессора «вне полного алиби» в таких условиях будет невозможной и ненужной, но, вероятно, этика университетского работника будет построена на базе другого категориального ряда и основана на другом контрольно-императивном механизме регуляции.

Если же хотеть быть именно профессором, то чем «нельзя поступиться», так это нравственной автономией, статусом самостоятельного морального субъекта, который только и способен воспроизводить Смысл Образования и Науки.

III.4. Академическая честность против коммерческого успеха и критериев «эффективности»

Основное противоречие, раскалывающее сегодня академическую среду: противостояние этики учёного (педагога), основанной на высших идеалах исследования и просвещения, и так называемой «этики делового успеха», ориентированной на достижение конкретных показателей работы. Уже несколько лет наблюдается травматическое для всего социума столкновение двух ценностных систем, которое в общественном сознании существенно изменило восприятие науки и образования. Если раньше они воспринимались в основном как сфера, существующая ради развития интеллектуального потенциала страны, то теперь и наука, и в ещё большей степени образование воспринимаются как область бизнеса, не далеко ушедшая по своим целям и содержанию от обычного маркетинга. А как может быть иначе, если в высшем образовании сектор договорных услуг уже превалирует над бюджетным образованием, а в средней школе подготовка учеников к итоговой аттестации в виде всяческих ГИА и ЕГЭ зачастую требует от родителей ученика финансовых вложений, равных по стоимости году обучения в вузе? Возможно, в науке коммерциализация не так заметна для общества, поскольку, в отличие от образования, к ней имеет отношение небольшая часть населения, но и в ней эти процессы протекают не менее стремительно и разрушительно, чем в высшей школе. На первое место выходит деятельность по привлечению грантовых средств и только потом – по достижению оригинального научного результата.

Так может ли в ситуации тотальной коммерциализации профессор (как учёный и педагог) оставаться «честным», т.е. найти выход из дилеммы: «Либо быть Честным профессором – честным перед миссией производства и передачи знания, либо быть Успешным профессором по критериям гиперпрагматически ориентированной стратегии развития университета как корпорации-организации»? Иными словами: успешно совмещать исполнение требований научной и педагогической этики с требованиями этики делового (коммерческого) успеха?

Очевидно, что этот вопрос имеет две плоскости: индивидуальную и корпоративную. Одно дело совмещать научно-педагогические достижения с индивидуальным успехом, понятым как благополучие и высокий доход, и совсем другое – быть крупным учёным и одновре-

менно эффективным работником в бизнес-корпорации, которой, по сути, стал современный российский университет. Надо признать, что речь идёт о двух разных мирах, в которых господствуют различные ценности. В первом случае – это индивидуальные цели собственного научного интереса, которые могут не совпадать с общими, во втором – на первый план выходят корпоративные достижения, где общий успех выше частного. Возможно ли их совместить? В идеальном плане, т.е. в том смысле, что лидерство в науке отдельных членов ведёт к лидерству всей корпорации, такое вполне возможно. Если, конечно, понимать лидерство в науке в классическом смысле – как высокий авторитет, а не в современном – соответствии критериям «эффективности». Но дело в том, что ныне в академической среде под успехом понимается получение прибыли, а иногда даже и выживание самой корпорации. В таких обстоятельствах, помноженных на существенное недофинансирование университетов, а также на низкий уровень оплаты труда работников высшей школы, совмещение индивидуальной и корпоративной этики выглядит крайне проблематичным. Либо сотрудник отдаёт все силы для блага своей корпорации и при этом имеет невысокие доходы, либо он индивидуально обеспечивает себе более высокий уровень благополучия и значительно меньше усилий тратит на благо корпорации.

Надо признать, что соблазн выбрать второй путь весьма велик. Долгое время в общественном сознании наука и прибыль понимались как различные, а иногда и противоречащие друг другу миры. Так было в нашей стране в советское время. Этика науки требовала от учёного ставить поиск истины выше заботы о собственном благе и – тем более – прибыли какой-либо корпорации. Именно это следование принципам научной добросовестности – вопреки давлению авторитетов, подкупу или nepотизму – отличало настоящих учёных от случайных людей в науке.

В раннее российское время, в связи с резким сокращением финансирования науки и образования, дистанция между учёным и богатством выросла ещё больше. Царило убеждение, что в науку и образование идут работать в лучшем случае бессребреники, а в худшем – неудачники, которые не способны зарабатывать себе на жизнь. Действительно, в начале 90-х лишь настоящие подвижники остались верными своим академическим организациям, не бросив их ради более прибыльных занятий. Но затем, к концу 90-х годов, когда в науку и образование стали внедряться элементы коммерциализации, материальное положение учёных начало постепенно меняться к лучшему. При этом складывается впечатление, что работники интеллектуального труда всеми силами стремились доказать: учёный – это

не неудачник; он вполне может заработать себе на жизнь и даже на весьма неплохую. Если государство не финансирует науку и образование, то можно прекрасно выкрутиться самим; благо, что разумом и сообразительностью обитатели академической среды не были обделены. Поскольку вся страна потянулась к прибыли, то уже никто не считал это стремление учёных ненормальным.

В наши дни, в связи с усилением тенденции на коммерциализацию науки и образования, появилось значительно больше, в сравнении с 20-летней давностью, легальных, а также и нелегальных способов заработка. Сегодня учёный хорошего уровня имеет возможность выступать с открытыми лекциями, участвовать в обсуждениях в прессе, работать на коммерческих программах дополнительного образования, получать гонорары от книг и статей, наконец, участвовать в грантах и госзаказах. Если это не становится единственной целью работы, то такого рода активность можно эффективно совмещать с занятиями серьёзной наукой. Учёный получает оригинальный результат и представляет его на суд публики; если эта публика готова платить за свой интерес к академическим достижениям, то здесь, можно сказать, нет противоречия с научной совестью. Только ни для кого не секрет, что таких учёных, способных совмещать научную глубину и популярность, очень мало. Наука в обществе востребована плохо, интерес к ней – мизерный. В нашей стране только начинают развиваться формы научно-популярной трансляции знания для самого широкого круга людей. Кроме того, учёные хорошо знают, сколь невелики гонорары за статьи, книги и выступления (если они вообще есть), а плата за коммерческие лекции – невысокая и часто не оправдывает усилий, положенных на разработки интересных курсов. Суммы грантов – далеко не самые значительные, и приличную часть от них забирает организация. Да, учёный востребован в научной и образовательной сфере, его труд соответствует представлениям о научной совести, но он не может обеспечить себе доход, который часто понимается под словом «успех». И даже этот невеликий доход требует значительной суеты, связанной с необходимостью учесть интересы своей корпорации, т.е. собирать бесчисленные подписи начальников и подавать бесконечные отчёты. Бюрократическая суета порой поглощает всё свободное от академических обязательств время, которое учёный мог бы потратить на создание научных работ. Во многом именно по этой причине учёные прибегают к иным, полулегальным и даже не легальным способам получения дохода.

Ситуация, когда учёный, получив высокий статус кандидата или доктора наук, пользуется своим положением в далёких от науки корыстных целях – стала привычной для нашей страны. Для этого от-

крывается много возможностей. Во-первых – это частное репетиторство. Поскольку школа плохо справляется со своим главным назначением, то велик спрос на грамотных людей, способных благодаря индивидуальным занятиям за ограниченное время подтянуть школьника до требуемого уровня. Масштабы этого рынка услуг поражают воображение. Так, по данным фонда «Общественное мнение», в 2015 г. лишь 37% родителей школьников не нанимали своим детям репетиторов¹. Согласно сведениям «Независимой газеты» уже в 2016 году, «по оценке экспертов, рынок теневого репетиторства в РФ сегодня достигает 40 млрд руб., в том числе по подготовке к сдаче единого государственного экзамена – не менее 15 млрд. руб.»². Университетские сотрудники мастерски освоили это ремесло и составляют существенную конкуренцию школьным учителям. Некоторые сотрудники так им увлеклись, что, набирая себе едва ли не два десятка учеников в неделю, лишь небольшое время проводят на основном месте работы, большую же часть – репетиторствуют. Казалось бы, если не принимать во внимание мотив сокрытия доходов, то такого рода деятельность трудно считать аморальной: если в обществе есть спрос на умелых педагогов, то почему бы им не воспользоваться? Но всё-таки следует понимать: тратя время на репетиторство, учёный не занят повышением своего профессионального уровня, т.е. не читает новой литературы, не пишет научных трудов, не уделяет достаточного времени своим студентам и аспирантам. А это – серьёзно противоречит научной совести. Второй источник нелегального заработка – изготовление подложных квалификационных работ. Здесь тоже впечатляют масштабы. Достаточно ввести запрос в любую поисковую систему Интернета «диссертации на заказ», и мы получим несколько сотен заманчивых предложений. Их беглый анализ красноречиво покажет и финансовые объёмы, вращающиеся в этой сфере, и конкуренцию, существующую там. Во время волны разоблачений поддельных диссертаций, поднявшейся в 2013 г., назывались данные, согласно которым основных компаний в этом бизнесе – более семисот, если брать только Москву и Санкт-Петербург. А мелких фирм, за которыми стоит всего лишь один человек, бесчисленное

¹ *Забелина Н.* Рынок репетиторских услуг составил 30 млрд. рублей // Независимая газета. 05.10.2015.

² *Соловьёва О.* Кризис перепутал доходы репетиторов // Независимая газета. 08.04.2016.

множество³. Результат их деятельности таков, что по другим данным, «среди чиновников и депутатов количество фальшивых кандидатов и докторов составляет 70–75%»⁴. Очевидно, что мы имеем дело с очень распространённым бизнесом, который готов оказать целый пул услуг: от написания статей на заказ до защиты поддельной квалификационной работы на диссертационных советах. Востребованность этого бизнеса определяется запросом на учёные степени, а его успех обеспечен тем, что академическое сообщество так и не выработало содержательных критериев к оценке квалификационных работ; силу имеют только формальные критерии. Казалось бы, участие в таком бизнесе крайне сложно совместить с представлением о научной совести. Тем не менее, как замечает один автор: «Не только написание диссертации “под заказ”, но и массовое изготовление псевдодиссертаций среди большинства ученых в России не считается неблагоприятным поступком, идущим вразрез с научной этикой»⁵. Более того, в сообществе часто удивление вызывает не то, что многие считают данный вид заработка нормальным, а, напротив, то, что находятся учёные, которые по принципиальным соображениям отказываются от выгодных предложений.

Наконец, ещё одним прибыльным видом бизнеса стало содержание «научного» журнала, где публикуются авторы за плату, либо услуги по продвижению публикаций в издания, индексируемые международными базами данных. Поскольку с недавних пор наличие публикаций является не только условием для получения научной степени (звания), но и условием продолжения работы в вузе, спрос на такие публикации стал колоссальным и, в свою очередь, породил предложения в виде красочных изданий, которые фактически распродают страницы. И это при том, что ВАК РФ публиковал специальное постановление, запрещающее брать плату за статьи в научных журналах. Но оно никак не повлияло на ситуацию, поскольку она устраивает всех: и рядовых учёных, и руководства академических учреждений, вынужденных подавать отчёты о научной работе органам власти, и держателям этого бизнеса. Каждый практикующий учёный расскажет, как на его электронную почту ежедневно приходит по несколько коммерческих предложений опубликоваться. И объёмы капи-

³ *Кичанова В.* Как диссергейт возродил рынок фальшивых диссертаций // URL: https://republic.ru/russia/kto_i_zachem_pokupaet_uchenye_stepeni-955087.xhtml

⁴ *Алехина М.* Наука покупать // Новые известия. 20.03.2013.

⁵ *Дюков А.* Индустрия поддельных диссертаций // URL: <http://yacenter.ru/articles/science/education/industriya-poddelnykh-dissertatsiy-62872/>

тализации этой деятельности также значительны – не менее 320-ти млн. руб⁶. Ни для кого не секрет, что такого рода издания являются чистой коммерцией: никого не интересует, что будет написано в этих статьях; также трудно представить, что такие журналы кто-нибудь на полном серьёзе станет читать. Тем не менее почти все эти издания имеют статус «научных», а некоторые помещаются в заветный список ВАК.

Указанные нелегальные или полуполегалы явления из области науки и образования хорошо всем известны и, учитывая запрос на услуги, существующие в обществе, вполне естественны. Неестественно другое: академические институты, которые, казалось бы, должны противостоять этим явлениям, фактически пошли по пути их легализации. В университетах, от которых государство настойчиво требует переходить на самоокупаемость, нередко на полуполегалном или даже на вполне легальном основании (разумеется, под другими названиями) функционируют центры частного репетиторства, центры по изготовлению поддельных квалификационных работ, редакции коммерческих «научных» журналов.

И всё же, несмотря на заманчивость нелегального бизнеса, далеко не все обитатели академической среды поддались соблазну. Тот, кто по-настоящему погружён в научную и образовательную жизнь, не склонен пересчитывать свои достижения на материальные блага. В конце концов, как распорядиться своим талантом – зарабатывать ли с его помощью, либо работать ради высшей, идеальной цели – это личный выбор каждого. Значительно хуже ситуация, когда человека заставляют идти на сделку с совестью, ставя интересы прибыли выше идеалов науки и образования. Но ведь именно в такой ситуации находится абсолютное большинство преподавателей и научных сотрудников российских вузов, испытывающих на себе действие программ оптимизации и повышения эффективности работы.

Формально эти программы направлены на достижение синтеза: индивидуального успеха учёного в науке и – его же – делового успеха как эффективного сотрудника корпорации. Такой синтез, согласно давней мечте чиновников от науки и образования, позволил бы университетам не только содержать самих себя, но и приносить государству значительный доход. Но главная трудность заключается в том, что и личный успех учёного, и его эффективность понимаются властью крайне оригинально, а лучше сказать – совсем не так, как в самой академической среде. В данном случае под «средой» мы по-

⁶ Трушин А. Цена цитаты // Коммерсант.гу. Огонёк. № 28 (5438) 8.07.2016.

нимаем сообщество учёных, занятых интеллектуальным трудом, а не организацию, возглавляемую чиновниками. Кто-то мог бы сказать, что такая академическая среда никогда особенно не была озабочена эффективностью своей работы, но это не правда. Под эффективностью учёного, живущего наукой и образованием, понималось нечто другое, а именно – его востребованность в профессиональном сообществе. Это означает, что его приглашают публиковаться во многих престижных изданиях, зовут преподавать в ведущих вузах и выступать на значимых интеллектуальных площадках, за него конкурируют крупные образовательные центры. Эффективный и востребованный учёный – это тот, кто может делать нечто уникальное, неповторимое, например, вести курс на крайне редкую тематику, либо публиковаться по вопросам, по которым существует минимальное число экспертов. Но настоящая востребованность, как правило, простирается дальше академической среды. Востребованный учёный, в силу обладания им особыми, уникальными компетенциями, часто выступает с комментариями для СМИ, может консультировать органы власти, участвовать в социально значимых проектах, имеет серьёзный авторитет в иных областях знания и практики. Посредством своего труда он оказывает серьёзное влияние на общественное мнение, на интеллектуальную и духовную атмосферу, работая таким образом на будущее своей страны. Наличие учёного такого уровня в корпорации – несомненный успех для неё. Но всё же для самого учёного успех и узнаваемость в обществе – не главная цель. Его основная работа – это погружённость в свою исследовательскую область, увлечённость делом передачи знаний будущему поколению учёных, это труд по созданию собственной научной школы и оригинального исследовательского направления. Успешный труд учёного по этим направлениям означает лидерство в научной области и, как следствие, лидерство в этой же области корпорации, которую он представляет. Именно здесь, в идеале, и будет достигнуто продуктивное совмещение этики индивидуального успеха с этикой корпоративного успеха.

