

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ЭТОС

К ВОПРОСУ ОБ АВТОНОМИИ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

П.К. Гречко

Кафедра социальной философии
Факультет гуманитарных и социальных наук
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10/2, Москва, Россия, 117198

С опорой на И. Канта автономия определяется как «мужество пользоваться собственным умом». Что до автономии преподавателя, или академической автономии, то она мыслится в терминах свободы исследования и преподавания. Современное состояние автономии вузовского преподавателя идентифицируется как административно-академический бихевиоризм: стимул — реакция, стимул — реакция... В качестве независимости академическая автономия требует свободы от так называемого административного ресурса. Телеология академической свободы связана с потребностью-целью самоактуализации в смысле А. Маслоу. Будучи самоуправлением, автономия преподавателя регулируется своими собственными принципами, нормами и идеалами — словом, академическим этосом. Автономией, разумеется, можно и злоупотреблять. Для становления и развития академической автономии нам определенно нужно больше доверять преподавателю и его профессионализму, а также опыту и здравому смыслу.

Ключевые слова: автономия, преподаватель, независимость, самореализация, самоуправление, этос, профессионализм.

Кто не двигается — не чувствует своих оков.

Роза Люксембург

Автономия — образование или состояние многостороннее. Подходить к нему или освещать его можно по-разному; что ни дисциплина — менеджмент, или теория управления, педагогика, психология, право и т.д., — то свое видение предмета и проблемы. Наш подход — междисциплинарный, в основе своей философский, можно и просто философский. Выходы на прагматику и эмпирику бытия, конечно, будут, но это именно выходы — из общей философской рефлексии. Философия по определению не предполагает конкретных решений. Самое большее, что она может, — это содействовать формированию атмосферы, благоприятной для поиска таких решений. Опять же делает она это специфическим образом — через «смущение умов», просеивание всей информации через сито недоверия и скепсиса.

Философия к тому же помещает исследуемый предмет в рамки целого, открывает горизонты целого. Предмет-часть в нашем случае — это система высшего образования, а целое — общество как таковое. Как писал когда-то ныне опальный классик, «кто берется за частные вопросы без предварительного решения общих, тот неминуемо будет на каждом шагу бессознательно для себя “наткаться” на эти общие вопросы» [5. С. 368]. Сверхзадача же философского дискурса состоит в выходе на понимание органического единства «текста» и «контекста», т.е. не просто части и целого, а целого части.

Сразу же хотелось бы обозначить наше дефинитивное понимание феномена автономии.

Автономия вообще представляет собой способность личности к самоопределению, т.е. поведению, стилю жизни, на основе собственного разума и совести. Опираясь на И. Канта, его трактовку Просвещения, автономию можно определить как «мужество пользоваться собственным умом» [3. С. 27]. Зная Канта, можно добавить, что речь идет о критическом уме. Мужество здесь связано с тем, что это не частное (на кухне, перед женой, скажем), а публичное (открытое, на широкий круг людей рассчитанное) пользование умом, разумом — пользование, свидетельствующее о совершеннолетию человека. По контрасту, несовершеннолетие немецкий философ представляет как «неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [3. С. 27].

Автономия вузовского преподавателя, ее для краткости можно называть также академической автономией, есть свобода объективного исследования и честного, неискаженного (внешними указаниями и инструкциями) его представления перед коллегами и студентами. Заметим, что последний случай — «перед студентами» — и есть собственно преподавательский процесс. Процесс методически развернутого донесения до студенческой аудитории результатов своих научных исследований. Итак, академическая автономия основана на авторитетности и демократичности экспертного — в лице преподавателя — знания. Преподаватель призван формировать «царя в голове» — нередко в противоположность «царю на троне», то бишь «на должности» («начальнику на должности»). Автономия преподавателя — это всегда выбор в пользу свободы, нормативно во всяком случае. Ближайшим же образом этот выбор раскрывается как способность и право принимать решения относительно того, что и как преподавать.

