

ЭТОС КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ (на примере учебных заведений Великобритании)

Е.В. Шелестюк

Аннотация. Статья представляет собой опыт исследования понятия и явления этоса. Для анализа используются метод контент анализа, герменевтический и культурологический методы. Дается определение этоса в широком смысле – как образа жизни, ориентации культуры, принятой иерархии ценностей и в узком смысле – как морально окрашенной философии, выводимой из истории организации (института), преданий и легенд, образов и символов, обычаев и ритуалов и т.д. Этос отражается на бытии, мироощущении и поведении субъектов организации (института), а также на их коммуникации. Этос в узком смысле рассматривается нами как часть концептуального компонента корпоративной культуры. Выделяются такие признаки этоса, как духовность, консерватизм, герметичность. Проводится выборочный контент-анализ мемуарной, биографической и биографо-публицистической литературы, в которой упоминаются с той или иной оценкой реалии учебных заведений Великобритании. Рассматривается состояние этоса учебных заведений в связи с реформированием образования. Делается вывод о том, что накопление, рафинирование этоса и его передача последующим поколениям являются подспорьем для сохранения и дальнейшего функционирования сообщества. Рассказы, лекции, отсылки к элементам этоса в повседневном общении, визуальные и визуально-действенные демонстрации и т.п. – все это способствует преемственности поколений, создает у новых поколений ощущения причастности сообществу, укорененности в нем, духовных скреп. Обладая таким багажом, учащиеся более осознанно и ответственно воспримут инновационно-модернизационные мероприятия, нацеленные на повышение эффективности.

Ключевые слова: культура; корпоративная культура; этос.

Введение

Термин «этос» происходит от греч. «местопребывание», «обычай», «привычка», «душевный склад», «нрав»; в позднегреч. произносится как *ifika*, отсюда рус. устар. ифика (писали ивика) [1]. Этот термин может употребляться в двух смыслах: в широком – в отношении обществ, культур и цивилизаций, в узком – в отношении сообществ, организаций, общественных групп.

Этос в общем смысле понимается как образ жизни, ориентация культуры, принятая иерархия ценностей [2]. В Античности этос считался подверженным изменениям и противопоставлялся физису, природе человека, которая полагалась неподвластной ему, неизменной; в то же

время этос, носящий более устойчивый во временном смысле нравственный характер, часто противопоставляется также пафосу как душевному переживанию. Аристотель трактовал этос как способ изображения характера человека через стиль его речи и через целенаправленность как основной признак человеческой деятельности.

Согласно Е. Анчел, этос, в отличие от морали, концентрирует в себе такие нравственные начала, которые незаметны в повседневной жизни, свидетельствуя о неистребимой человеческой надобности в признании нравственного в мире, в том числе и в случае несогласованности этого нравственного с жизненным опытом людей [3].

Современное понимание этоса позволяет достаточно четко отличать феномен этоса от нравов: это понятие верно для обозначения промежуточного смысла между пестрыми нравами и моралью, между сущим и подобающим. В то же время современное понятие «этос» имеет возможность очертить демаркационную линию между этосным как реально-должным, выходящим за полюсы притяжения хаотического состояния нравов, и строгим порядком идеально-должного, сферой морального [4. С. 25]. При этом если в эволюционном плане этос занимает промежуточный этап между нравами и развитой моралью, то в синхронном плане он сосуществует с ними в любом обществе.

Этос в узком смысле является составной частью структуры культуры организации или института, т.е. составной частью корпоративной культуры. Можно определить этос организации (института) как морально окрашенную философию, выводимую из истории организации (института), преданий и легенд, образов и символов, обычаев и ритуалов и т.д. Этос отражается на бытии, мироощущении и поведении субъектов организации (института), а также на их коммуникации.

Наша трактовка семиотической структуры корпоративной культуры отчасти совпадает с концепциями, представленными, к примеру, в [5–7] и др. В общем виде семиотика корпоративной культуры включает в себя несколько аспектов:

- 1) нормативно-процедурный: устав, положения, регламент, процедуры и правила;
- 2) материально-объектный: артефакты, организация пространства, деятельности; антураж; одежда и т.п.;
- 3) символично-ритуальный: образы, символы, ритуалы, церемонии, действия, спектакли;
- 4) дискурсивный: дискурсивные практики и традиции; речевые формулы, образцы речевого поведения;
- 5) текстовый: легенды и мифы; слоганы, девизы, прецедентные тексты; тексты внутри той или иной корпоративной культуры, а также тексты об этой культуре, включая содержащийся в них «затекст» – фоновую информацию о реалиях и «сверхтекст» – сквозные идеи, веяния,

настроения, стереотипы, повторяющиеся из текста в текст мысли, образы, которые свидетельствуют о мировоззрении, интересах и фокусах внимания;

б) концептуальный: языковая картина мира и вербально-ассоциативные поля; представления; ценности, этос, мораль, идеология, миссия и т.п., связанные с конкретным учреждением.