Казалось бы, нарисованная картина, сводящая воедино эффективность, востребованность и успех, – очевидна и не требует долгих разъяснений. Но дело в том, что в наши дни разрядки об эффективности, спускаемые чиновниками в университеты, крайне далеки от указанного идеала. Для того, кто уже имел удовольствие по ним работать, не секрет, что они предполагают не достижение лидерства в науке и образовании, а скорее, наоборот – превращение учёных в безликую серую массу, готовую выполнить любое распоряжение сверху. А роль «лидеров» отводится чиновникам-управленцам, кото-

рые будут ставить перед академическим сообществом непонятные, и даже абсурдные, цели.

В чиновничьей логике эффективность означает в первую очередь прибыльность. За счёт чего будет достигнута эта прибыльность – за счёт значительной востребованности в обществе, благодаря чему на университет обрушится вал договорных студентов и госзаказов, либо за счёт полуправильных способов, описанных выше, – не суть важно. Отсюда главные императивы академического успеха – «достигай глубокой компетенции», «будь востребованным» и т.д. – заменяются единственным императивом коммерческого успеха – «зарабатывай!» Истории, когда ректоры либо деканы на собраниях коллективов открыто обращаются к коллегам, требуя сосредоточить усилия только на зарабатывании денег, – стали широко распространёнными и уже никого не удивляют. Зарабатывать учёным приходится не только ради поддержания на плаву вуза, но и ради обеспечения себе размера дохода, который также спускается разрядкой сверху. Как правило, требуется, чтобы он в два раза превышал средний доход по региону, т.е. представлял собой баснословные для уровня преподавательских зарплат цифры. Таким образом, если раньше учёный сам решал, сколько средств ему нужно для жизни, то теперь надлежащий уровень его дохода определяет чиновник! И если он не может достичь уровня заработка, например, для Москвы превышающего 100 тыс., то он может быть признан неэффективным с последующим сокращением ставки либо увольнением. А сокращение ставки, в свою очередь, подтолкнёт его к нелегальному заработку. Но есть и другая сторона: помимо высокой зарплаты разрядки требуют, чтобы сотрудник ежегодно привлекал финансовых средств для своего университета приблизительно столько же, сколько составляет его годовая зарплата. Это можно сделать только одним способом: получив от государства грант. И если раньше получение грантов было делом сугубо добровольным, то теперь это фактически вменяется сотруднику в обязанность, причём, если учитывать мизерное количество грантовых фондов, исполнение этой обязанности крайне редко заканчивается успехом. К тому же мы здесь снова наталкиваемся на противоречие: обеспечение высокого дохода самому себе вряд ли совместимо с самоотверженной работой по зарабатыванию дохода своему работодателю.

Учитывая всё сказанное, нет сомнения, что мы имеем дело с полным замещением целей подлинных науки и образования на чисто коммерческие цели. Отныне учёные (если их так вообще можно называть) вынуждены осваивать маркетинговые технологии, которые помогут продать сделанный на скорую руку товар за максимально

возможную выручку. Но, как это бывает в мире маркетинга, наибольшую прибыль получает не самый качественный товар, а самый красочно презентованный. Дело лишь в том, чтобы содержательную пустоту посредством непроницаемых псевдонаучных выражений выдать за высокую науку, получить за это грант, а затем отчитаться такими же содержательно пустыми публикациями. Справедливо утверждать, что это даже не «эффективная наука», а скорее пародия на науку.

Конечно, несмотря на рост коммерциализации науки и образования, государство полностью не отказывается от их финансирования, а лишь требует большей эффективности при расходовании бюджетных средств. Коммерческий заработок хотя и вменяется в обязанность сотрудника, но всё-таки ещё служит дополнением к невысокому доходу, гарантированному государством. Но и здесь эти доходы распределяются и между организациями, и между подразделениями, и между рядовыми работниками на основании критериев эффективности их труда, которые также далеки от представлений о высокой науке. Эти критерии могут существенно отличаться друг от друга в разных университетах, поэтому можно говорить только о наиболее распространённых. На первом месте почти всегда стоит критерий наличия научных публикаций, но они оцениваются не с точки зрения их содержательной глубины и уникальности исследуемой тематики, а просто по количеству, помещённому в издания из различных списков. И не беда, что в этих списках находится место чисто коммерческим журналам, редакциям которых нет дела до содержания оплаченных текстов и до того, сколько учёных читают их журнал. Но больше всего приветствуются публикации в иностранных журналах из международных списков, т.е. такие статьи, которые в нашей стране в большинстве своём остаются неизвестными. Получается, что лучше всего оплачиваются не те публикации, которые вызовут интерес и будут обсуждаться, а те, у которых будет мизерное число читателей. Другой парадоксальной вещью является то, что учёный должен публиковаться не в тех изданиях, в которые его приглашают коллеги из его исследовательской области, а в тех, куда он должен униженно проситься, и при этом журнал может напрямую не касаться его исследовательской области, зато входить в спущенный сверху список. Получается, что наукометрические результаты, на основании которых выносятся суждения об эффективности сотрудников, полностью сведены к формальным показателям, что фактически ставит крест на науке в её традиционном понимании.

Нечто похожее происходит и с вузовским преподаванием. Эффективными преподавателями чиновники считают не тех, кто ведёт

уникальные курсы, развивая тем самым новые, прорывные направления, а тех, кто берёт на себя наибольший объём нагрузки, закрывая при этом множество слабо связанных друг с другом дисциплин. Такое отношение соответствует общей тенденции в образовании, согласно которой объединяются кафедры, отделения, факультеты и целые университеты, причём объединения сопровождаются сокращениями преподавателей. В огромных корпорациях сотрудники волей-неволей вынуждены становиться специалистами широкого профиля, ведя курсы и за себя, и за сокращённых коллег. Это наносит серьёзный удар по качеству высшего образования: вместо углублённой подготовки по уникальным направлениям студенты получают предельно обобщённый набор знаний, который к тому же транслируют им не специалисты, а «эффективные» преподаватели широкого профиля. В итоге сложилось так, что в реформах, призванных повысить «эффективность» университетов, студенты оказались едва ли не главными жертвами этого процесса.

Наконец, третья важная составляющая индивидуального успеха учёного, связанная с его востребованностью в иных сферах социальной практики, также крайне неохотно признаётся поборниками «эффективности». Университеты готовы давать некоторые бонусы тем, кто мелькает на информационных каналах, но не принимает в расчёт кропотливую работу по подготовке заинтересованного наукой сообщества. Например, участие в организации олимпиад школьников, выступления в образовательных проектах, профориентирующие встречи, наконец, все внеучебные и околонуточные события, которые служат построению крепкого исследовательского коллектива. Труд по укреплению связей между наставником и учеником, по созданию и поддержанию собственной научной школы никак в такой перспективе не оценивается, поскольку он даже непонятен носителям «эффективного» академического сознания.

Подводя итоги, следует признать, что дилемма «Либо быть Честным профессором – честным перед миссией производства и передачи знания, либо быть Успешным профессором по критериям гиперпрагматически ориентированной стратегии развития университета как корпорации-организации» в сложившейся ныне ситуации, действительно, является острой и практически неразрешимой. Соответствие навязанным чиновниками критериям эффективности, которые подчас соревнуются в степени абсурдности, противоречит представлению профессора о научной честности. Стремиться выполнять эти показатели в ущерб своей исследовательской работе означает профанировать науку и, как следствие, разрушать будущее науки и образования в нашей стране. Выхода может быть только два: либо на-

стаивать на изменении оценки деятельности учёных и преподавателей и надеяться, что такие изменения всё-таки произойдут, либо заниматься подлинными наукой и образованием лишь в тех интеллектуальных центрах, которые ориентируются не на спущенные сверху критерии эффективности, а ставят перед собой настоящие исследовательские и образовательные задачи.

Раздел IV

ЭТИКА ПРОФЕССОРА В ТРАНСФОРМИРУЕМОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Успешные университеты, выражаясь словами классика, во многом похожи друг на друга, а переживающие глубинные трансформации – с относительной вероятностью достижения успехов в будущем – испытывают трудности и предпринимают усилия к их преодолению каждый по-своему. Проживание университетами планируемых изменений, а также непредсказуемых, не укладываемых в стратегии трансформирования событий, вряд ли можно стандартизировать – иначе создание в итоге такой деятельности монокультурного университета будет сигнализировать завершение процесса его институционального разрушения.

Ситуация профессора в трансформируемых университетах содержит как уникальные, так и универсальные особенности. В этом разделе предпринимаются попытки осмысления возможностей для осуществления профессором в своей деятельности требований, атрибутивных этическим ценностям его профессии.

Открывает раздел рефлексия о месте профессора как представителя интеллектуального класса в университетах, превращающихся в бизнес-корпорации и бюрократические государственные структуры. Обсуждается наблюдаемая тенденция усиления контроля, лишения суверенности и формирования подчиненной модели поведения профессорства.

В обсуждении процессов дивергенции, взаимоотношения двух университетских этосов – управленческого и академического – основное внимание сосредоточено на тенденции превращения деятельности профессора (как и в целом преподавателей университета) в прекарный труд, в формате которого воспроизводство этики профессора становится невозможным.

Рефлексия миссии профессора (прежде всего с точки зрения производства и воспроизводства знания) как ценности для трансформируемого университета обращена к двум аспектам. Проблематизации атрибутивности института профессорства трансформируемому университету в условиях увеличения амбивалентности позиции профессора в его социальном поле. И в целом – роли профессора в университетах при все возрастающем их внимании к прагматическим результатам своей деятельности.

IV.1. Трансформация «класса интеллектуалов»

Перспективы интеллектуального класса

Трансформации, которые сегодня происходят с профессорством, можно рассматривать в общем контексте социальных изменений, происходящих с классом интеллектуалов. Основатель теории постиндустриального общества Дэниел Белл причислял к этому классу высококвалифицированных работников умственного труда, которые должны заполнить позиции, ранее занимаемые буржуазией: «если в предыдущем столетии господствующими фигурами были предприниматели, бизнесмены и промышленные руководители, то “новыми людьми” оказываются ученые, математики, экономисты и создатели новой интеллектуальной технологии»¹.

Основываясь на статистических данных, Белл отмечал, что наиболее значительную по численности группу класса интеллектуалов составляют преподаватели учебных заведений, вторую – инженеры и научно-технические работники, за которыми следуют ученые. Отмечая увеличение численности представителей всех этих профессиональных групп, Белл указывал, что самые быстрые темпы роста наблюдаются в группе ученых, т.е. по мере постиндустриального развития они оказываются наиболее востребованными профессионалами. В этом контексте можно предположить, что профессура как наиболее квалифицированная часть и научного, и преподавательского сообщества должна занять ключевую позицию в складывающейся социальной структуре.

Пространством, в котором происходит становление и профессиональная самореализация подавляющего большинства представителей класса интеллектуалов, Белл считает институт высшего образования. «Необходимой основой формирования любого нового класса является наличие независимой институциональной базы, находящейся за пределами прежнего доминирующего порядка. Для ученых такой базой является университет»². Нормативной основой для образа жизни интеллектуального класса и, в итоге, тем центром, вокруг которого кристаллизуется ценностная система всего постиндустриального общества, становится академический этос университета. Над истинными учеными не довлеют требования экономической полезности и эффективности, а ценностная основа его поведения за-

¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004. С. 463.

² Там же. С. 315.

дается императивами, характерными для науки – универсализмом, незаинтересованностью, коммунизмом и организованным скептицизмом³. В отличие от предпринимательских структур, ориентированных на полезность и эффективность, и отличающихся высокой степенью организационной иерархичности и бюрократичности, университеты декларируют высокую социальную миссию науки и образования, идеалы поиска объективной истины и передачи знания как призвания. Принятые в университете нормы взаимодействия поощряют независимый образ мышления, демократизм, либеральный стиль поведения. Университет в этом смысле является своеобразной попыткой воспроизвести древнегреческий полис времени расцвета, где ценность теории превосходила любые практические ценности, а условием всякого творческого действия была полная свобода деятеля от каких-либо прикладных целей.

Основными ресурсами, позволяющими достичь высокого положения в обществе знаний, становятся интеллектуальный потенциал, образование и высокая квалификация, а не напористость и готовность рисковать (востребованные в индустриальном обществе) и не обстоятельства рождения (особенно важные для общества традиционного типа). Поэтому постиндустриальное общество, согласно Беллу, с необходимостью должно эволюционировать в меритократию – такую форму социальной организации, при которой руководящее положение занимают наиболее способные люди: «Меритократия в том смысле, в каком я употребляю это понятие, делает упор на личностные результаты и заработанный статус, подтверждаемые высшими авторитетами в данной области»⁴. Общество знаний впервые в истории должно сформировать реальные предпосылки и необходимые условия для воплощения в жизнь платоновской идеи об интеллектуалах, стоящих во главе государства.

Таким образом, теория рисует картину постиндустриального общества, в котором доминирующее положение занимает класс интеллектуалов. Особое положение новой элиты в сравнении с положением других крупных социальных групп в истории, определяется рядом специфических факторов. Высокая заработная плата (которая является даже не целью, а побочным результатом интеллектуального самосовершенствования) обеспечивает представителю нового класса высокую степень независимости. Его востребованность позволяет

³ Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ, 2006. С. 770.

⁴ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. С. 612-613.

ему оперативно менять место работы при несогласии с условиям труда, т.е. быть чрезвычайно мобильным, избегая таким образом иерархических зависимостей (как экономических, так и политических). Кроме того, работник умственного труда, как правило, не отчужден от средств производства (каковыми сегодня все чаще выступают компьютерная техника и программное обеспечение). Благодаря таким особенностям класс интеллектуалов, «ставший воплощением разворачивающейся на наших глазах информационной революции, обретает реальный контроль над процессом общественного производства и перераспределяет в свою пользу все большую часть общественно-го достояния»⁵.

С начала формирования теоретических представлений о месте интеллектуального класса в постиндустриальном обществе прошло почти полвека. Многие идеи Белла и его последователей о ключевой роли технологии, информации, знаний, образования на новом этапе социального развития прошли испытание временем и доказали свою справедливость. Однако вытекающий из них тезис о том, что в постиндустриальном обществе интеллектуалы должны приобрести господствующее положение, пока далек от подтверждения.

Деинтеллектуализация общества

Хотя значение умственного труда в новых условиях действительно возрастает, социальный статус его работников не повышается, а в различных областях общественной жизни (прежде всего, в политике, образовании, искусстве) наблюдаются очевидные тенденции к деинтеллектуализации.

Одним из её признаков является распространение позиции, согласно которой практическая смыслённость простого человека для успеха в социальной жизни важнее, чем теории интеллектуалов, оторванные от жизни. Ученые в массовой культуре все чаще изображаются как девианты и социопаты, абсолютно не приспособленные к практической жизни. Предполагается, что им необходима опека и руководство со стороны людей, обладающих житейским опытом и здравым смыслом. Соответственно, образу ученого-теоретика противопоставляется образ успешного практика – менеджера и политика.

В современной культуре повсеместно торжествует популизм, успешно пресекающий любое реальное продвижение идей меритократии. Власть формируется, скорее, по анти-меритократическому признаку. Общее падение интеллектуального уровня общества ведет

⁵ *Иноземцев В.Л.* «Класс интеллектуалов» в постиндустриальном обществе // Социс. № 6, 2000. С. 76.

к тому, что более высокие рейтинги получают те политики, которые в своей риторике воспроизводят мнения малообразованных масс. Отличительными чертами поведения не только мелких чиновников, но и политиков высшего уровня становятся малокультурность и безграмотность. Вполне обычны ситуации, когда наукой руководят люди без опыта реальной научной деятельности, а во главе руководящих государственных структур – люди, не имеющие даже образования, соответствующего профилю их деятельности. В ходе усиления контроля политико-экономической элиты над интеллектуальным классом ценности научного этоса объявляются устаревшими, академические свободы сворачиваются, а университеты трансформируются в бизнес-корпорации или бюрократические государственные структуры. Дж. Серль пишет, что «антиинтеллектуализм и враждебность по отношению к университету как институту» становятся наиболее существенными чертами активистской политической культуры современности⁶. Идеал «ученого у власти» воспринимается как одно из устаревших представлений, характерных для Античности и Просвещения.