В академической автономии можно выделить несколько слоев или планов, которые легко обобщаются в ее относительно самостоятельные определения. Каждый из этих планов-определений представляет собой некую вовлеченность или зависимость. Но это именно та зависимость, которая, как «познанная необходимость», делает преподавателя свободным.

Когнитивная автономия — она выражается в том, что преподаватель ведет, творчески разрабатывает какую-то действительно актуальную тему, имеет по ней серьезные публикации и, как следствие, пользуется признанием среди коллег-специалистов, может претендовать на профессиональную состоятельность. Пожалуй, профессионализм с его гордостью за свой труд, за качественно сделанный

продукт, за должным образом оказанную услугу — ядро преподавательской автономии в целом. Исследовательская составляющая в профессионализме — решающая.

Вузовский (университетский) преподаватель сегодня — это главным образом ученый. Есть тут, разумеется, и внешние ограничения, те же административно подстегивающие стимулы, но прежде всего это внутренняя раскрепощенность, глубоко личностный выбор преподавателя.

Можно не соглашаться с формулой свободы как познанной необходимости — придавленность внешними обстоятельствами в ней очевидна, познанная необходимость решетки или клетки вряд ли несет с собой свободу — пусть так, но нельзя не согласиться с необходимостью самой свободы. У нее есть свои требования, которым нужно удовлетворять. Полноценной человеческой жизни без свободы не бывает. Более того, достаточно развитым человеком отсутствие свободы переживается как нравственная ущербность. Мы были бы односторонни, если бы не сказали об обратной стороне свободы — ответственности. В случае преподавателя — это прежде всего ответственность интеллектуальная, раскрываемая как свобода в пределах разума, его рациональной нормативности. А также поэтического вдохновения — «как слово наше отзовется?». Выходит, свобода не только окрыляет, но и приземляет, впору говорить о бремени свободы. Не все выдерживают такое обременение-напряжение, некоторые от свободы просто бегут. Похоже, Россия, Россия в целом, встала с колен, но некоторые ее граждане по-прежнему ходят на полусогнутых.

Коммуникативная автономия — это круг (широта и глубина) профессионального общения преподавателя. В современном глобализирующемся мире для коммуникации очень важен английский язык. Эта ученая латынь открывает сегодня не только лингвистическую, но и эпистемическую перспективу. Известно, что заслуживающие внимания результаты практически всех научных исследований представляются в наши дни именно на английском языке. Впрочем, не все так думают или считают. К примеру, известный администратор от политики В.В. Жириновский, выступая на «правительственном часе» по образованию в Государственной Думе 12 ноября 2014 г., призывал отменить изучение всех иностранных, а заодно и национальных языков России, оставив только один, но зато государственный — русский.

Коммуникативная автономия в наши дни включает в себя диалогическую (полилогическую) культуру, требует тонкой чувствительности к другим («не-своим» смыслам, воззрениям, практикам) и Другим (представителям иных жизненных ориентаций, культур, коллективных идентичностей). Коммуникация в наше время — это не столько обмен уже наработанным или достигнутым, сколько поиск — совместный поиск — принципиально нового и перспективного.

Кумулятивный эффект коммуникативно слагаемых усилий значительно повышает различительную способность человеческого разума, существенно расширяет его исследовательские горизонты. Коммуникативная автономия не признает никакого насилия или принуждения, за исключением, пожалуй, одного — при-

нуждения аргументацией, силой логики и аналитики, нормативными требованиями самой науки. Как справедливо заметил М. Вебер, «[н]и одна наука не может доказать свою ценность тому, кто отвергает ее предпосылки» [2. С. 732].

Когнитивные диссонансы коммуникацией не исключаются, более того, они в ней только и разрешаются — за счет ощущения (и понимания, конечно) присутствия разных Других, равноправно ищущих истину. В этом смысле коммуникация смягчает нравы — среди ученых и преподавателей они ведь тоже бывают «жесткими». Будучи, в конечном счете, диалогом различий, коммуникация к тому же противостоит сегодня искусственно навязываемой простоте в виде тождества и единства.