Этос относится к концептуальному аспекту корпоративной культуры. Хотя он и содержит в виде фона, иллюстративного базиса материальные объекты, явления, лица и события, в чистом виде этос представляет собой этико-оценочную надстройку над материальным базисом, показывающую, хорошо нечто или плохо, правильно или неправильно, подобающе или неподобающе. Абстрагируя таким образом нравственные оценки предметов и явлений от их денотатов, этос обеспечивает этическую канву поведения представителей того или иного сообщества.

Свойства этоса

Этос составляет то, что ощущается как «дух» сообщества, его концентрированное прошлое. Например, в учебном заведении этос определяется прежними правилами и установлениями, целями и стратегиями обучения, его ритмом, опытом глубины, критичности, рефлексивности, эвристичности и т.п. Будучи распределенной историей сообщества, сам этос ощущается как ценность, его стремятся хранить и оберегать как духовную основу для дальнейшего развития и любых действий вообще.

Кроме того, этос – наиболее устойчивая к переменам, консервативная духовная часть системы, субстрат, который имеет склонность «прорасти» сквозь инновации и привнесенные извне черты, и искоренить его весьма трудно.

В отличие от имиджа, который в буквальном смысле слова «делается» субъектами организации, этос обуславливается объективными условиями существования сообщества, кроме того, он связывается с социальной эволюцией, историей, он должен развиваться и вызреть.

Характерной чертой этоса является его принципиальная надкоммерциализованность, т.е. этос, конечно, может использоваться в целях рекламы, фасцинации, инициации, индоктринации, служения и передачи последующим поколениям, но он принципиально выше этих целей.

Имидж как искусственный образ, формируемый в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой коммуникации и психологического воздействия, вероятно, будет в наибольшей степени выполнять свои функции: формирования положительного отношения к объекту, его популяризации, распределечивания, закрепления и про-

должения идеи, заложенной в имидж и др., если в его выстраивании субъект опирается на этос соответствующего сообщества или группы. То есть имидж, подкрепленный этосом, вероятно, будет успешнее имиджа, всецело акцентирующего новизну.

В связи с древностью и трудновосстановимостью причинно-следственных связей и цепочек, этос нередко носит характер тайны, загадки и в таком сокровенном, герметическом качестве обладает особой фасцинацией.

В отличие от традиции, этос отражает древнюю коммуникацию не только открытых, но и (чаще) закрытых и полузакрытых обществ, ср., например, университеты как узкокорпоративные сообщества студентов с XIII в., полузакрытую сеть старых однокашников британского Сити и, позднее, британского правящего класса. Коммуникация, обусловленная этосом, предполагает взаимозависимость участников по негласному договору и может рассматриваться как «утонченная форма защиты кастовых и корпоративных связей» [8].

Связь этоса организации с морально-духовными константами культуры общества

Как этос, так и корпоративная культура организаций отличаются своеобразием, которое зависит от морально-духовных констант той или иной культуры в целом. Большую роль здесь играют религия и метафизика, происходящие из особенностей геополитического и исторического развития народа, его связей и взаимовлияний с другими народами. Эти константы также продуцируются повседневным бытом с его правилами и уложениями. Вместе с тем этос элит, вырабатывающих идеологию, несомненно, влияет на ценности и мораль общества в целом.

Так, например, этос британских публичных школ связан с раздельным обучением (эти школы преимущественно для мальчиков), записью в такие школы при рождении ребенка, весьма высокой платой за обучение, аристократическим (крупно-буржуазным) происхождением учащихся, подготовкой смены для правящего класса, жесткой дисциплиной, круглосуточным пребыванием обучающихся в интернате, классическим образованием, большим акцентом на спорте (регби, крикет), персональным обучением, особой организацией быта – префекты, капитаны, «дедовщина» («fagging»), жесткой субординацией, телесным наказанием («caning») и т.п.