Возможно, эти тенденции представляют лишь временные отступления от пути магистрального развития и не способны изменить общей позитивной направленности истории. Однако их наличие – достаточный повод для пересмотра тех тезисов теории постиндустриального общества, которые позволили сделать вывод о неизбежности достижения доминирующего положения в нем интеллектуального класса.

Хотя теория постиндустриального общества и претендует на то, чтобы описать принципиально новый этап развития цивилизации, приходящий на смену Новому времени, сама трактовка этого этапа вначале не выходит за рамки мыслительных схем уходящей эпохи. Одна из фоновых идей Нового времени – уверенность в том, что история имеет цель, задающую вектор поступательного движения общества от варварства к разуму, от незнания к истине. Социальный прогресс предполагает устройство общества на рациональных основах, а его движущей силой являются наука и образование, персонализированные в образах выдающихся ученых и просветителей. Идеи Белла об интеллектуальной меритократии в этом контексте принципиально не отличаются от представлений Ф. Бэкона о мудрецах «дома Соломона» или О. Конта о философах-позитивистах, которым

⁶ Searle J. The Campus War: A Sympathetic Look at the University in Agony. N.Y.: World Pub. Co. 1971. P. 49.

следует делегировать духовную власть в обществе. Однако уже сама идея о том, что история имеет цель и внутреннюю логику, как убедительно показывает К. Поппер, достаточно сомнительна⁷. В историзме любого рода всегда отражаются не объективные законы развития, а ценностные предпочтения теоретика и фоновые установки его эпохи, которые заставляют приписывать истории ту или иную цель (торжество церкви, коммунизм, ноосферное будущее и т.д.). Дальнейшее развитие событий, как правило, не ведет к реализации этих идей, а лишь выявляет их утопический характер.

О целях истории, их характере можно спорить, но все же нельзя отрицать, что у социального развития есть определенные тенденции. Ценность знаний, информации, образования в обществе действительно стремительно растет, и в этом смысле вполне правомерным будет предположение о том, что преимущество в постиндустриальном обществе должны иметь те, кто обладают наиболее важным ресурсом – знанием, то есть представители класса интеллектуалов. Однако история постоянно демонстрирует, что обладание важным ресурсом совсем не обязательно сопрягается с господством. Если бы это было так, то господствующие позиции в традиционном обществе занимали бы обладатели мускульной силы, а в индустриальном обществе – люди, обладающие навыками работы на станке. Физическая сила или трудовые навыки, конечно, дают определенные преимущества, но они, как правило, позволяют лишь занять более выгодное положение в ряду эксплуатируемых. Иными словами, обладание каким-либо важным ресурсом обозначает, прежде всего, то, что господствующая элита будет прилагать все усилия, чтобы установить над ним контроль, лишив суверенности его носителей. В этом контексте повышение ценности интеллектуальных ресурсов вполне может привести к ситуации, когда те, кто в индустриальном обществе находился на положении свободного художника или независимого ученого, в обществе постиндустриальном обнаружат себя в ситуации эксплуатируемых. Знания, образование, квалификация интеллектуального класса в этом смысле могут интерпретироваться в качестве не инструментов обретения власти, а только средств, позволяющих дороже продать властям свои услуги. Усилия большинства интеллектуалов сегодня не направлены на познание мира, а активно прилагаются к задачам получения прибыли для корпорации, обслуживания потребностей государства, сохранения существующей элиты у власти и т.д.

⁷ Поппер К. Ницета историзма. М.: Прогресс 1993. С. 4.

Интеллектуалы обладают мобильностью, высокой степенью финансовой независимости и достаточным потенциалом, чтобы оказывать влияние на массы. В этом смысле они представляются выведенными из отношений эксплуатации. Однако даже если высокие заработки и расширяют пространство их свободы, это не разрушает общей логики господства и подчинения. Исторические тенденции демонстрируют общую направленность к смягчению эксплуатации: качество жизни и уровень свободы у крестьянина были выше, чем у раба, а у рабочего – выше, чем у крестьянина. Однако фактически эксплуатация на каждом новом этапе не уменьшается, а лишь становится более завуалированной и изощренной. Высокая заработная плата и возможность сменить работу – один из способов замаскировать продолжающуюся эксплуатацию и смягчить возможные противоречия. Хотя интеллектуалы и обладают потенциальной властью, фактически они используют ее не в интересах своего класса, а обслуживают потребности государства и рынка.

Пьер Бурдьё утверждает: «Интеллектуалы это подчинённая часть доминирующего класса. Будучи доминирующими в качестве обладателей власти и привилегиями, которые даёт владение культурным капиталом и даже, по меньшей мере, для некоторых из них, владение культурным капиталом в объёме, достаточном для осуществления власти над культурным капиталом, писатели и артисты являются подчинёнными в своих отношениях с обладателями политической и экономической власти. Во избежание какого-либо недоразумения, должен уточнить, что это господство не осуществляется теперь, в отличие от прежних времён, только через личные отношения (как между художником и заказчиком или писателем и меценатом), но принимает вид структурного господства, осуществляющегося через такие очень общие механизмы, как рынок»⁸.

Подчинённое положение класса интеллектуалов как нельзя лучше демонстрирует ситуация с профессурой – группой, которая, судя по предположениям Белла, обладает достаточным ресурсным потенциалом, чтобы в условиях постиндустриального общества претендовать на место элиты господствующего класса.

Кризис этоса профессорства

Современный кризис этоса профессорства как системы ценностей и особого образа жизни можно рассматривать одним из следствий процесса подчинения интеллектуального класса политической и экономической власти. Как показывает современная российская дей-

⁸ Бурдьё П. Поле интеллектуальной деятельности как особый мир // Начала. Сборник текстов. М.: Socio-Logos, 1994. С. 215.

ствительность, эффективность этого процесса обеспечивается хорошо известными приемами дисциплинирования, облегчающими управление действиями большого количества людей.

Университет в своей классической (гумбольдтовской) модели характеризовался достаточно высокой степенью академической свободы. Даже если университет фактически был государственной организацией или частным заведением, государство и рынок не могли прямо предписывать направления исследований или оценивать значимость их результатов: преподаватели и ученые решали эти вопросы самостоятельно и автономно, руководствуясь внутринаучными соображениями, интересами сообщества и собственными представлениями об общественных потребностях. Сегодня степень давления государства и рынка на университет беспрецедентна. Перед академическим сообществом ставятся задачи получения коммерческой прибыли или обслуживания национальных нужд в их государственном понимании. Предполагается, что у профессуры не может быть никаких собственных целей, и все исследования должны вестись только в заранее запланированном русле «приоритетных направлений развития». Можно спорить о том, должна ли наука обслуживать общество и зарабатывать деньги, но нельзя не признавать, что в ситуации обслуживания внешних целей, свободный научный поиск, а значит и нормальное развитие науки – становятся невозможными.

В эпоху Модерна образование и наука рассматривались как общественное благо само по себе, сегодня же они не более чем инструменты достижения общего блага. Университету вменяется в обязанность зарабатывать средства и готовить национальные кадры, а государство и бизнес получают почти неограниченное право регулировать этот процесс и контролировать его эффективность. Хотя управляющий наукой и образованием слой в какой-то степени и рекрутируется из активистов академического сообщества, но многие современные его представители (не исключая ректоров и министерских работников) не обладают опытом исследований и авторитетом в науке. Этот слой в современных условиях все больше противопоставляется академическому сообществу, поскольку не выражает интересов и потребностей последнего. Он ориентирован не столько на сохранение кадрового потенциала и развитие науки, сколько на формальное выполнение указаний и распоряжений.

Сложная задача, согласно условиям которой некоторая группа, не обязательно самых интеллектуальных людей, должна управлять кадрами высокой квалификации, решается по алгоритмам, обозначенным Стэнфордским экспериментом. Для облегчения управления преподавателям активно навязывается подчиненная модель поведе-

ния. Ее успешно формируют постоянные административные проверки выполнения формальных норм, контроль поминутного соответствия занятий планам, видеофиксация действия преподавателей, тестирование знания профессурой своих предметов и т.д. Многие из подобных мер закономерно воспринимаются унижительными, поскольку подспудно предполагают отношение к преподавателю как к реальному или потенциальному нарушителю, которого нужно постоянно сдерживать и направлять.

Реальный заработок преподавателя снижается параллельно с увеличением объема возлагаемой на него работы. Широко распространяется система краткосрочных контрактов, позволяющая держать преподавателей под постоянной угрозой увольнения и фактически превращающая их в одну из самых социально незащищенных групп населения. В зоне риска при этом оказываются не только формально неэффективные, но и неугодные или нелояльные к администрации работники. Преподавателей ставят в ситуацию постоянной конкуренции за рабочие места, разрушая тем самым чувство общности и атмосферу академического сотрудничества. В итоге снижаются социальный статус преподавателя, престиж его деятельности, самоуважение, уверенность в социальной значимости своей деятельности.

Как любая бизнес-корпорация или государственный институт, университет становится бюрократической структурой, перед которой ставятся плановые задачи и от которой требуют отчетности о выполнении. При этом планам и отчетам (по характеру которых судят об эффективности системы) придается больше значения, чем реальным исследованиям (научную ценность которых административным работникам сложно оценить). Оценка преподавания сводится к сверке соответствия пунктов учебных программ рекомендациям, а научное признание заменяется формальными квалиметрическими показателями, по определению не способными дать адекватной оценки деятельности ученого. Демократическое самоуправление упраздняется, сменяясь управлением, основанным на иерархичности и формальных правилах. Информация в виде распоряжений передается сверху вниз, не предполагая обратной связи и последующей корректировки. Ученые отстранены от центра принятия решений и не имеют никакого влияния на систему управления. Они становятся исполнителями частных задач, порой не имея не только влияния на общие приоритеты, но и представления о них.

Все, происходящее сегодня с преподавателями (как, впрочем, и со многими другими представителями интеллектуального класса), можно считать следствием процесса дисциплинирования, которое достигается искусственным понижением социального статуса препо-

давателей и извлечением выгод из подчиненного положения, в котором они оказались. При этом речь идет не столько о конкретных межличностных отношениях, сколько о формировании институциональной системы подавления, заданной логикой борьбы за перераспределение ресурсов информационного характера.

Заключение

В публичном дискурсе слова «наука» и «просвещение» больше не обладают сакральным ореолом и сами по себе не считаются ценностями. Идеология разума и прогресса, ранее поддерживавшая высокий статус интеллектуалов, сменилась на «эвристику страха». Наука все чаще признается одной из сил, прямо или косвенно способствовавших появлению многих глобальных проблем современности: от использования в войнах оружия массового поражения – до экологического кризиса. Академическое сообщество все реже выступает в защиту науки, поскольку оно стремительно теряет свою независимость, а университет становится пространством предоставления коммерческих услуг и инструментом обслуживания национальных и властных интересов. Слова о *высокой* социальной миссии науки и университета самими преподавателями воспринимаются как пафосная риторика, не несущая смысловой нагрузки.

В защиту интересов интеллектуального класса в этих условиях может выступить только он сам, но у него нет реального влияния на определяющие его жизнь решения, осознания себя как единой общности, внятной идеологии, четко сформулированных целей деятельности, даже самого понимания интересов.

Снижение социального статуса интеллектуального класса не может не вызвать массовой деинтеллектуализации общества: прекращения свободного научного поиска, снижения качества образования, отказа молодежи связывать свою жизнь с преподаванием и наукой. В сложившейся ситуации возможны два варианта развития событий: либо дальнейшая деинтеллектуализация общества, либо консолидация интеллектуального класса.

IV.2. Элиминация университетского этоса: преподавание как прекарный труд

Университетский этос испытывает в современной России серьезнейший вызов, масштабы которого превосходят, пожалуй, даже встраивание высшей школы в послереволюционные советские реалии. И дело не в контенте преподаваемых дисциплин, не в новых образовательных технологиях, а в самой сути организации образования, его позиционирования в обществе. Наиболее болезненный вопрос – обострившаяся дивергенция и взаимоотнопротипоставление, подпитываемое взаимным недоверием двух университетских этосов: управленческого и академического. В проекте «Этика профессора», инициированном НИИ прикладной этики они обозначены как этосы Администратора и Профессора.

Обычно под университетской этикой понимался, и до сих пор преимущественно понимается, синтез этики образования и этики науки, позволяющий обеспечить воспроизводство интеллектуальной элиты общества. Речь идет именно об их синтезе, что подтверждается самим механизмом этого воспроизведения не только за счет качества образования, но и за счет воспроизводства социальных сетей, способствующих профессиональной карьере, реализации проектов и т.п. Каждый университет, колледж, каждая школа с каждым выпуском отправляют в жизнь не просто индивидов, а некое сообщество, объединенное не только возрастом, знаниями, но и личностным опытом. И эта общность имеет долгую инерцию¹. На этих механизмах и основана роль университетов, резко возрастающая в периоды модернизации общества, когда требуются дополнительные усилия по выходу к цивилизационному фронтиру, за счет освоения и разработки новых практик, технологий. Университет при этом выступает именно ценностно-нормативным «инкубатором» социума. Сюжет из «Гадких лебедей» Стругацких, где «мокрецы» похищали детей, чтобы вырастить и воспитать из них «новых» людей, в гиперболизированной форме дает представление о роли университета.

В последнее время, особенно в современном российском контексте, ситуация существенным образом изменилась и продолжает

¹ Тульчинский Г.Л. Профессиональная этика, профессиональный этос и Университет // Университет – центр формирования и воспроизводства этики профессии. Ведомости прикладной этики. Вып. 46 / Под ред. В.И. Бакштановского, В.В.Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, ТюмГНГУ 2015. С.12-23.

меняться. Речь идет о выходе на первый план экономико-управленческих функций.

По идее, управленческое, даже административное вмешательство было необходимо. Выталкивание российской школы на рынок привело к достаточно печальным последствиям.

- Привыкшие к государственному финансированию высших учебных заведений и вмиг посаженные на голодный паек, вузы кинулись зарабатывать деньги, чтобы хотя бы как-то обеспечивать зарплату, хозяйственное содержание, техническое оснащение... Как грибы после дождя, фактически на базе каждой кафедры стали создаваться платные отделения, факультеты и т.п.
- К рынку образовательных услуг активно подключились новые коммерческие, частные вузы.
- В результате количество вузов в РФ в разы превысило количество вузов в СССР. В некоторые годы количество поступивших в них превышало количество окончивших среднюю школу. Некоторые уважаемые люди умудрялись за пару лет получать шесть высших образований.
- При этом количество преподавателей осталось то же. Профессор получал от 6 до 20 тысяч рублей. Преподаватели были вынуждены метаться по 3 – 4 местам работы. Об этом времени было сказано: «преподаватели делали вид, что учат, а студенты делали вид, что учатся». Более того, нередко студенты с жалостью смотрели на преподавателей (существующих на жалкие гроши и пытающихся чему-то учить, наставлять молодежь) как на неудачников или странных романтиков.
- Коррозия неизбежно затронула и диссертационные советы. Сложилась ситуация не столько рынка образовательных услуг, сколько откровенной торговли дипломами и прочими научными сертификатами.

Университеты утратили статус модернизационных инкубаторов. Не случайно новая элита направила своих детей на учебу за границу, что дает гарантию качества образования и перспектив роста (профессионального, делового, статусного).

Рано или поздно, но эту ситуацию надо было выправлять. Процесс начался в годы «тучных коров». Тогда было два возможных сценария: ставка на модернизацию, превращение университетов в инновационные центры или – административная прополка с перераспределением финансовых средств.

Первый путь предполагал приход в университеты работодателей, создание в университетах современной технологической базы. Но у рентно-ориентированных российских бизнеса и власти не было

(и нет) реальной заинтересованности в модернизации и инновациях. Развивать НИОКР новый российский бизнес был не заинтересован. Отраслевые НИИ были приватизированы и быстро превратились в бизнес-центры как арендные площадки для офисов. Наука, которая по инерции концентрировалась в системе РАН, зависла как облако – без связи с реальным производством.