Коммуникативная автономия включает в себя также академическую мобильность, т.е. обмен преподавателями между вузами, зарубежные поездки преподавателей — для чтения лекций, проведения мастер-классов, выполнения исследовательских проектов, а также, что не менее важно, «страсть к перемене мест» — переход на работу в другой вуз и исследовательский центр или институт.

Важной формой преподавательской мобильности следует считать также постоянную ротацию кадров — и не столько за счет «своих», сколько «чужих» (вливание «свежей крови»). Академическая мобильность укрепляет единство образовательного пространства, динамизирует стиль жизни, развивает иммунитет против всяких локализмов и междусобойчиков — типа «нам никто не нужен — у нас (в университете, стране) лучшая система образования». «Лучшая» — это ведь продукт сравнения, вот и надо сопоставлять, а мобильность — лучшее для этого средство.

Корпоративная автономия измеряется тем, как комфортно чувствует себя преподаватель, «повязанный» многочисленными внутриуниверситетскими правилами (положениями, инструкциями, уставами), какие «степени свободы» они ему предоставляют, нет ли здесь когнитивного диссонанса между лояльностью/подобострастием и компетентностью. Важно при этом избежать превращения «степеней свободы» в «зону свободы», обнесенную административным частоколом. В случае отрыва лояльности от «профессиональности» такое превращение становится неизбежным. И форма его хорошо известна — это зависимость, банальная зависимость преподавателя от руководства университета, вуза. Назвать эту форму можно и по-другому — тоталитарная лояльность.

Корпоративный дух — дух особый: выделенно-комплементарный, локально-патриотический, коллективно-идентичностный. Он фиксируется обычно в соответствующих миссиях и кодексах чести. В философии есть понятие жизненного мира человека как совокупности общеизвестных представлений или непосредственных очевидностей, выступающих в качестве руководства к индивидуальному действию, задающих ориентации и формы солидарного поведения. По аналогии можно говорить о жизненном мире вуза, университета. Здесь тоже много автоматически узнаваемого или по умолчанию принимаемого, а также личных, лицом к лицу, отношений, по-своему (для «наших») понятных действий и поступков. В условиях «жидкой» современности, негарантированности человеческого бытия

в целом корпоративность оказывается островком (островками) некой упорядоченности и жизненной определенности.

Вместе с тем нельзя не видеть в ней и определенных ограничений. «Особый дух» может вырождаться в элементарную обособленность и замкнутость, в недоверие к «чужакам», в «своих не сдаем», а корпоративность пониматься как простая дисциплинированность, требование «не высовываться», демонстрировать во всем полную преданность общим интересам. Из сказанного ясно, что корпоративность и автономность не всегда совпадают, что корпоративная автономия может быть формой борьбы коллективизма с индивидуализмом (личностным самоутверждением). В общем, это продолжение разговора о «степенях свободы», т.е. о тех возможностях, которые есть, должны быть в состоянии (действительности) автономии.

АДМИНИСТРАТИВНО-АКАДЕМИЧЕСКИЙ БИХЕВИОРИЗМ

Если попытаться одним термином выразить ситуацию с академической автономией в высшей школе России, то это, на наш взгляд, будет *административно-академический бихевиоризм*: стимул — реакция, стимул — реакция... Преподаватель в этой ситуации не активен, а всецело *реактивен* — только и делает, что реагирует-отвечает на очередные указания, распоряжения, инструкции. Ни дня, что называется, без административной строчки. Все в социальном мире упирается во взаимодействие, требует обратной связи. «Административная строчка» — не исключение. Ее обратная связь хорошо известна — это всевозможные отчеты. Преподаватели теперь шутят: все хорошо в университете, вот только студенты мешают... писать отчеты.