Отсюда воспроизводство англосаксонского духа соперничества и завоевания, стойкости («sportsmanship»); подчинения иерархии и одновременно индивидуализма, где каждый отвечает сам за себя; умения владеть собой, контролировать эмоции, примата разума (рассудка) над чувствами; «командного духа» («team spirit»), который при максималь-

ном обобщении трансформируется в безоговорочное принятие политических решений своего государства («Right or wrong, my country»); цивилизационного (культурного) превосходства, мессианства; стремления следовать неписанным правилам – так называемая честная игра («fair play»); кастовости, элитаризма, безразличия по отношению к низам.

Этос Оксфорда, Кембриджа, а также этосы берущих их за образец британских, американских и прочих университетов англосаксонского мира, произрастает из фундаментального гуманитарного и естественно-научного образования, а также элементов быта, учебной и внеучебной деятельности, таких как дисциплина, длинные каникулы после двухмесячного курса (периоды самоподготовки), система тьюторов, членство в спортивных клубах гребли, рэгби, бокса, мероприятия типа «лодочной гонки» и т.п. Собственно, черты староуниверситетского этоса во многом повторяют черты публичных школ, добавляя к ним агностицизм, прогрессизм, социальный консерватизм, элитаризм, доминантность и др.

Таким образом, имея под собой материалистические основания (геополитическое положение, природно-климатические условия, историческое развитие, взаимосвязи и взаимовлияния с другими народами), этос является духовно-нравственной частью жизни общества. Вместе с тем, вызрев и закрепившись, он сам влияет на социальные процессы. Так, этос элитарных учебных заведений Британии неизменно отражается на ее государственной политике. Не случайно высказывание герцога Веллингтона о том, что битва при Ватерлоо была выиграна на спортивных площадках Итона, т.е. победы Англии куются в закрытых учебных заведениях. В том же духе А. Вежбицкая, вслед за Д. Малоуфом, отмечает, что «магический круг англосаксонского мышления» характеризуется этосом, в котором такие черты, как «честная игра», соперничество, «командный дух», переносятся из узкого мира школьного соперничества в мир действий и дел уже не как метафоры, но также практические формы поведения [9].

Контент-анализ текстов биографического и мемуарного жанров

Этос отражается во всех вторичных знаковых системах культуры, включая символично-ритуальные, дискурсивные и текстовые. Последние включают в себя устные предания, рассказы, легенды, анекдоты, а также записанные воспоминания, мемуары, биографии и автобиографии, документы, лекции и беседы, монографии и сборники статей и прочие свидетельства функционирования общества (в узком смысле – организации) и его субъектов, предполагающие некий оценочный вывод а, возможно, и моральное наставление. Именно на текстовом материале мы основывали наш выборочный контент-анализ нескольких работ ме-

муарного, биографического и автобиографического жанров, описывающих быт британских частных школ / краснокирпичных университетов или дающих жизнеописание субъектов образовательного процесса (учителей и учеников, профессоров и студентов, административно-управленческого персонала).

Наряду с личностной оценкой, носящей характер индивидуально-го мнения автора, эти свидетельства содержат «беспристрастные» оценки «всезнающего» повествователя, которые можно воспринимать как элементы этоса. Такие элементы нарратива сигнализируют о том, что, оценивая некий предмет или явление, повествователь выступает от лица целой группы, целого сообщества, что эта оценка одинакова или сходна у различных его представителей, она отражает некое установление, моральный закон, свидетельствуют о том, что перед нами именно элементы этоса, а не частное мнение. Эта оценка может быть положительной (одобряющей некую позицию, снисходительной и др.), нейтральной либо отрицательной, осуждающей нечто.

Например, в биографии Энтони Фредерика Бланта, английского историка искусства, сотрудника британской контрразведки MI5, а также агента советской разведки (члена «Кембриджской пятерки»), написанной П. Кидсоном, находим информацию о том, что в молодые годы Блант увлекался левыми идеями. Однако, как и положено «по законам жанра», а точнее, по законам этоса британской интеллигенции, со временем такой «левак» должен был непременно разочароваться в идеях коммунизма и перейти к комфортному мелкобуржуазному существованию университетского интеллектуала: «As with many bright young men at the time, his affectation of Marxist sympathies was viewed with indulgence by the Establishment, and put down to youthful idealism he would grow out of. No man of his demeanour was ever less convincing as a would-be communist. However, he did try... <...> The confrontational journalist with Marxist sympathies simply evaporated – a wartime casualty. The fledgling Warburg scholar survived, but he had matured into a man of the world beyond the university, and was no longer just another academic don». При этом биограф не преминул откrestить Бланта от каких-либо особых симпатий к России, в чем можно усмотреть традиционную британскую настороженность и даже враждебность к нашей стране: «The Marxism to which he succumbed in 1933 had much more to do with the Comintern than with Russia. The Comintern existed to promote Communist revolution in countries world-wide, not to make them into Russian satellites...» [10].