Второй путь представлялся более простым и легким. Были приняты чисто административные решения... Во-первых, резко сократить количество вузов: цифры были взяты с потолка. Важным представлялось просто начать. Для этого, во-вторых, нужны были основания, критерии. В качестве таковых были взяты чисто административные показатели «эффективности»: количество преподавателей на одного студента (чем меньше, тем лучше), количество публикаций в престижных журналах, место университета в зарубежных рейтингах и т.д. В процессе «оптимизации» качество образования и научной деятельности не интересовало никого. Контент научных публикаций во внимание не брался. Главное – индексация в РИНЦ, Scopus, Web of Science, индекс цитирования, индекс Хирша и прочая чисто количественная наукометрия... Условным качеством рассматривалось количество иностранных преподавателей и студентов, публикации за рубежом...

Хотелось и внутренний менеджмент университетов выстроить так, чтобы он, с одной стороны, позволил уменьшить сопротивление нововведениям, а с другой – придал управленческому дизайну вид современных зарубежных образцов. «Оптимизаторов» можно понять – им нужны ориентиры. Но выбранные ориентиры не были встроены в некую внятную концепцию развития социума.

Ситуация усугубилась, когда пришли годы «тощих коров», а за ними и нынешние непростые времена. Задача оптимизации свелась к простой и тотальной экономии всего и на всем: на книгах, оснащении и – количестве преподавателей, фонде их заработной платы. Но инерция администрирования сохранилась. И результат получился довольно печальный. Не говоря о внешнем контуре – об этом написано много и многими. Истории с «Топ 100», диссертационными советами – все это на виду и на слуху. Не всегда обсуждается то, что сложилось внутри университетов.

Ликвидация организационной структуры факультет-кафедра с переходом на разделение управления образовательными программами на академическое (содержание программ, подбор преподавателей на них) и организационное (офисы, занимающиеся расписанием, работой со студентами) привело к неоднозначным последствиям.

Возникли две самостоятельные параллельные линии, на притирку которых ушло и уходит много времени и сил. Офисы образовательных программ встроены в административную вертикаль. Академические советы программ образуют свои формальные и неформальные связи и отношения. В этой ситуации зависли бывшие кафедры – ныне департаменты – с непонятным набором функций и зон ответственности. На них еще возлагаются задачи проведения конкурсов на замещение вакансий. Но при этом совет программы может привлекать любых преподавателей, включая из других департаментов, и совместителей. В результате штатные преподаватели могут даже оказаться без учебной нагрузки. Поэтому закономерен следующий шаг – перевод преподавателей на годовой контракт. При проведении ежегодных конкурсов преподаватель должен предъявлять качественные публикации, значимое участие в масштабных НИР и т.п. Но даже это не является гарантией успешного прохождения конкурса. Можно приводить много примеров из опыта различных вузов, когда конкурс успешно проходили люди без публикаций, тогда как опытные специалисты с серьезными публикациями оказывались за бортом. При этом аргументы руководителями программ приводились донельзя простые, вроде: «Я этого человека не вижу».

При этом административный управленческий персонал резко разросся и продолжает разрастаться, напоминая аверченковскую Мурку². Нововведения привели не только к деградации университетской автономии, когда назначения на все должности осуществляются вышестоящей инстанцией. Такой централизации не знала даже советская высшая школа. Более того, теперь и вопрос о допуске к защите подготовленной соискателем диссертации решается исключительно администрацией университета.

Начавшись с благих намерений по устранению отмеченных выше негативных явлений, чисто управленческий подход самой логикой его реализации вывел на первый план подразумевавшееся недоверие к профессии Профессора, которое провоцирует Администратора на игнорирование ценностей соответствующего этоса, на трансформацию университета как ценностно-нормативной системы в некую компанию с этосом соответствующей организационной культуры.

Как справедливо замечают организаторы проекта «Этика профессора», мы сталкиваемся с дивергенцией и все большим расхождением двух ценностно-нормативных систем в рамках университета: сообщества администраторов-управленцев и профессионального

² Аверченко А. Т. Мурка. М.: Русская книга – XXI век, 2007.

сообщества преподавателей. Каждое из них полагает, что их интересы и система ценностей должны первенствовать в позиционировании. И этот ценностный конфликт, усугубляемый взаимным недоверием, переходит в организационный и поведенческий.

В итоге мы имеем дело с доминированием управленческого этоса Администратора, который мог бы (а наверное – должен) формироваться на основе доверия администраторов к базовым профессиям научно-образовательной деятельности. Но знание профессии, по которой ведется обучение, работниками образовательных офисов и учебно-методических отделов не предполагается. Они проходят конкурсы с тестами на знание английского, знание русского языка, владение информационными технологиями. Их знание русского языка проверяется на заданиях по правке текстов Л.Толстого и А.Солженицына. Знание конкретной профессиональной среды от них не требуется. Отсюда и недоверие к профессии Профессора, даже пренебрежение ею. Иногда по их стилистике общения со студентами и преподавателями понимаешь, как те и другие мешают им осуществлять миссию управления образовательным процессом! И эти недоверие и пренебрежение – верный признак этически неполноценного профессионализма университетского Администратора.

Как следствие доминирования этоса Администратора с его установками на «короткие» мысли оптимизации «здесь и сейчас», университет предстает сугубо коммерческой, но не научно-образовательной организацией, для которой важны именно «длинные» мысли выполнения университетской миссии. Поэтому практикуемая «оптимизация» университета сопровождается разрушением научных школ, профессиональных судеб научных работников и преподавателей, профанацией научной и образовательной деятельности, ненужной и даже нездоровой конкуренцией специалистов, атомизацией университетского сообщества.

Можно, конечно, иронизировать относительно ситуации, жестко травмирующей нежные профессорские души напором административного беспредела. (Когда, например, переводят на годовые контракты, а критерии конкурса выдергиваются как крапленые карты из широких рукавов – или штанин, – а конечный критерий – не благоглупости с публикациями в Scopus, а простое: «я Вас не вижу».) И вспомнить слова мудрого М.М. Зощенко «Жизнь создана проще, обидней и не для интеллигентов». Но на деле доминирование управленческого этоса становится просто механизмом избавления от неудобных: есть профессор – есть проблема, нет профессора – нет проблемы...

Преподавание в университете становится *прекарным* трудом, который не только избавляет работодателя от социальных обязательств, перекладывая издержки на работников, но превращает саму личность, ее окружение и образ жизни в источник прибыли³. Недаром подверженных прекаризации работников стали даже называть *прекариатом*, приходящим на смену пролетариату. И профессора пополняют ряды прекариата. Профессор из «мокреца» Стругацких превратился в странного персонажа. Он должен много и долго учиться, заниматься исследованиями, публиковаться в престижных журналах... И – работать на годовом контракте, когда о планомерной, выстраиваемой на перспективу научной и образовательной деятельности можно говорить только условно.

Очевидно, что при этом ни о каком воспроизводстве этики профессии речи уже не идет. Более того, сплошь и рядом ни о какой ориентации на реальный рынок труда даже речи не заходит. Главное – завлечь абитуриентов ярким названием образовательной программы, как сказал один из руководителей такой программы – «обмануть абитуриентов».

А это уже не деградация, а просто элиминация академического этоса. Можно, конечно, сказать, что такое положение дел – только одно из проявлений ситуации в современной России, которую можно квалифицировать как социум и экономику недоверия. Взаимное недоверие власти, бизнеса и общества сказывается не только на диком банковском проценте, перегороженных дворах, толпах охранников, писанине вороха бумаг «для прокурора». Проявляется это и в высшей школе, которая – вместо производства новых сообществ компетентной профессиональной элиты, способной к развитию и консолидации, – занимается редукцией важнейшей социальной роли к ее обозначению и воспроизводству маловостребованных одиночек.

³ Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014.

IV.3. Трансформируемый университет: миссия профессора

Введение

Вопрос о профессорстве в ситуации, когда основное внимание университетов в ходе преобразований сосредоточено на достижении количественных показателей соответствия требованиям определенного кластера в иерархии отечественных университетов (публикационная активность, цифры приема, средний балл ЕГЭ поступивших в университет и т.п.), казалось бы, не вполне вписывается в актуальную повестку дня. Однако на определенных «поворотах» трансформирования университета этот вопрос становится особенно актуальным. Например, в связи с продвижением идеи тотального перехода университетов на онлайн-обучение, или внедрением процессов монетизации (мер по извлечению прибыли в различных сферах университетской деятельности). Так, активно разрабатываемая сегодня идея внедрения онлайн-обучения¹ для региональных университетов обосновывается задачами повышения качества образования, в том числе за счет сокращения профессоров (с направлением высвободившихся средств на развитие лабораторий)².

Или, например, определяется в качестве основного препятствия для формирования предпосылок Университета 3.0 следование университетскими профессорами принципам этоса научной деятельности³. Так, «следование идее бескорыстного научного поиска и пренебрежения заинтересованностью в финансовых результатах научной деятельности» рассматривается в качестве основного препятст-

¹ Вопросы образования. 2018, № 4. (Специальный выпуск по итогам Международной научной конференции «eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2017» (eSTARS)).

² Ярослав Кузьминов: Онлайн-курсы повысят качество заочного образования // Казанский федеральный университет. Официальный сайт. – URL: <https://kpfu.ru/womens-league/aktualno/obrazovanie/yaroslav-kuzminov-onlajn-kursy-povysyat-kachestvo.html> (дата обращения 20.12.2018).

³ Университет 3.0 – насущная потребность для развития технологий, индустрии и образования. // Сколковский институт науки и технологий. Официальный сайт. – URL: <https://www.skoltech.ru/2016/04/universitet-3-0-nasushhnaya-potrebnost-dlya-razvitiyatehnologij-industrii-i-obrazovaniya/> (дата обращения 25.12.2018).

вия для развития предпринимательства в университете с долгой историей⁴.

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

Нарастающая скорость технологических изменений, необходимость обустройства университетов в условиях цифровой культуры, задачи тотальной капитализации научных знаний и пр. трансформируют и сферу администрирования в университетах. Вводятся новые концептуальные подходы, испытываются гибкие стратегии управления изменениями. Так, в сфере администрирования трансформируемых университетов все активнее применяется характерный для сферы бизнеса подход, который одновременно направлен на обеспечение текущей деятельности, предусматривает оптимизацию бизнес-процессов и способствует внедрению прорывных технологий (подход «Run-Change-Disrupt»). Один из аспектов подхода («Disrupt») основан на идее созидательного разрушения. Как известно, концепция созидательного разрушения была разработана Й. Шумпетером при определении экономического цикла⁵. В самом общем виде «созидательное разрушение» обозначает фазу революции – когда прежние условия, структуры не улучшаются, а вытесняются новыми. Созидательное разрушение является по Й. Шумпетеру основным двигателем экономического прогресса. Однако насколько «экологично» применять потенциал этой концепции в администрировании такой специфической сферы как университет? Безусловно, этот вопрос требует специального рассмотрения. Обращение к нему здесь связано с декларируемыми установками на тотальное введение в университетскую деятельность новаций, которые проблематизируют участь профессоров в университетах.

Исходя из продвигаемых изменений в университетах в свете концепции созидательного разрушения можно предположить, что профессорство, прежде всего в региональных университетах, вполне

⁴ Там же.

⁵ Шумпетер Й. Теория экономического развития = Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung; Капитализм, социализм и демократия = Capitalism, Socialism and Democracy / Йозеф Алоиз Шумпетер; [пер. с нем.: В.С. Автономов, М.С. Любский, А.Ю. Чепуренко; пер. с англ.: В.С. Автономов и др.]. – Москва: Эксмо, 2007.

может определяться «закостеневшей структурой», «слабым звеном», которое необходимо вытеснить.

Очевидно, что обретение устойчивости в условиях «текучих» трансформаций возможно только через интенсивное развитие субъектами своего потенциала, выработку новых навыков, стратегий, дополнительных функций и пр. Однако некоторые трансформации могут проблематизировать не столько выбор или выработку адекватных стратегий и тактик, сколько поставить под вопрос само существование субъекта в поле социальных отношений. Университет, и как социальная структура, и как поле социальных отношений, постоянно изменяется. Время прошедших двух десятилетий трансформаций университетов характеризуется для профессора нарастанием напряжения его позиции в социальном поле университета с точки зрения возможности осуществления деятельности исходя из требований ценностных оснований его профессии. В такой ситуации обращение к теме «Этика профессора» в трансформируемом университете особенно актуально. Проблематизации такого рода стали предметом обсуждения на ректорских семинарах в Тюменском индустриальном университете.

Отметим некоторые из проблематизаций.

«Производство научного знания – категорический императив Профессора». *(Не выглядит ли безусловность этого императива в наших обстоятельствах романтическим идеализмом?)*⁶.

«Базовый этический регулятор деятельности профессора в процессе производства и передачи знаний – академическая честность. Академическая честность – условие Чести профессора». *(Преподаватель средней школы несет моральную ответственность перед Ребенком, университетский профессор – перед Знанием. Честность первого мало связана с поиском истины. Честность второго целиком и полностью сориентирована на совместный творческий процесс)*⁷.

«Воспитательная миссия Профессора в исследовательском университете предполагает стратегию “воспитание свободой выбора и самоопределения”». *(Профессор, его работа в аудитории и лаборатории – всегда лучшее (самое эффективное) наглядное пособие в воспитании)*⁸.

Проблематизации предшествовавших семинаров были обращены к базовым ценностям миссии Профессора.

На ректорском семинаре «Трансформируемый университет: судьба миссии профессорства». классическая миссия профессорства

⁶ Бакитановский В.И., Богданова М.В., Новоселов В.В. Рефлексирующий университет: Рабочая книга ректорского семинара. С. 118-140.

⁷ Там же. С. 141-164.

⁸ Там же. С. 165- 194.

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

Далее представлен опыт ректорского семинара, сочетающий фрагменты программы, сценарной разработки и стенографической записи работы семинара. Благодаря такой аналитической структуре создается возможность представить идейный замысел семинара, концептуализацию темы и реальную ситуацию ее рефлексии участниками семинара, включая его разработчиков.

Судьба миссии профессора в трансформируемом университете

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



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

В фокусе гуманитарной рефлексии:

не только выбор университетом соответствующих его идентичности ценностных ориентиров развития, но и риски продвигаемых трансформаций, способные изменить идентичность университета в целом;

не только выбор этических ориентиров, идентифицирующих принадлежность к профессорству, но и вопросы об атрибутивности института профессуры трансформируемому университету.

Цель семинара – гуманитарная рефлексия ситуации профессора в трансформируемом университете.

ФРАГМЕНТ СТЕНОГРАММЫ СЕМИНАРА

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

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

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

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

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



Этот памятник поставлен через 100 лет после основания Томского университета.

Можно ли ожидать такого же внимания к нынешним профессорам?

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

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

Но нам повезло – смерч изменил направление.



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

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

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

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

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

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

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

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

4

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

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

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

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

ФРАГМЕНТ СЦЕНАРНОЙ РАЗРАБОТКИ

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

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

Классическую миссию профессорства можно обозначить как:

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

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

Гипотеза семинара.

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

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

Университет без профессорства постепенно превратится в профессиональную школу.

8

ВОПРОС ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

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

ФРАГМЕНТ СТЕНОГРАММЫ СЕМИНАРА

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

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

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

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

Приведу несколько сюжетов в подтверждение этого.

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

допустим, в 70-х годах и сейчас. Тогда в нашей отрасли зарплата профессора равнялась двум зарплатам руководителя среднего предприятия, а сейчас она соотносима с зарплатой слесаря третьего разряда. Таково сегодня отношение к профессорству. Это первое.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Университеты во всем мире и во времена Гумбольдта, и позже, и в современных условиях являются трансформирующимися структурами – они делают свой осознанный выбор и в отношении развития образовательных технологий, и в отношении подбора кадров – и вообще всех процессов, связанных с существованием университета.

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

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

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

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

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

Здесь приводилась характеристика профессора: высококлассный специалист, который может говорить от имени науки и образования. Это здорово. И стоит, наверное, задуматься, как достичь такого баланса, чтобы у нас все профессора стали достойными этого звания – не только в столице, но и в региональных университетах.