Такая интерпретация социально-политических реалий весьма распространена в среде западных интеллектуалов, ср. также мемуары Малколма Фрейзера, австралийского государственного деятеля, премьер-министра в 1975–1983 гг., учившегося в Оксфорде: «In England the question was how far the Labour government would push socialism. The

difference between socialism and communism, Fraser understood, was that socialism could be established by democratic means. Communism was imposed by force. He was against both of them. Both put the state ahead of the individual. But it was communism he feared. There could be no doubt, watching events in Europe and Southeast Asia, that the Soviet Union was outward-looking and aggressive...» [11].

Тот факт, что британский историк Марджори Чибнелл во время Второй мировой войны кратковременно работала медсестрой, преподавала кадетам BBC Великобритании в обстреливаемом Саутгемптоне, равно как и ее желание пойти на службу в женской вспомогательной службе ВМС в составе комиссии по образованию, особо отмечается биографом Д.Э. Гринуэй как выражение патриотизма и причастности судьбам страны, несмотря на невысокую значимость или фактическую неосуществленность поступка: «The outbreak of the Second World War changed everything. Postan went to work as head of the Russian section of the Ministry of Economic Warfare, and Eileen Power went with part of the LSE to Cambridge. Marjorie, having volunteered for war service, and hoping to be called up, took Voluntary Aid Detachment (VAD) training, and was working in a short-term job as a night-nurse in the Royal Salop Infirmary, Shrewsbury, <...> Marjorie found herself teaching not simply medieval but ‘almost everything in English, European and American history, as well as giving short courses to RAF cadets’: ‘It was a baptism of fire: I hope my pupils learned as much as I did.’ She particularly enjoyed teaching the cadets, working backwards from the present day in order to trace the conditions that produced the Fascist and Communist regimes. In her spare time she was finishing her thesis, which was submitted and approved for the D.Phil. in 1942. By 1943 student numbers at Southampton had fallen drastically, but just as Marjorie was about to volunteer for an educational commission in the Women’s Royal Naval Service (WRNS), a vacancy for an Assistant occurred in the History department at the University of Aberdeen...» [12]. В данном отрывке также отражен стереотипный тезис западной пропаганды, проводящий аналогию между фашизмом и коммунизмом, который, заметим, начал внедряться уже после начала холодной войны (симптоматично в этом отношении появление работ Карла Фридриха) и, вероятно, не имеет отношения к деятельности Чибнелл.

Скудность быта и материальная незаинтересованность преподаются как достоинство «академии», разделяющей в тяжелые времена судьбу страны, ср. описание рациона в послевоенной Англии в биографии Малколма Фрейзера: «Although Magdalen was an ancient and beautiful institution, even here there was only limited shelter from the hardships of postwar Britain. In many practical ways life was grim. Meals were held in the dining hall. Rationing applied. There was little meat, other than fowl of

some kind. "It certainly wasn't chicken. It was both fowl and foul," remembers Fraser» [11].

С едва заметным осуждением, хотя, скорее, вполне соглашательно, описывается всепроникающее социальное неравенство британской жизни, в том числе в университете: «This small group was not part of the elite at Oxford. With the exception of Bonham Carter, they were neither the richest nor the best connected, yet clearly they included some of the most able. Fraser, the boy from down under, lacked some of the social connections of his friends. He remembers Bonham Carter being surprised when he turned up, courtesy of some of his London based cousins, at one of the prestigious "coming out" parties that served as a marriage market among the English upper classes. He didn't mean to be offensive. He just was surprised that I had the connections to get there» [Ibid.].

Достаточно нейтрально оценивается факт пьянства среди студентов: «Never the life of the party, he nevertheless was part of a tight-knit group of about eight undergraduates, and together they would kick back in the comfortable lounge rooms of Magdalen and talk 'about the affairs of the day, about nonsense, about your lectures. They went drinking together at the Eastgate Hotel opposite the college, and on one occasion he drank so much at a restaurant that he had to be carried home» [Ibid.].

Неформальные, предполагающие малую дистанцию, личностные отношения с преподавателем являются нормой для англоязычного мира, не осуждаются они и в биографиях, поскольку, по-видимому, считается, что преподаватель должен «учить» не только своими доктринами и теориями, но и своим пониманием и, собственно, образом жизни: «Under the Oxford college system Fraser's principal intellectual relationship was with his college tutor, and in this he was fortunate. The tutor was Thomas Dewar Weldon, known to everyone as Harry. Weldon, a key figure at Oxford, had served in the first world war and was wounded and decorated. Like Fraser's father Neville, he had been in the Royal Field Artillery. The war had marked him deeply, and his colleagues would say later that he never fully recovered emotionally. Intellectually, he was impelled to make Magdalen a heart of the kind of modern thought that would lead mankind to a better future. He devoted himself to his students, always available to them with a glass of whisky or wine and a preparedness to discuss both the course material and the wider world» [Ibid.].

Погруженность в научные исследования и при этом бескорыстность, как правило, превозносятся в большинстве биографий как неотъемлемая черта человека науки – профессора университета. Нормой, типичным местом в западных биографиях является и «выворачивание наизнанку» личной жизни и особенностей характера человека, скажем, показывание обратной стороны респектабельности преподавателя, например пьянство, неэтичное поведение и т.д. Возьмем следующий

пример: «The chapter dealing with Mr. Aston's suicide from pills and alcohol in October 1985 at the age of 60 stands as a modern morality tale. Some see it as the story of Sir Kenneth, who was the president of Corpus Christi College, Oxford, defending his ancient and beloved institution by dealing firmly with a don who had become unmanageable as a result of alcoholism and seeming mental illness» [13]. Такое муссирование неоднозначных фактов биографии и черт характера достаточно распространено в англоязычной публицистике, что парадоксальным образом противоречит невмешательству в частную жизнь («privacy»), провозглашаемому одной из черт англосаксонского менталитета.

Что касается элитных школ-интернатов, большинство публицистов, особенно левого толка, отзываются о характерных для них телесном наказании и быте с неодобрением, ср. «There were no ghosts, no shocks as we toured the corridors and classrooms. I have not been looking forward to the smell. I could summon the brew: disinfectant, boy sweat, meat stew, chalk dust. An incense of misery. <...> If you wept out loud, the 10-year-old dormitory captain and his deputy threatened to whip you with a belt. That was their prerogative, they told us on the first night, a few hours after our mothers had extracted promises from them to look after their little ones» [14]. Поскольку телесное наказание в британских школах сохранялось весьма долго – в государственных школах и частных школах с государственным участием – до 1987 г., в других частных школах – до 1999 г., можно сделать вывод о том, что это явление скорее воспринимается как неизбежное зло или как некий элемент культуры и истории, с которым приходится мириться. Вероятно, так же воспринимаются большинством «прогрессистов» не принимаемые многими собачьи бои, охота на лис, даже само монархическое устройство Великобритании.

Этос учебных заведений и реформа образования

Этос является определяющим для организации, это та основа, на которой строится ее деятельность, и с учетом которой можно легко и безболезненно проводить инновационные, модернизационные изменения. Вместе с тем этос может вступать в противоречие с инновациями.

Так, этос традиционного учебного заведения не предполагает погони за прибылью и извлечения прибыли из учебного процесса за счет учащихся (или из грантов за счет заказчиков), скорее, он предполагает бескорыстное служение науке и ученикам, а также попечительство со стороны общества и социальное обеспечение со стороны государства. Вводимый же сегодня в любую организацию, в том числе в учебные заведения, капиталистический рыночный принцип означает самофинансирование, извлечение прибыли за счет продажи «образовательных услуг». Болонская система и механизмы образования, внедряемые в ее

рамках, являются формой транснационализации и унификации образования на основе этого принципа. Рынок труда в современном обществе, во всяком случае в Европе, фактически формируется транснациональными компаниями, которые лоббируют в национальных государствах рыночные формы организации обучения вместо традиционных форм. При этом нередко этические принципы, исходящие из традиции, противостоят частно-корпоративным принципам, что влечет за собой серьезные противоречия в работе организаций.