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

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

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

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

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

Профессор Л.Н. РУДНЕВА: Примерно об этом же и я хотела сказать. Можно согласиться с тем, что молодежь, кивая на предположение о том, что кто-то из них пожелает стать профессорами, показывала, что профессия Профессора кажется им привлекательной. Вопрос в том, делает ли сегодняшняя молодежь что-нибудь, для того чтобы это приблизить? Однако, представим, что молодежь желает попасть в профессорство, выражает такое намерение и готова действовать. А готовы ли нынешние профессора ее направить?

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

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

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

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

Доцент М.В.БОГДАНОВА: Престижность профессорства обоснована, естественно, не только тем, что несколько молодых людей кивнуло на предположение, что они, возможно, хотят быть в будущем профессорами. Социологические опросы фиксируют привлекательность этой профессии. Во время нашей небольшой дискуссии была проблематизирована готовность нового поколения практически выстраивать свою будущую профессиональную траекторию движения к званию «профессор». Иными словами, насколько абстрактная привлекательность данной профессии для магистрантов, аспирантов может быть стимулом к практическим действиям в этом направлении. Пока результаты неутешительные – за последние годы лишь единицы защитили докторские диссертации. Вероятно, в силу того, что это тяжелый труд – стать профессором и быть профессором? И кто-то, вступив на этот путь, может легко и сойти с него. Это большая проблема, которая отягощается и другими проблемами.

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

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

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

Профессор Ю.Д. ЗЕМЕНКОВ: Мне показалось, что во всех наших выступлениях есть одна ошибка: мы как-то очень легко соединили понятия «профессор» и «ученый-исследователь». Чистый ученый далеко не всегда бывает хорошим наставником и хорошим профессором. Он сам по себе, как волк-одиночка, может работать и получать замечательные результаты. Как правило, выдающиеся люди,

которые работают исключительно на себя, обычно и бывают лауреатами Нобелевской премии. И по большому счету к профессору как к наставнику, как к высококлассному специалисту университета они имеют весьма опосредованное отношение. И наоборот, профессор, не занимающийся исследованиями, уже не является в полной мере профессором. Поскольку профессор потому и является высококлассным специалистом, что он – как здесь уже звучало – может говорить от имени науки и образования. Это один момент.

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

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

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

Профессор Е.В. АРТАМОНОВ: Профессор Земенков вспомнил профессора Шпилевого, а я вспоминаю, как читал лекции профессор

Юрий Иннокентьевич Некрасов. Никакое дистанционное образование не заменит такую лекцию.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ВЕДУЩАЯ: Вообще семинар в этой тематике мне представляется очень важным. Иногда в университетах наступают периоды, когда что-то нужно решить, понять, объединиться и сделать. Конечно, можно отказаться обсуждать вопрос о миссии профессора. Профессора могут сказать, что они сами определяют себе миссию. Полезно ли это будет университету или нет? Здесь уже сказали, что есть ученые, которые могут и без университета работать. Но есть ли сегодня возможность ученому выжить профессионально без университета? И другой вопрос: а для чего нужны университету профессора?

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

Вместо заключения

Тема семинара оказалась актуальной для его участников. В процессе рефлексии внимание участников семинара было сосредоточено на вопросах о том, кто такой профессор вообще и сегодня; о разнообразии профессорского сословия сегодня, в том числе в сравнении с предшествующими поколениями. При этом в обсуждении проявилась тема «как быть профессором»: «как стать профессором» – об этом многое сказано, а как мотивировать быть профессором, получив это звание?» Скорее, это вопрос о сущности профессорства, о его классической миссии.

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

IV.4. Трансформируемый университет: перспективы этики профессора

Кризис этики профессора: вводные замечания

Определение современной ситуации этики профессора как кризисной характеризует ее экстраординарный характер. При этом причины, природа и возможные последствия кризисной ситуации в полной мере еще не осмыслены. Многообразные дискуссии в отношении состояния и перспектив трансформирования отечественного высшего образования¹ определяют в той или иной степени контекст, в котором работает профессор, но не ситуацию этики профессора.

Сегодня для отечественного университета, как пять и пятьдесят лет назад, сохраняет значимость показатель наличия докторов наук и профессоров. В то же время предпринятая дифференциация отечественных университетов, запустившая глубинные структурные внутриуниверситетские преобразования, вольно или невольно продолжает оказывать партикуляристское воздействие на ключевые ценностные составляющие профессорского дела (прежде всего связанные с производством научного знания, его воспроизводством и применением).

Определенным потенциалом для понимания причин, природы и последствий кризисной ситуации этики профессора в трансформируемом университете обладает гуманитарная рефлексия ситуации с различных исследовательских ракурсов. Так, в исследованиях трансформационных процессов американских университетов акцентированы проблемные аспекты ситуации профессорства, ценностей профессорского дела, подобные российским. Среди них: восприятие профессорами активного внедрения корпоративной культуры в уни-

¹ Университеты в поиске баланса между новыми и старыми целями // IX Международная Российская конференция исследователей высшего образования (конференция ИВО). Москва, НИУ ВШЭ, 23-25 октября, 2018 г. – URL: <https://educonf.hse.ru/2018/> (дата обращения 10 декабря 2019 г.); Кузьминов Я.И., Песков Д.Н. Дискуссия «Какое будущее ждет университеты» // Вопросы образования. 2017, N 3. С. 202-233; Бизнес – ВУЗ – Власть: высшее образование и рынок труда // Санкт-Петербургский Международный форум Труда (28 февраля – 01 марта 2019 года) «Человеческий капитал и экономика роста». – URL: <https://forum-truda.expoforum.ru/delovaya-programma?date=28.02.19&eventId=5c63f99960164f5d383216c9> (дата обращения 25.01.2020).

верситетах, (не)принятие ее ценностей²; особенности преобразования университетского этоса в рыночный этос³; приближение эры постпрофессорского мира высшего образования, в котором профессорам будет отводиться роль обслуживающего персонала – профессиональных работников низкого уровня⁴.

Активное встраивание отечественного высшего образования в складывающуюся экономику знаний, казалось бы, уже делает не столь актуальным (как на начальном этапе трансформирования) вопрос: для чего нужны университеты сегодня? И в отношении студентов внимание к вопросам: что дает высшее образование студентам? действительно ли им нужны сегодня только навыки для будущей работы? теряет свою значимость и актуальность на фоне декларируемой задачи «развития человеческого капитала». В повестке дня исследований, сосредоточенных на проблемах трансформирования университета (например, при анализе процессов изменений в университетах⁵, или поколенческих конфликтов в университетском сообществе⁶) обнаруживаются некоторые аспекты этики профессора, но не как предмет специального анализа.

² В том числе, в журнале института перспективных исследований в области культуры университета Вирджинии (The Institute for Advanced Studies in Culture at the University of Virginia) представлена рефлексия феномена «корпоративный профессор», в которой выделен в том числе и такой аспект: с одной стороны, кто, как ни профессор способен противостоять бюрократизации «жизни ума» в университетах, а с другой – профессор сам находится внутри трансформируемой университетской корпорации-организации; иногда профессора стремятся очень активно соответствовать корпоративным нормам продуктивности и эффективности. См.: The Corporate Professor. The Hedgehog Review. Critical Reflections on Contemporary Culture. Spring 2012. Volume 14. No. 1. – URL: <https://hedgehogreview.com/issues/the-corporate-professor>.

³ *Tuchman, Gaye*. Wannabe U: Inside the Corporate University. University of Chicago Press, 2009. 272 p

⁴ *Donoghue, Frank*. The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities. New York: Fordham University Press. 2008. 224 p.

⁵ Например, в исследовании «причин возникновения сопротивления преподавателей изменениям» в качестве одной из них было выделено «несоответствие изменений академическим ценностям». См.: *Мкртычан Г.А., Петрова О.В.* Сопротивления преподавателей изменениям: анализ причин и факторов // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (4). С. 142-150. DOI: 10.15826/umpra.2019.04.035.

⁶ В исследовании конфликта поколений традиционалистов и новаторов, разделяющего преподавательские сообщества в университетах, в качестве основного противоречия выделяются различные парадигмы образования,

На протяжении прошедшего десятилетия тема «Этика профессора» неоднократно выступала в качестве основной в выпусках журнала «Ведомости прикладной этики». Обращение к «Предисловию редактора» трех выпусков журнала прошедшего десятилетия⁷ позволяет зафиксировать определенную динамику проблематизации темы. Сначала – обращение собственно к ценностям и нормам этики профессора, в том числе через конкретизацию: чем нельзя поступиться профессору ни при каких обстоятельствах⁸. Затем – проблематизация ценности успеха в этике профессора: обнаруживающаяся в условиях трансформирования университета потенциальная конфликтность ценности успеха с правилами честности перед профессией (академическая честность)⁹. Наконец – этическая рефлексия внедрения в университетскую сферу ценностей бизнескорпорации, проблематизирующих осуществление деятельности, ориентированной на ценности профессорского дела¹⁰.

В теме «Кризис этики профессора в ситуации трансформируемого университета» в связи с характеристикой «кризис» усматривается некоторая амбивалентность, требующая уточнения при выборе ракурса ее осмысления: либо кризис обусловлен тем, что этика профессора «не пригодна» для трансформируемого университета, либо последний «не пригоден» для воплощения в нем этики профессора. Однако в том и другом случае кризисная ситуация (как граница между двумя состояниями), прежде всего этики профессора – с точки зрения возможностей ее осуществления в трансформируемом уни-

которых придерживаются университетские преподаватели. Речь идет о традиционной парадигме образования, основу которой составляет ориентация на принципы служения обществу, государству, а также о «клиентоориентированной парадигме», основу которой составляют ценности менеджериализма. См.: *Артамонова М.В.* Конфликт поколений: Университеты в поиске путей выхода из кризиса в условиях меняющегося мира // Межкультурный диалог и вызовы современности: дружба и инаковость в своём и родном. Орел: Изд-во ООО Модуль+. 2019. С. 396-403.

⁷ Прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практик трансформирования университета. *Ведомости прикладной этики*. Вып. 53. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2019. – 186 с.; «Успешный профессор» vs «Честный профессор»? *Ведомости прикладной этики*. Вып. 49 / Под ред. В.И. Бакштановского, О.А. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ ТИУ, 2016. – 230 с.; *Этика профессора: «вне-алиби-бытие»*. *Ведомости*. Вып. 39 / Под ред. В.И. Бакштановского, В.В. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ ТЮмГНГУ, 2011. – 280 с.

⁸ *Этика профессора: «вне-алиби-бытие»*.

⁹ «Успешный профессор» vs «Честный профессор»?

¹⁰ Прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практик трансформирования университета.

верситете. Среди вероятных последствий такой ситуации в пределе: либо «демонтаж» этики профессора, либо солидаризация профессорства для поддержания репрезентативного качества¹¹ этических ценностей профессорского дела. Предполагается, что «демонтаж» этики профессора «запускается» когда, например, ориентация на коммерциализацию своих ноу-хау, изначально провозглашаемая университетами как третья (дополнительная, к развитию научных исследований и образованию) цель¹², перемещается по своей значимости на первое место.

Поддержание репрезентативного качества этических ценностей профессорского дела (то есть действительности таких ценностей в силу их фактического признания, принятия и влияния на деятельность) является результатом выбора самого профессора. Возможно, солидаризация по этому основанию создаст шанс, во-первых, на минимальное ощущение стабильности (поскольку стать профессором, как и быть им, осуществимо лишь при движении по длинной дистанции) и, во-вторых, на развитие профессорского дела в атрибутивных ему ценностных координатах.

***Этика профессора в трансформируемом университете:
реинституционализация или «демонтаж»
(опыт коллективной рефлексии)***

Методология гуманитарной рефлексии в формате ректорского семинара. Одним из ресурсов понимания причин, природы и последствий кризисной ситуации этики профессора, переосмысления целей университетов (которые бы способствовали восприятию быстрых культурных изменений и, в то же время, препятствовали тотальной коммерциализации знаний) может быть гуманитарная рефлексия самими профессорами ситуации этики профессора. Обращение к методологии гуманитарной рефлексии обусловлено тем, что понимание такого рода проблемной ситуации, глубина противоречия и мера ответственности не «дается» накопленному опыту, веер же альтернатив трудно обозрим для привычной точки зрения¹³.

Гуманитарная рефлексия ситуации ее субъектами атрибутивна природе этико-прикладного знания. Так, в инновационной парадигме

¹¹ *Тенбрук Ф.* Репрезентативная культура // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12, № 3. С. 93-120.

¹² *Виссема Йохан Г.* Университет третьего поколения. Управление университетом в переходный период. М.: «Олимп – Бизнес», 2016.

¹³ *Бакштановский В.И.* Прикладная этика: инновационный курс для магистр(ант)ов и профессоров. (Часть вторая). Тюмень: НИИ ПЭ ТюмГНГУ, 2012. С. 184-195.

прикладной этики, наряду с экспертным потенциалом специализированного этического знания, особое внимание уделяется процедуре самопознания, в том числе профессионального сообщества. В этически напряженных ситуациях «стрессоры» (Н.Талеб) могут быть информативны. Рефлексия ситуации ее субъектами – в данном случае профессорами университета – способна проявить как наиболее острые ценностные конфликты, так и возможные польдеры (зоны или практики в пространстве конкретного университета, содействующие поддержанию института профессуры). В то же время такая рефлексия дает возможность обозначить наиболее четко альтернативы, провести границы морального выбора профессора в условиях современных трансформаций университетов. Помимо прочего, направленность дискурса в устной коммуникации, фиксируя обращение участников к различным аспектам их опыта в связи с обсуждаемой проблемой, позволяет увидеть ситуацию с различных позиций.

Определенный опыт такого рода рефлексии содержится в материалах *ректорского семинара*, проводимого в Тюменском индустриальном университете¹⁴. В таком формате его удастся сочетать, с одной стороны, комплекс знаний о морали, в том числе о различных критериях целесообразности деятельности и их соподчинения нравственному критерию на этапе сценарной разработки семинара. С другой стороны – самопознание субъектами своей позиции в этически напряженной ситуации (рефлексия проблемной ситуации его участниками в ходе семинара).

Обращение к материалам ректорского семинара позволяет обнаружить конкретизацию альтернатив, границы морального выбора, этически напряженные моменты в коммуникациях субъектов – участников проблемной ситуации.

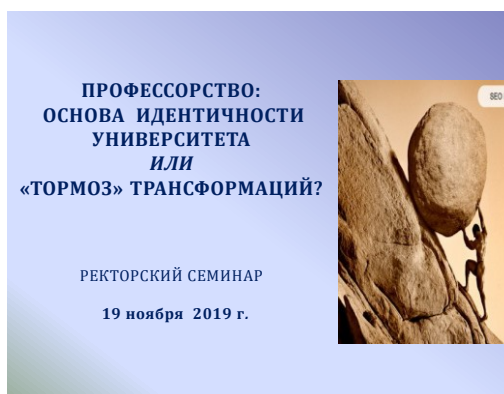
Опыт гуманитарной рефлексии ситуации этики профессора в трансформируемом университете. Рефлексия референтности становящейся идентичности трансформируемого университета ценностям этики профессора была предпринята очередным ректорским семинаром в ноябре 2019 года. Основное внимание сосредоточено на ситуации профессорства в конкретном университете. При этом некото-

¹⁴ Ректорский семинар – рефлексивная площадка для обсуждения актуальных (как глобального, так и локального характера) вопросов ситуации университета. Участники – его ведущие профессора, директора институтов, проректоры, руководители структурных подразделений. См.: *Бакистановский В.И., Богданова М.В., Новоселов В.В.* Рефлексирующий университет: Рабочая книга ректорского семинара.

рые аспекты коллективной рефлексии содержат проблематизации общие для трансформируемых отечественных университетов.

Представляемая далее характеристика идейного замысла семинара, концептуализации темы и ситуации ее рефлексии участниками его, включая разработчиков, демонстрируют опыт вербализации ценностных конфликтов ситуации этики профессора в трансформируемом университете.