В содержательном плане Болонская система диктует внедрение унифицированного программируемого (модульного) обучения, рейтинговой системы оценки знаний, системы ECTS – перезачета зачетных единиц трудоемкости («кредитов»), реализацию права выбора студентом изучаемых дисциплин и ряд других процедур. Несмотря на либеральные компоненты (свобода выбора курсов, свобода перемещения студентов и персонала вузов), в целом система устанавливает весьма жесткие модули компетенций и критерии оценивания. Наряду с определенными положительными моментами, эта система влечет за собой такие проблемы, как отход от системного образования, узкоспециализированную направленность, фрагментарность знаний, уменьшение эвристичности познавательного процесса, шаблонность мышления, неумение ставить вопросы. Наблюдаются снижение уровня требований к багажу знаний, умений и навыков обучаемых, появление нерелевантных курсов и степеней («mickey mouse degrees»). Нельзя не отметить также такие проблемы, связанные с введением Болонской системы, как предвзятость вузовских рейтингов и отток интеллектуальных ресурсов из периферийных стран в страны метрополии. Проблемы, порожденные Болонской системой, своеобразно накладываются на уже имеющиеся проблемы западного образования – неравенство образования для разных социальных слоев («система двух коридоров») и платное высшее и профессиональное образование, отнюдь не устраняя их.

Ряд западных ученых называет коммерциализацию образования «транснационализацией», имея в виду тот факт, что транснациональные корпорации как наиболее мощные силы современного капиталистического общества лоббируют указанные изменения. Встраивание вузов в рынок делает первостепенными целями и ценностями учебного и исследовательского процесса прибыльность и экономическую эффективность. Подмена целей и ценностей средствами их достижения нарушает естественный ход этих процессов. Например, авторы статьи *Corporate Ethos Reshaping University Culture* Джон Хобен и Элизабет Йомен [15] сетуют на то, что, казалось бы, безобидные способы сопряжения организации капиталистического предприятия и системы образования серьезно меняют отношение к образованию и влияют на его содержание. Так, много внимания уделяется обучению студентов умению

писать деловые предложения, им читаются курсы о том, как готовить успешные заявки на гранты, внушается, что финансирование является неотъемлемой частью успеха, превозносятся предприимчивость, способность обращать знания себе на пользу, сама наука же представляется ключом к успеху в обществе и экономике, где господствует конкуренция. Однако одна из самых важных педагогических функций университета состоит в создании контекста, в котором оригинальные мыслители могут делиться со студентами идеями и «особыми мнениями», которые будут услышаны и, возможно, получат общественную поддержку.

Рыночный подход меняет само понимание науки и академического образования: теперь поощряются не формулировка и изучение насущных проблем, но поиск доходных областей приложения в зависимости от спроса корпораций, причем, как правило, эти области связаны с потреблением. Большое внимание уделяется подготовке предложений по привлечению финансирования. Вероятно, тенденция финансирования исследований корпорациями не случайна, она представляет собой «скрытую повестку дня». Однако, как утверждал Дж.С. Милль, общественная польза часто требует защиты таких форм выражения, значение или практическая польза которых неочевидна. Отсюда необходимость автономии университета от стихии рынка, его независимого развития как центра свободной исследовательской работы в интересах широко понимаемого общественного блага.

Далее коммерциализация образования и науки означает, что в оценке деятельности профессоров и ученых обществу предлагается полагаться на узкое понятие «достижений» («merits») в духе интеллектуального кальвинизма. Неизбежным следствием этой утилитарной манихейской схемы будут этические и гносеологические потери. В естественных науках это ведет к тому, что ученые неохотно делятся своими идеями, что, в свою очередь, ограничивает интеллектуальную инновационную деятельность и негативно влияет на общественную безопасность. В социальных и гуманитарных исследованиях это чревато тем, что критическое мышление и свободное творчество, имеющие важнейшее значение для жизнеспособности общества, сходят на нет. Вместе с тем интеграция различных видов знаний и интеллектуальные прорывы наиболее часто достигаются именно на демократических эвристических площадках, где нет конкуренции.

Упомянутая статья предлагает вернуться от понимания вуза как акционированной бюрократии или «фабрики знаний» к пониманию его как саморегулируемого, демократического образовательного сообщества, играющего ключевую роль в распространении технических знаний и критического гуманитарного мышления. Понятие «достижение» при этом должно быть тесно увязано с понятием профессиональной честности, а вознаграждение за заслуги должно основываться на прин-

ципе справедливого распределения. В целом учебные сообщества должны моделировать такое государство и такое будущее, которые мы хотели бы для нас самих и для наших детей.

Выводы

Этос следует признать важной цементирующей основой сообщества. Накопление, рафинирование этоса и его передача последующим поколениям являются подспорьем для сохранения и дальнейшего функционирования сообщества. Рассказы, лекции, отсылки к элементам этоса в повседневном общении, визуальные и визуальнореальные демонстрации и т.п. – все это способствует преемственности поколений, создает у новых поколений ощущение причастности сообществу, укорененности в нем, духовных скреп. Обладая таким багажом, учащиеся более осознанно и ответственно воспримут инновационно-модернизационные мероприятия, нацеленные на повышение эффективности. Учет традиционного этоса и его включение в инновационные и модернизационные программы в качестве основы, на которой следует производить некие изменения, могут также служить тем сглаживающим и умиротворяющим фактором, который позволил бы избежать нарастания недовольства со стороны профессоров, выступающих за сохранение функций университета как генератора и передатчика «чистых» знаний, и от прочих трений. При этом, на наш взгляд, основное содержание этоса не следует выхолащивать, превращая его формальные проявления в симулякр для наполнения новым содержанием и смыслом. Его надо беречь и сохранять, лишь приспособлявая сложившийся уклад к нуждам текущего момента. Следует балансировать между этосом и традицией, с одной стороны, и модернизацией – с другой, с тем, чтобы в организации не было чрезмерного консерватизма, застоя, косности и ограничений деятельности, но чтобы не было и конъюнктурности, бессистемности, узости целей, направленности лишь на выгоду.

Литература

1. **Черных П.Я.** Историко-этимологический словарь современного русского языка. 3-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1999. Т. 2. 560 с.
2. **Оссовская М.** Рыцарь и буржуа: Исследование по истории морали / пер. с польск. А.А. Гусейнова, К.А. Шварцман. М. : Прогресс, 1987. 528 с.
3. **Анчел Е.** Этос и история : Пер. с венг. М. : Мысль, 1988. 126 с.
4. **Бахитановский В.И., Согомонов Ю.В.** Моральный феномен: от элементарного нравственного порядка к сложной нормативно-ценностной системе // Этическая мысль. 2008. Вып. 8. С. 21–41.
5. **Ионцева М.В.** Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза: дис. ... д-ра психол. наук. М. : РГБ, 2006.

6. **Яблонскене Н.Л.** Корпоративная культура современного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 7–25.
7. **Харченко Е.В.** Модели речевого поведения в профессиональном общении. Челябинск : Издательство ЮУрГУ, 2003. 336 с.
8. **Философский** словарь / под ред. И.Т. Фролова. М., 1991. С. 198–199.
9. **Wierzbicka A.** English: meaning and culture. New York : Oxford University Press, 2006. 363 p.
10. **Kidson P.** Anthony Frederick Blunt 1907–1983 // Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy, XIII. Published 17 Nov. 2014. P. 28. URL: <http://www.britac.ac.uk/memoirs/13> (дата обращения: 20.07.2015).
11. **Fraser M., Simons M.** The Political Memoirs // Learning to think at Oxford. URL: <http://insidestory.org.au/learning-to-think-at-oxford> (дата обращения: 20.07.2015).
12. **Greenway D.E.** Marjorie McCallum Chibnall 1915–2012 // Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy, XIII. Published 17 Nov. 2014. P. 47. URL: <http://www.britac.ac.uk/memoirs/13/> (дата обращения: 20.07.2015).
13. **Darnton J.** A Scholar's Memoirs Raise Some Ghosts at Oxford // New York Times. Nov. 27. 1994. URL: <http://www.nytimes.com/1994/11/28/world/a-scholar-s-memoirs-raise-some-ghosts-at-oxford.html> (20.07.2015).
14. **Renton A.** Abuse in Britain's boarding schools: why I decided to confront my demons // The Guardian. May 04. 2014. URL: <http://www.theguardian.com/society/2014/may/04/abuse-britain-private-schools-personal-memoir> (дата обращения: 20.07.2015).
15. **Hoben J., Yeoman E.** Corporate Ethos Reshaping University Culture // CAUT Canada's voice for academics Vol. 55, № 2. February 2008. URL: https://www.cautbulletin.ca/en_article.asp?articleid=388 (дата обращения: 20.07.2015).

Сведения об авторах:

Шелестюк Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания историко-филологического факультета Челябинского государственного университета (Челябинск, Россия).

E-mail: shelestiuk@yandex.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

ETHOS AS A PART OF CORPORATE CULTURE (CASE STUDY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF GREAT BRITAIN)

Shelestyuk E.V., Doctor of Philology, Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, History and Philology Faculty, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia).