Тема ректорского семинара, прошедшего в ноябре 2019 года наследовала проблематизации предшествующего семинара (январь 2019), предмет гуманитарной рефлексии которого образовывала проблема миссии профессора, утрачивающей в условиях трансформирования университета статус, пафос, драйв¹⁵.



На семинаре в ноябре предполагалось продолжить рефлекссию, сосредоточившись на проблеме связи миссии профессора и миссии университета. Так, профессорство для университета гумбольдтовской модели являлось основой его идентичности, репутация профессоров — основным его активом. В условиях же современного трансформирования высшей школы, при все возрастающем внимании к прагматическим результатам деятельности, профессорство в университетах скорее рассматривается как «тормоз» трансформаций.

Участникам ректорского семинара была предложена гипотеза и вопросы для дискуссии.

ГИПОТЕЗА

В процессе интенсивной трансформации университета миссия профессорства вытесняется из университетской идеологии и практики.

Бескомпромиссное служение истине сегодня уже не является достаточным оправданием деятельности профессора. Прежде всего от него требуется деятельность прагматически полезная для

¹⁵ Бахитановский В.И., Богданова М.В. Судьба профессорства в трансформируемом университете // Прикладная этика в ситуации экспертизы идеологии и практики трансформирования университета. Ведомости прикладной этики. Вып. 53. НИИ ПЭ ТИУ, 2019. С. 112-133.

общества – конвертируемая в деньги, в значимые для развития экономики ресурсы. Если этого не происходит – профессорство ждет «резервация».

Но и сам университет без профессорства превратится в профессиональное училище, которому профессор не нужен, нужен учитель.

Чтобы не допустить перехода университета на уровень ПТУ, требуются профилактические усилия для поддержания и развития института профессуры в конкретном университете. Если еще не поздно.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

- Может быть, поздно предпринимать специальные усилия для поддержания института профессуры в университете? Его уже не поддержать?
- Следует ли тратить на это усилия и ресурсы трансформируемого университета? Профессоров можно приглашать извне, и даже заменить их онлайн-лекциями?
- Как профессора определяют свою миссию в трансформируемом университете?
- Как определяет миссию профессора в трансформируемом университете его административный корпус?

Сценарная разработка семинара предусматривала конкретизацию гипотезы через рефлексию проблематизации, заложенной в теме семинара: «Профессорство – основа идентичности университета или “тормоз” трансформации»; позиция профессора как «слабого звена» в трансформируемом университете; перспективы института профессорства в изменяющемся университете.

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

ВЕДУЩАЯ СЕМИНАРА (ректор ТИУ Вероника Васильевна Ефремова) в своем вступительном слове напомнила, что на предшествующем семинаре коллективно было решено продолжить разговор о судьбе классической миссии профессора в трансформируемом университете. Далее она отметила: «Молодым аспирантам, приглашенным на ректорский семинар, нашей успешной талантливой молодежи, хотелось бы общими усилиями сделать своего рода прививку «мечты о профессорстве». Для них же необходимо дать пояснения об особенностях формата сегодняшней встречи. На ректорский семинар обычно приглашаются профессора. Обсуждение предложенных тем, гипотез происходит в свободной форме: обсуждается всё,

что считается необходимым обсудить, критикуется все, что считается нужным подвергнуть критике – «без погон».

Итак, размышляя на предшествующем семинаре о том, кто такой профессор университета сегодня, мы вышли на одну предположительную характеристику ситуации, которая стала составной частью темы семинара.

Мы бы хотели попытаться понять: может ли существовать университет без профессорства? как современное профессорство ощущает себя в трансформируемых – новых-старых университетах? Исходя из такой установки определена тема сегодняшнего семинара: «Профессорство – основа идентичности университета или тормоз трансформации». (...)

КОНСУЛЬТАНТ СЕМИНАРА (директор НИИ прикладной этики, профессор Владимир Иосифович Бакштановский) в своем вступительном слове напомнил, что теме профессорства, этике профессора уже было посвящено несколько ректорских семинаров, три выпуска журнала «Ведомости прикладной этики». Казалось бы, что еще выяснять? «Однако, – сказал он далее, – полагаю, что выяснять необходимо. Тема семинара в некотором смысле адресует вопрос каждому из нас: я – профессор – тормоз сегодняшней трансформации университета или основа его идентичности?»

Приступая к обсуждению гипотезы, КОНСУЛЬТАНТ предложил некоторые аспекты рефлексии темы «Трансформируемый университет: судьба миссии профессорства (уходящая натура? заповедная зона/резервация? новая/старая миссия?)» предшествующего семинара, зафиксированные на слайдах.

О ситуации профессорства (суждения участников семинара)

«Раньше практически всех профессоров можно было отнести к категории “крупные ученые”. Сегодня появились профессора-бизнесмены, профессора-менеджеры и остались еще ученые. Вряд ли следует объяснять, насколько эти категории профессоров различны» (проф. Н.С.Захаров).

«Я не вижу, чтобы профессорами кто-то хотел стать. Может быть, сегодня в этом уже нет смысла? Если, например, появляются руководители образовательных программ даже не кандидаты наук? А что касается профессора, то сегодня вообще не понятно – кто он и зачем он в университете?» (проф. А.А. Серебренников).

«Я вижу проблему в том, чтобы профессорство было наполнено действительно профессорами. Каждый человек способен оценить – ощущает ли он себя полноценным профессором. Может быть, следует жестче мотивировать на развитие, если мы хотим сохранить профессорство как институт. Возможно, следует как-то разграничивать, дифференцировать профессорское сословие?» (проф. Л.Н.Руднева).

«Мне кажется, что профессор сам готовит для себя смерч. Прежде всего тем, что он постепенно становится все более толерантным, терпимым, в том числе к инакомыслию. И постепенно приуготовливает ситуацию, когда его слово становится невостребованным и незначимым в университете. Находятся люди более напористые, активные, а наработанные профессором профессиональные качества уходят на второй план» (проф. Ю.Д. Земенков).

КОНСУЛЬТАНТ продолжил свое выступление: «Позволю себе отнести к последнему на слайде суждению, в котором говорится о том, что профессор сам готовит для себя смерч. В каком смысле профессор готовит себе смерч? Возможно, чем более мы становимся профессорами в полном смысле этого слова, тем в большей степени мы теряем возможность быть востребованными и значимыми в быстро меняющемся университете».

В подтверждение того, что подобные вопросы являются актуальными и для зарубежных коллег, КОНСУЛЬТАНТ привел суждение редактора ведущего английского новостного журнала по проблемам высшего образования. Проблематизация связи миссии профессора и миссии университет в

Профессор – это ..?

«Вопросы: что значит быть профессором (?) и что люди думают о том, что это значит(?) – остаются для нас непроясненными. Существует много рекомендаций, как попасть в профессуру, но очень мало – тем, кто уже достиг данной точки назначения».

Э. Мроц, редактор журнала
«Times Higher Education»

университета в условиях трансформирования университета была предложена участникам семинара, с одной стороны, через краткую характеристику миссии профессора в университете гумбольдтовской модели.

Профессор в университете ...

В профессорском деле концентрированно представлена суть университета, его миссия (производство–воспроизводство – внедрение научного знания).

Профессор – высококлассный специалист, имеющий право говорить от имени науки и образования.

Моральное лидерство профессора – следствие авторитета научного знания, умения профессора жить в культуре знания, а не только в сфере профессиональных навыков.

Профессор обеспечивает идентичность университета. Университета, который является не только «учреждением, предоставляющим услуги для получения высшего образования», а корпорацией ученых, вовлеченных в процесс открытия и распространения знания.



С другой стороны, поскольку от этой модели трансформируемый университет сегодня все более отходит, то все менее определенной оказывается позиция профессора, его статус, роль в университете.

И все чаще создается впечатление, что ситуацию профессора в трансформируемом университете можно метафорично обозначить как «слабое звено».

**Профессор – «слабое звено»
в трансформируемом университете?**

Все громче провозглашается, что главное «препятствие» на пути развития университетов заключено внутри них, а именно – в традиционном для университетов профессорстве. Профессорство с его сложившейся ролью в университете считается, скорее, тормозом любых трансформаций. И чтобы добиться успеха в трансформации университета – полагают некоторые эксперты – необходимо найти «слабое звено», стоящее на пути успешного внедрения новаций. И совершить действие, подобно тому, как Александр Македонский поступил с гордиевым узлом.



**ВОПРОС: ЕСТЬ ЛИ ОСНОВАНИЯ СЧИТАТЬ ПРОФЕССОРА
«СЛАБЫМ ЗВЕНОМ» В ТРАНСФОРМИРУЕМОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ, ТОРМОЗОМ МОДЕРНИЗАЦИИ?**

5

ВЕДУЩАЯ предложила участникам семинара поразмышлять: возможно ли вообще определять профессорство «слабым звеном» в университете?

Профессор О.Ф. ДАНИЛОВ в своем выступлении обратил внимание на то, что участники сегодняшнего семинара представлены тремя субъектами. Первый – профессора, мнение которых по этому вопросу известно по предшествующим семинарам. Это мнение вполне определенное и, вероятно, профессора будут защищать свои позиции. Второй субъект – молодежь, которую Ведущая пригласила на семинар, хотелось бы услышать и её точку зрения на этот счет. Наконец, третий субъект – администрация. Их мнение тоже хотелось бы знать.

ВЕДУЩАЯ семинара уточнила: в первую очередь речь идет на семинаре о профессорстве в конкретном университете. При этом она заметила, что университет на общероссийском уровне признан трансформирующейся образовательной организацией: «Мы достигли некоторых положительных позиций относительно образовательного процесса, но не отличаемся успехами в научной деятельности. С чем это связано? Не стоит доказывать, что если в организации, реали-

зующей образовательные программы, нет профессоров – это среднее профессиональное образовательное учреждение. Именно профессорами в университете сначала проводятся исследования, затем создается новое научное знание, которое развивается и передается студентам. Профессора, состоявшие в науке, понимают, что в научной деятельности торопиться следует медленно. Однако это часто не совпадает со скоростью трансформаций. Но я убеждена, что настоящие профессора не могут “тормозить” развитие собственной организации. Поэтому заложенный в теме семинара вопрос о том, что профессора, возможно, являются “тормозом” трансформаций, выполняет скорее функцию настройки взаимоотношений в университете».

Доцент М.В. БОГДАНОВА в связи с обсуждением темы «Этика профессора» на предшествующих семинарах, отметила: «На прошлом семинаре мы говорили о судьбе профессорства, в качестве аргумента привлекательности профессорского статуса я привела небольшой сюжет из более раннего семинара, на котором, как и сегодня, присутствовала талантливая молодежь. На вопрос о том, что они, возможно, захотят стать профессорами, ответила утвердительно.

Некоторые профессора усомнились в том, что сегодня такой аргумент может быть убедительным относительно привлекательности для молодежи профессорского статуса. Действительно ли он теряет свою привлекательность? Ответ может быть и “да”, и “нет”. В этой связи выступающая привела два сюжета. Первый – данные ежегодного опроса, проводимого Левада-Центром. Один из вопросов, задаваемых родителям: «Хотели ли бы вы, чтобы ваши дети выбрали такую профессию?». Вопрос закрытый, на шкале предлагаемых вариантов ответа – позиция «профессор, преподаватель университета». В предшествующих опросах показатель положительных ответов по этой позиции занимал на шкале срединное положение. В 2018 году он сместился на позицию ниже срединной. Другой сюжет: «В Институте социологии РАН состоялась международная конференция (ноябрь 2019), посвященная 90-летию бывшего директора, профессора Владимира Александровича Ядова. В Программе конференции доклад, посвященный идентичности профессорства в современных условиях был определен в сессию “Идентичность политической научной элиты”. Социологами профессор идентифицируется как элита».

Далее выступающая высказала предположение: «Профессорство еще имеет высокий статус (идентифицируется как элита), но теряет свою привлекательность как перспективная профессия (прежде

всего, с точки зрения родителей). А насколько в университетском сообществе позиция профессора привлекательна? Каковы возможности для развития научной элиты, в том числе института профессорства? Ранее на одном из ректорских семинаров профессор Владимир Николаевич Сызранцев задал вопрос о том, пополнился ли в университете сообщество профессоров? Если профессоров не будет, то и вопрос об этике профессора утратит свою актуальность. Сегодняшняя тенденция такова, что профессоров становится все меньше».

В заключение, выступающая отметила, что профессорство, возможно, становится «слабым звеном» в силу «истончения» корпуса профессоров в университете. Как сохранить институт профессорства? Наверное, этот вопрос может быть адресован, прежде всего, профессорскому корпусу.

Профессор В.Н. СЫЗРАНЦЕВ в своем выступлении отметил, что определять профессора «слабым звеном», не вполне корректно: «хотя бы в силу того, что Министерство науки и высшего образования Российской Федерации определило систему уровней образования университетов как бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. Подготовкой аспирантов занимается профессор, но если он будет «слабым звеном», то не сможет подготовить ни кандидата наук, ни тем более доктора наук и профессора. Поэтому мы – профессора – не можем позволить себе быть «слабым звеном». (Вспомним Табель о рангах 1912 года, в соответствии с классификацией которого профессор приравнивался к действительному советнику, генерал-майору.) Более того, если профессор является в университете «слабым звеном», то не имеет смысла говорить о трансформации университета.

Однако условия работы сегодня делают профессоров в некотором смысле рабами, рабами высшего уровня. Например, за две с половиной недели октября мною было написано 427 страниц рабочих программ и КОС. Профессора, вынуждены заниматься этим бумаготворчеством, которое никак не улучшает учебный процесс. При этом над профессором довлеет огромное количество начальников, которые никогда не занимались учебным процессом, но именно они управляют деятельностью профессора. Некоторые профессора еще пытаются как-то заниматься наукой, но наука – это сосредоточенность на задаче, размышление над ней день и ночь пока не решится. Сегодня научные задачи для профессоров многообразны. И таких задач особенно много. Но мы – профессора – дико перегружены не тем, чем мы владеем. И не там, где мы можем решать задачи.

Отдельный вопрос о том, кого профессор готовит как кандидатов наук? Например, сегодня дается возможность молодым кандидатам готовить себе подобных. Однако наука (мой опыт: больше 20 кандидатов наук, 3 доктора наук, и я знаю, что это такое) всегда работает на стыке, а молодому кандидату работать с аспирантом на стыке наук не всегда под силу. Но если мы хотим, действительно, получить новый научный результат – необходимо работать именно так.

Конечно, важно, чтобы профессора активнее контактировали друг с другом, так они значительно быстрее смогут найти талантливую молодежь и позволят ей действительно быстрее продвигаться в своих исследованиях.

Но без внимание к профессуре – чтобы она готовила даже кандидатов наук – вряд ли в этом направлении будут успехи. Профессору за научное руководство оплачивается пятьдесят часов. Проще взять два-три дипломника и забыть нагрузку, связанную с руководством будущим кандидатом наук, в том числе с заполнением огромного количества бумаг для того, чтобы иметь право руководить. Поэтому, если будут созданы условия для профессуры в этом направлении, то какие-то шансы двигаться вперед еще есть.

В последнее время наблюдается, можно сказать, катастрофическая тенденция – уходят профессора. И трудно сказать, сколько потребуется времени, чтобы восстановить корпус профессоров.

И наконец, особая проблема, о которой надо думать и которую надо обсуждать: как растить докторов наук, когда молодые ребята не видят перспективы для себя на этом пути.

ВЕДУЩАЯ СЕМИНАРА акцентировала внимание на важности задачи: понять, почему кандидаты не хотят стать профессорами? По каким причинам статус профессора сегодня становится не столь привлекательным?

Профессор Л.Н. РУДНЕВА в своем выступлении высказала позицию по поводу того, что профессура сознательно не может быть «тормозом» модернизации университета. Такая постановка вопроса – своего рода оксюморон. И статус профессора для молодежи – отменила выступающая – привлекателен. Однако путь к этому статусу очень трудный, зачастую тернистый. Люди становятся на этот путь, но на каком-то этапе сходят с него. Хотя какая-то поддержка со стороны университета им оказывается, например, гранты. Возможно, стоит точнее прописывать условия гранта, с точки зрения результатов? А может быть, следует на каком-то этапе, когда соискателем уже пройдена часть пути, еще один грант выделить? Тем, кто реально работает и уже имеет результат, но он, например, еще не вполне оформлен, не обсужден. (...)

Доцент Р.Х.КАСИМОВ выразил критическое отношение к идее, что профессор может быть «тормозом» трансформации университета. В своем выступлении он сделал акцент на том, что институт профессуры, очевидно, является частью большой социальной системы. «Когда социальная система меняется, – отметил выступающий, – то, соответственно, и институт профессуры меняет свое назначение. (Например, если обратиться к двум типам культуры по Питириму Сорокину, то в рамках идеационного типа и в рамках чувственного типа профессура будет выполнять совершенно разные функции.) В целом, обсуждаемая проблема является совокупностью нескольких проблем, которые должны быть рассмотрены по отдельности. Проблема: профессура, которая объявляется «тормозом», не относится к профессуре вообще. Очень трудно представить университет, в котором отсутствуют профессора, доценты, ассистенты. В любом университете мира существует подобная иерархия. Речь скорее должна идти о различных системах, в которых существует профессура: о западной профессорской системе, так называемой Болонской, и о советской системе. Скорее всего, с точки зрения учредителя университета, советское профессорство – это рудимент советской системы, и поддержать его искусственным образом, без сохранения соответствующего более широкого контекста, чрезвычайно сложно.

Концепция миссии профессора возможна только в идеационной системе, где существует некая утопия образования. В такой системе профессорство, действительно, становится этически нагруженным персонажем. Но в нашей материалистической вселенной, этическая составляющая редуцируется фактически до нуля. Ведь если профессор является продавцом, какая у него может быть миссия? Продавец – это человек, который зарабатывает в первую очередь. Именно этот конфликт, который сегодня наблюдается, и в который вовлечены многие, возможно, следует обсуждать прежде всего».

В заключение выступающий дал свой комментарий к идее идентичности: «Идентичность – слово оборонительное, с моей точки зрения. Это своего рода попытка замкнуться на себе самом, отбросив внешнее. Я полагаю, что точнее будет использовать термин “интенция”, т.е. направленность: куда мы собираемся двигаться или куда мы движемся, а не где стоим и чем мы отличаемся от всего остального. И тогда от этой конечной точки – куда мы намереваемся двигаться – логично выстроится все остальное».

Профессор О.Ф.ДАНИЛОВ по ходу семинара задал вопрос методологического плана в отношении формата дискуссии: сегодня семинар носит метафизическую направленность или прагматическую?

КОНСУЛЬТАНТ, поблагодарив за такой важный, с его точки зрения, уточняющий вопрос, высказал в этой связи свою позицию: «Для меня этот семинар, как и все другие наши семинары, имеет метафизическую направленность. Но в процессе обсуждения мы вольно или невольно “сваливаемся” в прагматическую направленность. И это связано с различными подходами в понимании профессорства – например? администраторами и профессорами: прагматическое, скорее у администраторов, а метафизическое, вернее у самих профессоров».

Доцент М.В.БОГДАНОВА обратила внимание на такой аспект: у разных субъектов течение времени в университете различное, упомянув о том, что: «Не так давно в Центре университетских исследований НИУ ВШЭ завершился проект, один из аспектов которого был связан с вопросом: почему ускорение времени мешает делать науку? Речь в нем шла о том, что время университетской жизни и время научной жизни не синхронизировано. В университетах время студента, преподавателя, университетского менеджмента различны. И согласовать в пространстве одного университета время его различных субъектов довольно сложно. И совершенно иные скорости времени, связанного с мышлением. Немецкими учеными был даже создан Манифест медленной науки, один из тезисов которого примерно такой: науке нужно время – “потерпите пока мы думаем”».

Возможно, разное понимание миссии профессора в университете администраторами и самими профессорами обусловлено не столько тем, что администраторы координируют именно трансформации университета, а профессора не хотят меняться, сколько спецификой профессорского дела, которое имеет свои особенные временные координаты, об этом сегодня уже говорили. Как найти баланс: оставаться честным в науке и быть в русле трансформации? И как в рефлексии этих процессов сохранить метафизическую направленность и соблюсти определенную меру прагматичности?»

ВЕДУЩАЯ семинара, отметила, что требования к изменениям самого профессорства нигде не зафиксированы: требования модернизации образовательного процесса – есть; требования омолаживания профессорства – есть. Но нет требования модернизации профессорства. Высказав сомнение, что фактор «быстро или медленно думать» не всегда соотносится с понятием «тормоз», ВЕДУЩАЯ акцентировала внимание на том, что уже несколько раз в ходе обсуждения звучали слова о серьезном разрыве между администраторами и профессорами. И в этой связи возникают вопросы: В чем разрыв? Администраторы не разговаривают, не слушают профессоров? Потому, что они сами не профессора?

С точки зрения КОНСУЛЬТАНТА, разрыв между профессорами и администраторами метафизический: у администраторов и профессоров разные миссии, функции, задачи – объективно, а не потому что одни хорошие, а другие плохие. У них сегодня разные роли в университете.

Аспирант А. ПОНОМАРЕВ высказал категорическое несогласие с формулировкой «профессор – это слабое звено»: «У классического профессора накоплен колоссальный багаж знаний по определенному научному направлению. Этим багажом знаний в сотрудничестве с доцентами, аспирантами и студентами он должен и обязан делиться. Стык наук, о котором сегодня уже говорилось, возможен только тогда, когда в университете есть много профессоров, каждый из которых занимается своей темой. Когда появляется необходимость рассмотреть какую-то специфичную научную проблему, профессора собираются, разговаривают, делятся знаниями. И только таким образом совершаются научные открытия». В своем выступлении он также отметил, что в трудностях трансформации университетов, с его точки зрения, виноваты не профессора, а слабая коллаборация в создании условий для научной работы доцентов, аспирантов, молодых студентов, которые работают на кафедре.

Профессор И.М. КОВЕНСКИЙ в своем выступлении указал на различное содержание, вкладываемое в понятие «профессор» в разных странах: «В 1994 году я получил приглашение принять участие в международной конференции “Неделя материаловедения в Чикаго”. К моему удивлению, когда начал проходить регистрацию, выяснилось, что я везде именуюсь профессором, хотя на тот момент им не был. На мой вопрос ответили так: “В вузе работаете? Да. Лекции читаете? Да. Значит, вы профессор”. В России же профессор больше чем профессор. Я вспоминаю своих учителей. Один из них был, например, специалистом по исследованию творчества Паганини и даже доказал, что свои знаменитые каприччио он играл только потому, что каким-то образом вытягивал пальцы из суставов, хотя сейчас, насколько мне известно, уже окончивший музыкальную школу легко это делает. Другой – Александр Гуляев, учебником которого пользуются десятки поколений студентов – был гроссмейстером по шахматной композиции, из скромности публиковал свои задачи под псевдонимом Александр Грин.

«Складывается такое впечатление – продолжил выступающий – что мы, профессора, сегодня сами слегка не дотягиваем вообще. Однако самое главное для профессора – его профессиональная деятельность. Например, университет в Беркли позиционирует себя как университет, в котором работают 19 Нобелевских лауреатов. И

ничего больше. Мы проводим специальные кампании по привлечению абитуриентов в университет, рекламируем направления, а там ничего этого нет. Потому что и так понятно, что вследствие профессиональной деятельности Нобелевских лауреатов в университете созданы прекрасные лаборатории, где работают классные специалисты, и студентам есть у кого поучиться.

Вопрос, который мы сегодня обсуждаем, носит скорее социальный характер, и вряд ли его можно разрешить простыми приемами. Но, вне всякого сомнения, профессора свое возьмут. Профессор будет центральной фигурой в университете, фактически он и сейчас ею является. А некоторые отклонения, которые сегодня имеют место, – это проявление происходящих в нашем обществе социальных процессов».

Профессор Е.В. АРТАМОНОВ выразил несогласие с трактовкой идентичности, высказанной ранее доцентом Касимовым. В своем выступлении он отметил, что профессорство и профессор – это именно основа идентичности университета. Во все времена. Однако сегодняшние реалии университетской жизни этот аспект не вполне учитывают. «Например, сегодня мы – сотрудники университета – все находимся в грейдовой системе оплаты труда, предполагающей базовый, средний, высший уровень. И у профессора есть профессорская базовая, обязательная часть и вариативная часть.

Но что такое профессор? Хочу вспомнить своего учителя – профессора Утешева. Как он сумел зажечь в юноше, только-только вступающем в научную, аспирантскую жизнь, огонек, который сохранился у него на всю жизнь? Вероятно, профессору это дано от Бога? Это качество профессорского дела очень трудно, пожалуй, и невозможно формализовать. Причем одним профессорам оно дается в большей мере, а другим – в меньшей. Именно поэтому уровень профессора не измеряется только его деятельностью на рынке оказания образовательных услуг.

Если говорить о профессорах конкретного университета, то основная часть его профессорского состава соответствует не только уровням грейдовой системы, но способна зажечь огонек интереса к науке у молодежи». (....)

Профессор Ш.М. МЕРДАНОВ вновь обратившись к теме семинара, в том числе к тезису о профессоре как «тормозе» университетских трансформаций, привел пример: «Если аксакал в каждом случае будет говорить, что он аксакал, ему не будут доверять. Люди к нему не пойдут. Люди должны понимать, что он аксакал. Так же обстоит дело и с профессором. Профессор – это человек, который накопи-

вает, производит знание, а затем его трансформирует в образовательный процесс и тем самым готовит себе замену.

Сегодня речь шла о понятии “тормоз” применительно к профессору – продолжил выступающий – но тормоз это плохо? Тормоз для того и создан, чтобы не заносило... (В технической сфере есть, как известно, нормальные разомкнутые, нормально замкнутые тормоза.) В гипотезе семинара профессорство обозначено как “тормоз” трансформаций. Логично спросить: трансформаций в каком направлении? К чему мы стремимся, предпринимая те или иные трансформации в университете?

Сейчас можно услышать, что для университета наступило такое время, в котором профессор вроде бы и не очень нужен. Но профессорство – это стиль жизни. Профессор всю жизнь подтверждает свое профессорство. Именно поэтому ему дано право воспитывать через обучение, через свой пример. Называть его “слабым звеном” вообще неуместно». (...)

В продолжении дискуссии ВЕДУЩАЯ обратила внимание на вопрос о соотносимости понятий «трансформация» и «эволюция»: «Когда система эволюционирует, должна ли она трансформироваться? Или изменения произойдут естественным образом, пусть даже с разной скоростью: у старой гвардии университета и у молодого поколения по-разному скорости настроены».

«Иногда – заметила далее ВЕДУЩАЯ – от профессоров можно услышать: “нас плохо ценят, нас мало любят, нас перегрузили работой”, либо: “нас забыли и не догрузили той или иной работой”. И здесь основным является вопрос смыслов в каждой из этих фраз от каждого конкретного профессора. Возможно, в университете необходимы площадки для такого разговора».

Профессор С.В.ТОЛМАЧЕВА, предположила, продолжая тему, что представление профессоров будто их не ценят в университете связано с тем, что они сами не говорят о своих достижениях. В результате у администрации создается впечатление, что профессора ничего не делают. Время изменилось, все результаты деятельности должны быть в сети. Но в любом случае, профессора не «тормозят» трансформацию университета, они ее вытягивают своим трудом.

Профессор В.Г.ПОПОВ высказал свою точку зрения в связи с гипотезой семинара. «Профессор не может быть “тормозом” трансформации университета. Трудно представить вуз без нравственности, духовности, ориентированным лишь на доходы. Но когда в университете на первое место выходит зарабатывание денег для вуза, то естественно возникает вопрос: кто в вузе должен зарабатывать деньги: аспиранты, старшие преподаватели, доценты; молодые лю-

ди, или наиболее грамотные, знающие все нюансы в своих более узких секторах деятельности?

И как в этой связи оценивать работу профессора? Бывает, что профессор прекрасно читает лекции, великолепно взаимодействует со студентами, но ему говорят: «Вы – хороший педагог, с блестящими показателями аттестационных рейтингов, но сколько денег Вы заработали для университета? Университет от ваших знаний ничего не получает, только благодарности от студентов».

Другой случай, когда профессор занимается, преимущественно, наукой. Но чтобы заниматься наукой на мировом уровне, нужны лаборатории, инвестиции в лабораторные базы, а региональный вуз, как он ни старается, не сможет достичь такого уровня.

Или предлагают перевести образовательный процесс на дистанционное обучение, чтобы лекции читали профессора из-за границы или из Москвы, у которых лабораторные базы по два-три миллиарда долларов. Однако эти профессора не лучше наших, но в силу разных обстоятельств попали в лучшие условия. Бывая в зарубежных вузах, я убедился, что по нашему направлению, например мы, не уступаем мировым достижениям, но у нас нет возможности реализовать наши идеи в полном объеме.

Сегодняшний семинар поднимает очень актуальные темы, возможно, сложится понимание о том, что на самом деле ожидается от профессора сегодня: наука, монетизация его деятельности или качественное преподавание».

ВЕДУЩАЯ семинара в продолжение разговора отметила, что может быть, стоит допустить все треки в одном университете? Есть профессора, стремящиеся больше времени уделять исследованиям. Есть профессора, которые хотят заниматься прикладными исследованиями, а есть профессора, готовые работать в аудитории со студентами, где, они могут выделить потенциальных аспирантов и, тем самым, поддерживать развитие своей научной школы.

Профессор Ю.Д. ЗЕМЕНКОВ в своем выступлении акцентировал внимание на вопросе востребованности участия профессуры в основных университетских советах: «В связи с сегодняшней дискуссией я вспоминаю, как молодым профессором попал в состав Научно-технического совета, который возглавлял Илья Моисеевич Ковенский. В составе совета были такие профессора-звезды, как Ромен Зеликович Магарил, Леонид Григорьевич Резник, Владимир Михайлович Матусевич. Я чувствовал себя мальчишкой рядом с ними, и мне хотелось стать таким же как они. Сегодня у руля Научно-технического совета находятся молодые люди без ученой степени. В учебно-методическом совете также нет профессоров. Вероятно,

профессора не очень востребованы в этих структурах. Недавно в нашем университете открылась Высшая инженерная школа. Решил предложить свою кандидатуру в качестве лектора. После длительной паузы мне ответили, что у них своих преподавателей много. Но я знаю, что проведу занятия не хуже, а намного лучше, чем многие другие.

Эти примеры, с моей точки зрения, подтверждают, что профессор считается “тормозом” в университете.

И если говорить в целом по стране, мне представляется, что сегодняшним профессорам не удастся вырастить новое поколение профессоров – не получается, даже на уровне ВАКа. Поэтому трудно найти людей, которые могли бы экспертировать диссертационные работы. Да и создать диссертационный совет – проблема. Мы, например, года четыре искали профессоров, соответствующих специальностям совета, его профилю, требованиям.

За прошедшие четыре года на нашей кафедре четыре профессора ушли в мир иной. Воспроизводства нет. Сказать, что в этом полностью виноват заведующий кафедрой, наверное, будет неправильно. Он точно так же пишет по 400 страниц рабочих программ. Более того, у нас на кафедре число сотрудников недавно было 112 человек. Если 112 человек сотрудников кафедры, то выпуск – 1200 человек. Можно представить, кем в такой ситуации занимается заведующий кафедрой.

Однако в целом эта проблема вряд ли новая. Я помню, как Илья Моисеевич Ковенский, в пору, когда был проректором по научной деятельности, волевым решением заставил нас выступить на заседании областной Думы с тематикой – как нам реанимировать науку в регионе, как сделать ее более эффективной. И в принципе, члены Думы поддержали наши идеи: уже тогда речь шла о риске гибели науки в университетах в ближайшее время. Уже тогда ведущие предприятия вкладывали денежные средства, преимущественно, в Центр.