E-mail: shelestiuk@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/34/9

Abstract. This article presents an analysis of ethos as part of the corporate culture. We use such methods as content analysis, hermeneutic and linguocultural analyses. Ethos in the broadest sense may be defined as a way of life, cultural orientation, accepted hierarchy of values, in the narrow sense it is a moral philosophy distilled from the history of an organization (institution), from the stories and legends, images and symbols, customs and rituals, etc. circulating in it and about it. The ethos is reflected in the life, attitude and behavior of the subjects of an organization (institution), as well as in their communication. Ethos in the narrow sense is considered by us as part of the conceptual component of the corporate culture. It includes such features as spirituality, conservatism, self-containment. We made a selective content analysis of memoirs, biographies and journalistic literature, which refer to and somehow assess the realities of educational institutions of the UK. Thereafter we considered the state of educational institutions ethos in relation to the international reform of education. The

conclusion is that the accumulation, refinement of community's ethos and its transmission to future generations may help to maintain and further the functioning of this community. Stories, lectures, reference to elements of ethos in everyday communication, visual and visual-effective demonstrations of its vehicles, etc. – all of these contribute to the continuity of generations, create a sense of belonging, spiritual braces. With this foundation, students will accept innovation and modernization activities aimed at improving efficiency more consciously and responsibly.

Keywords: linguoculture; corporate culture; ethos.

References

1. Chernykh P.Ya. (1999) *Istoriko-etimologicheskii slovar' sovremennogo russkogo yazyka* [Historical and etymological dictionary of modern Russian language]. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. Moscow: Rus. yaz.
2. Ossovskaya M. (1987) *Rytsar' i burzhua: Issledovanie po istorii morali* [Knight and the bourgeoisie: A study on the history of morality]. Moscow: Progress.
3. Anchel E. (1988) *Etos i istoriya* [Ethos and History]. Moscow: Mysl'.
4. Bakshantsovskiy V.I., Sogomonov Yu.V. (2008) Moral'nyy fenomen: ot elementarnogo nraavstvennogo por'adka k slozhnoy normativno-tsennostnoy sisteme [The moral phenomenon: from elementary moral order to the complex legal and value system]. *Eticheskaya mysl'* - *Ethical thought*. 8. pp. 21–41.
5. Iontseva M.V. (2006) *Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy formirovaniya korporativnoy kul'tury vuza* [Socio-psychological basis for the formation of the corporate culture of high school]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
6. Yablonskaya N.L. (2006) Korporativnaya kul'tura sovremennogo universiteta [The corporate culture of the modern university]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz - University management: practice and analysis*. 2. pp. 7–25.
7. Kharchenko E.V. (2003) *Modeli rechevogo povedeniya v professional'nom obshchenii* [Models of verbal behavior in professional dialogue]. Chelyabinsk: Izdatel'stvo YuUrGU.
8. Frolov I.T. (1991) (ed.) *Filosofskiy slovar'* [Philosophical dictionary]. Moscow.
9. Wierzbicka A. (2006) *English: meaning and culture*. New York: Oxford University Press.
10. Kidson P. (2014) Anthony Frederick Blunt 1907–1983. *Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy*. XIII. Published 17 Nov. 2014. [Online]. Available from: <http://www.britac.ac.uk/memoirs/13/> [Accessed: 20.07.2015].
11. Fraser M., Simons M. (2015) The Political Memoirs. *Learning to think at Oxford*. [Online]. Available from: <http://insidestory.org.au/learning-to-think-at-oxford> [Accessed: 20.07.2015].
12. Greenway D.E. (2014) Marjorie McCallum Chibnall 1915–2012. *Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy*. XIII. Published 17 Nov. 2014. [Online]. Available from: <http://www.britac.ac.uk/memoirs/13/> [Accessed: 20.07.2015].
13. Darnton J. (1994) *A Scholar's Memoirs Raise Some Ghosts at Oxford*. New York Times. Nov. 27. 1994. [Online]. Available from: <http://www.nytimes.com/1994/11/28/world/a-scholar-s-memoirs-raise-some-ghosts-at-oxford.html> [Accessed: 20.07.2015].
14. Renton A. (2014) *Abuse in Britain's boarding schools: why I decided to confront my demons*. The Guardian. May 04. 2014. [Online]. Available from: <http://www.theguardian.com/society/2014/may/04/abuse-britain-private-schools-personal-memoir> [Accessed: 20.07.2015].
15. Hoben J., Yeoman E. (2008) Corporate Ethos Reshaping University Culture. *CAUT Canada's voice for academics*. Vol. 55, № 2. February 2008. [Online]. Available from: https://www.cautbulletin.ca/en_article.asp?articleid=388 [Accessed: 20.07.2015].

Received 26 February 2016