Возможно, “мягкотелость” наших профессоров проявляется, когда мы не можем пробиться к контрактам, а если можем, то с таким трудом, что начинаем задумываться, а стоит ли с таким трудом пробивать эту “стену”? И такая ситуация не только у нас в регионе.

Не созданы условия для того, чтобы профессор не стал “тормозом”. В силу своей внутренней культуры, образованности он все больше становится конформистом – профессор выбирает позицию отойти в сторонку, подождать.

И как долго придется ждать, когда он “нажмет на газ”? Скорее всего, “жить в эту пору прекрасную уже не придется ни мне, ни...”. Я пока не вижу реально, чтобы ситуация как-то менялась».

ВЕДУЩАЯ в связи с этим выступлением задала вопрос: «Означает ли это, что профессура, достигнув определенного статуса, выбирает позицию “теперь можно пожить” и не думает, о том что позади пустота»?

Профессор Ю.Д. ЗЕМЕНКОВ ответил отрицательно: «проблема преемственности очень остро ощущается, переживается сегодняшними состоявшимися профессорами».

Завершая свое выступление он отметил, что, с его точки зрения, «сегодня профессор в университете скорее является “тормозом”, но таким “тормозом”, который, выражаясь техническим языком, “придавили”. У самого профессора недостаточно сил, чтобы эту пружину отпустить. И хотя потенциал у профессора колоссальный, но в сегодняшней ситуации должны быть созданы такие социальные условия, при которых это можно реализовать».

Доцент М.В. БОГДАНОВА в своем выступлении сосредоточила внимание на проблеме поддержания института профессуры в университете: «Ведущая семинара пригласила сегодня молодых перспективных аспирантов. У них уже интересные биографии, они имеют значительные достижения. Но как вписываются в их профессиональную и жизненную траекторию стратегии деятельности, ожидаемые от них университетом? Вероятно, для университета сегодня одним из актуальных становится вопрос о том, как создать некий баланс, чтобы талантливая, активная молодежь и своим делом занималась, и в университете им было интересно. Иными словами, речь идет о том, каковы в университете возможности для развития на своем интеллектуальном поле института профессуры».

В НИИ ПЭ реализуется исследовательский проект, который пока носит поисковый характер. В рамках этого проекта, в том числе предусматриваются интервью с руководителями образовательных программ с проектным методом обучения. Это относительно новая практика для университета. В самом общем виде такая образовательная программа, как известно, предполагает либо руководителя с Именем в науке, либо в ней делается акцент на базовом методе – проектном методе обучения. Мы беседовали как с теми, так и с другими. Тем участникам интервью, кто не является профессором, в том числе задавался вопрос: рассматривают ли руководители образовательных программ в качестве перспективы для себя достижение позиции профессора. Первые результаты таковы: руководители образовательных программ с проектным методом обучения в возрасте

до сорока лет скорее не рассматривают для себя такую перспективу – “сейчас много других дел”. Руководители в возрасте после сорока лет задумываются о такой перспективе – “все движется и хотелось бы тоже развиваться, а не стоять на месте, но не по формальным показателям, а по-настоящему”.

Можно сказать, что среди сотрудников университета, включенных в относительно новые образовательные практики, есть те, кому перспектива стать и быть профессором представляется привлекательной.

Однако, чтобы эта тема вообще не исчезла из университетского дискурса, вероятно, важно попытаться понять, как поддерживать среду, “заражающую” духом академического развития. В последнем абзаце гипотезы есть фраза: “Усилия по поддержке и развитию института профессуры”. Однако остается открытым вопрос о том, какие усилия нужно предпринять, или предпринимать, и как сегодня должен и может развиваться институт профессорства, что нового, в сравнении с прошлыми десятилетиями, следует привнести в его развитие?»

Профессор О.Ф. ДАНИЛОВ в своем выступлении сосредоточил внимание на важности для университета задачи поиска компромисса и адекватных возможностей для академической коммуникации разных поколений исследователей – профессоров и аспирантов: «Для меня очевидно, что то, что предложено сегодня в качестве гипотезы – это не гипотеза, а утверждение, с которым я согласен, которое я принимаю. Действительно, вопрос о том, как сегодня найти себя профессору в вузе, остается открытым? Есть внешние вызовы – это требования регулятора, учредителя. Есть внутриуниверситетская обстановка, связанная с подготовкой к аттестации (всех это беспокоит, потому что основная часть заведующих кафедр, люди ответственные). Есть ощущение необходимости трансформационных процессов, которые назрели и которые воспринимаются людьми определенного возраста несколько консервативно.

Я согласен с позицией Консультанта и с позицией Ведущей – без профессора не может быть университета, ни в классическом понимании, ни в метафизическом смысле, ни даже в прагматическом плане. Я не могу представить университет, в котором профессор не обучил бы своим профессиональным знаниям, своим видом, своим отношением к профессии, своей интеллигентностью, наконец. Однако, сегодня, вероятно, необходимо искать какие-то компромиссы. Проведу аналогию со спортом. В спорте есть очевидные вещи, связанные, например, с тем, как стать чемпионом. Может ли команда молодых спортсменов победить? Нет – ввиду неразвитости страте-

гического мышления, тактики, техники. Может ли победить команда только пожилых спортсменов? Нет – ввиду физической невозможности. А симбиоз команд молодых и пожилых дает в спорте великолепный результат.

На мой взгляд, и в университете нужны компромиссы. С одной стороны, молодежь, которая обучилась методам проектного менеджмента, современным подходам к развитию трансформации университета. С другой стороны, профессура, которая, как мы сегодня слышали, почти 24 часа в сутки пишет и переписывает документацию. Есть некая рассогласованность в позициях: молодые сегодня – это двигатели, моторчики; они понимают, что трансформация университета нужна, они осваивают практические методы как это сделать (в основном бюрократически), а мы, профессура сегодня – “тормоз”: кто-то из нас воспринимает трансформацию, кто-то более консервативно к ней относится. В чем здесь может быть компромисс? Компромисс может быть достигнут в формировании команды из тех и других, формировании ментальности в рамках такого рода метафизических споров, как, например: что представляет собой трансформация университета сегодня для университета? Куда и как должен двигаться университет? И тогда, на мой взгляд, не будут возникать вопросы о том, что представляет собой профессура для университета сегодня».

В своем заключительном слове КОНСУЛЬТАНТ сказал: «В начале семинара я предположил, что мы будем говорить на одном языке, обсуждать одни и те же проблемы с разных точек зрения. По моему мнению, не вышло. Возможно, это хорошо. Но остаются вопросы. Мне представляется, что трансформация нашего университета, как и многих других, поскольку мы по одной колее идем, осложняется тем, что недостаточно критически относимся к тому, что мы делаем в университете, когда он интенсивно меняется.

Еще несколько лет назад профессора и университет соответствовали друг другу. Сегодня преобразования университета семимильными шагами обгоняют профессоров. Профессора остаются на обочине, и некоторые вольно или невольно вынуждены “тормозить”. Администраторы без профессоров обойдутся. Мы ничего не можем им предложить в понимании природы университета, идеи университета – это не очевидные вопросы и ответы. Но если мы – профессора – к таким словам как “дух университета”, “миссия университета” относимся, по меньшей мере, нейтрально, или просто скептически, то мы не выполняем своего предназначения в университете, даже если научимся зарабатывать для университета деньги. Я пытаюсь

объяснить тот пафос, который стоит за этой гипотезой, за этими разработками».

ВЕДУЩАЯ семинара в своем заключительном слове сказала: «Позиция, в которую я была поставлена консультантом, назвавшим меня администратором, вынуждает сказать следующее. Уважаемые коллеги, такого рода разговор, как у нас здесь сейчас состоялся, не может быть спором. В ходе такого разговора должно возникнуть понимание чего не достаёт действующему профессору университета для того, чтобы он не стесняясь мог говорить, что он профессор. Имеет ли смысл вообще обсуждать вопрос о том, можно ли развивать университет как организацию без профессоров?»

Сошлюсь уже на историю. Когда возникла ситуация создания образовательных программ – в том числе создания института руководителей образовательных программ, через конкурс, через публичное обсуждение идеи, с которой претендент должен был выходить один на один перед экспертами, чтобы заслужить такое право среди таких же как он, я знала какие профессора пойдут. И они, действительно, пошли и выиграли. И это профессора старой, как здесь прозвучало, советской школы.

Лично для меня нет разграничения между администрацией вуза и профессорством. Почему? Мы говорим, что молодежь – двигатель. Но молодежь стоит на плечах великих, мне только кажется, что великие “подприсели”, не выталкивают вперед молодежь. Почему “подприсели”? Причин для этого масса. Для меня важно понять, какие причины можно устранить, для того чтобы распрямились плечи профессоров, и молодежь, таким образом, выскочила наверх. Возможно, это и есть миссия профессоров сегодня. Или только держать «сакрал» – что такое университет?

Что касается формата ректорского семинара, то он у нас существует в двух ипостасях: как возможность поговорить честно и как возможность как-то продвинуться в понимании. Я солидарна здесь с Николаем Николаевичем Карнауховым, когда он в пору своего ректорства такого рода диалогами пытался понять для себя, что такое университет, который он возглавляет. Университет – это, прежде всего, люди, и иногда не очень важно, профессора они или доценты, высшего грейда или среднего. Они тоже умеют работать. Однако почему без доцентов университет может быть, а без профессора – нет? Это важно понимать и нам, и молодежи. например Льву Максиму, участнику нашего сегодняшнего семинара. Этот молодой человек один из четырех российских молодых ученых пробился на IV Форум молодых учёных стран-участниц межгосударственного объединения стран БРИКС, который проходил в Бразилии, и взял там вторую пре-

мию. Я его пригласила к нам на семинар, чтобы он еще раз увидел профессоров нашего университета и не свернул с этого пути».

Аспирант Л. МАКСИМОВ в своем выступлении выделил несколько аспектов своего понимания профессорства: «Я аспирант кафедры “Водоснабжение и водоотведение” ТИУ, инженер и младший научный сотрудник “Центра перспективных исследований и разработок”. Когда я только соглашался на административную должность в ТюмГАСУ, то уже тогда знал, что хотел бы быть профессором. И я понимаю различие: быть профессором, актором, деятельным человеком и быть профессором – мудрым человеком.

Кратко я бы так определил для себя кто такой профессор: это эксперт, который за 20 минут разговора может выдать столько структурированной информации, сколько я бы самостоятельно изучал 20 лет. Это, действительно, эксперт в своей сфере. Я бы очень хотел быть таким человеком в будущем, однако, видя какие условия сейчас выставляет ВАК для того, чтобы стать профессором, начинаю понимать, что это, скорее всего, не вполне мне подходит.

По моему мнению, сегодня многие выпускники университетов выпускаются с дипломом об образовании, но без самого образования. А в институте профессорства обратная ситуация: многие, кто заслуживает звание “профессор”, зачастую не проходят по формальным требованиям. Конечно, мы можем смотреть на зарубежные вузы, или на НИУ ВШЭ, Сколково, и частично копировать их действия в этом направлении, но вряд ли это будет в полной мере приемлемо.

Вопрос в том, смогут ли университеты регионального уровня в ближайшие, например, пять-десять лет, присваивать звание профессора? Возможно, если такой инструмент будет введен, то он поможет активизировать среду и даст определенный стимул развитию института профессорства.

За последние восемь лет инженерного образования на моем пути встречались люди, которые были умнее и талантливее меня, но они сошли с этого пути. Полагаю, в силу того, что у них не было устойчивости к бюрократическим проволочкам. Они продолжают заниматься наукой, инновациями, но их не видно, как бы и не существует – ситуация как в рекламе: «не “запостил”, значит, не было, увы».

И специальные разговоры о том, кто такой профессор, какова его роль в университете, о доцентах, аспирантах, на мой взгляд, в большинстве российских университетов, независимо от того, федеральные они или “5-100”, практически не ведутся. И уж тем более, скорее всего, нет четко выстроенной системы взаимодействия старших и младших исследователей. А это очень важно, что одно дело, коммуникация с научным руководителем, и совсем другое дело – ко-

гда проходят регулярные встречи, обсуждаются планы, с тобой делаются опытом, тебя наставляют». (...)

Заключительное слово ВЕДУЩЕЙ семинара: «Уважаемые профессора, без вас в нашем университете не было бы таких замечательным студентов и аспирантов. Перед нами стоит задача сохранить резервационное место, в хорошем смысле этого слова, под названием “профессор”, сохранить и уберечь в эпоху трансформации университета. Подумаем вместе, как это сделать.»

Заключительные замечания

Концептуализация и технология ректорского семинара предусматривает гуманитарную рефлексивную актуальность проблем развития университета. Концептуализация и технология такого рода предполагают: (а) этически проблематизированную характеристику актуальной для университета проблемы (подготовительный этап семинара); (б) диагностическую рефлексивную вынесенную на семинар темы; (в) определение возможных подходов к разрешению проблемной ситуации. На семинаре были реализованы две задачи гуманитарной экспертизы, третья задача была лишь обозначена в репликах.

Можно выделить несколько аспектов предпринятой семинаром гуманитарной экспертизы.

(а) Проблематизация «Профессорство: основа идентичности университета или тормоз трансформации», намеренно выражающая модельно-игровой скепсис разработчиков семинара относительно позитивного потенциала профессорства в трансформировании университета, себя оправдала. Она была отрефлексирована, вербализована в конкретных рассуждениях участников семинара: либо как не вполне корректная; либо как отражающая социальную ситуацию профессорства «здесь и сейчас» (и не только в конкретном университете); либо как совсем неприемлемая в отношении профессорства. Следует отметить, что неприятие молодыми участниками семинара тезиса о профессорстве как «тормозе» трансформации носило категоричный характер. Их аргументация: у классического профессора накоплен колоссальный багаж знаний, который в коллаборации с доцентами, аспирантами и студентами порождает научные открытия.

(б) Позитивный эффект рефлексии был достигнут встречей «лицом к лицу» профессоров университета и условно говоря, будущих профессоров – успешных, талантливых аспирантов. Такая встреча на *площадке* ректорского семинара продемонстрировала свою востребованность.

При этом, возникший по ходу рефлексии вопрос о том, является ли миссией профессора поддерживать научную молодежь универси-

тета, или миссией профессора является лишь «держать сакрал» (понимание того, «что такое университет»), выводит на следующий вопрос: как возможно «удержать сакрал», если не передавать его следующим поколениям.

Возникла и тема возможной актуализации позиции профессорства в современных трансформациях – как внутреннего эксперта (в отношении того, что и как трансформируется «чтобы не заносило университет в процессе трансформаций»; «куда, в каком направлении мы трансформируемся, для чего»). И в этой связи были поставлены вопросы: в какой мере профессора готовы выступить в роли такого рода экспертов? в какой мере экспертные позиции профессоров будут восприняты трансформируемым университетом?

Обнаружившаяся в ходе семинара проблема «метафизических расхождений» между позициями профессоров и администраторов в университете была конкретизирована вопросом: «в чем состоит ценностный конфликт администраторов и профессоров?» Вопрос, ставящий задачу понять: какие ценностные позиции и на каких уровнях коммуникации в университете создают и усугубляют расхождения или, точнее, не способствуют настройке коммуникации между членами одной корпорации.

Научное издание

*Библиотека журнала
«Ведомости прикладной этики»
Выпуск 2*

Этика профессора
Опыт коллективной рефлексии

Под ред. В. И. Бакштановского

Редактор И. А. Иванова

Подписано в печать 08.09.2020. Формат 70x100/16. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. 14,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1905.

Тюменский индустриальный университет
625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38
Контактный телефон +7 (3452) 28-36-70, факс +7(3452) 28-36-60
E-mail: general@tyuiu.ru

НИИ прикладной этики ТИУ
Контактный телефон (3452) 28-30-54.
E-mail: priclet@tsogu.ru

Библиотечно-издательский комплекс
федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Тюменский индустриальный университет».
625000, г. Тюмень, ул. Володарского, 38.

Типография библиотечно-издательского комплекса.
625039, г. Тюмень, ул. Киевская, 52.