Вакуум безответственности, создаваемый административно-академическим бихевиоризмом, не остается пустым, он заполняется опять же административным ресурсом. Безответственность здесь, что понятно, не только функциональная, но и моральная — в конечном счете. Притязания собственного ума гасятся с неизбежностью — приходится крутиться в заданных обстоятельствах. Вспоминается В. Высоцкий: «Не надо думать — с нами тот, / Кто все за нас решит». Статус преподавателя в этих условиях претерпевает существенные изменения, он уже не достигаемый, а административно предписываемый. При социализме, помнится, преподаватель, в особенности обществовед, был номенклатурной единицей. Сегодня, похоже, из него опять хотят сделать дрессированное государственное существо. И все бы ничего, да вот только по традиции государство у нас отождествляется с теми, кто нынче, здесь и сейчас, у власти, с властями предержажими. Ясно, что назвать административно-академический бихевиоризм автономией можно только из чувства вежливости.

Заметим, что вирус административно-академического бихевиоризма выедает не только какие-то отдельные стороны или сегменты преподавательской автономии — по закону системных связей и зависимостей он поражает все ее составные элементы, автономию в целом. Он расстраивает или угнетает даже исследовательскую деятельность преподавателя, ослабляя, в частности, критическое вопрошание,

т.е. идентификацию реальных проблем, делая грузным, властно-пирамидальным, весь его познавательный дискурс. Держать нос по ветру, улавливать тайные мысли начальства (оно еще не подумало, а мы уже готовы), благоговеть перед банально-троечными рассуждениями чиновников от образования или науки — во всем этом тоже есть что-то бихевиористское.

Административно-академический бихевиоризм упирается — в плане расширения и контекстуальной поддержки — в так называемый правовой нигилизм, т.е. уверенность наших законодателей, что кабинетными нормативно-правовыми актами можно с успехом править жизнь, направлять ее в нужное русло, по правильному, а теперь уже, похоже, и праведному, сакрально-верному пути. Ну а что в этот путь не укладывается, сбивает его с нужного ритма — не пушать, запретить! И запрещают — сегодня это как-то особенно бросается в глаза. Нельзя не видеть также того, что правовой нигилизм опять же густо замешан у нас на Административном Ресурсе. Как справедливо заметил Е.Г. Ясин, «[с]ейчас правовые акты в большинстве своем принимаются не столько ради исправления ситуации, сколько для поддержания престижа руководства» [8].

Чем отличаются реактивно-бихевиористские преподаватели? Ими просто и легко управлять. Но, заметим, с такими и такими преподавателями нельзя решить ни одной по-настоящему творческой и перспективной задачи. Нельзя адекватно ответить ни на один вызов современности, отсесть, купировать те риски, который он несет с собой. Приходится выбирать: или лояльный, на все и со всем согласный сотрудник высшей школы, или автономный, не всегда удобный, кричащий и «чего-то еще требующий» преподаватель.

«Недостатки» автономно-креативного преподавателя нужно все-таки терпеть (тут применим даже термин «толерантность»). Терпеть не вообще, а индивидуализированно, в штучном, так сказать, порядке — автономные преподаватели конститутивно не похожи друг на друга и очень чувствительны к несоответствующему обращению. Относиться равно к равным и неравно к неравным — такова здесь формула справедливости. В состоянии или качестве реактивного существа преподаватель медленно, но упорно эволюционирует в сторону *homo halturius*. Одно утешает — спрос на халтуру в нашем обществе все еще велик.

Но чтобы не очень кого-то обнадеживать, скажем, что одновременно, где-то параллельно растет и спрос на качественные услуги, в т.ч. и на качественное образование. Добавьте сюда определение глобализации по Б. Гейтсу — это ситуация, при которой все дела в мире будут делаться там, где их смогут сделать наилучшим образом — добавьте, и перспектива качественных услуг прочертится со всей определенностью.

Разумеется, преподаватели у нас разные, и не все «бихевиористские». Есть приятные исключения. Есть и те, кто подчиняется сложившимся порядкам по соображениям конформистским, по-своему удобным и прагматически обоснованным. В душе они никому и ничему не верят. Притом что все прекрасно понимают. Но, видимо, где-то в глубине своего существа не хотят или боятся поверить в то, что им открывает это понимание. Окончательное разочарование — вещь экзи-

стенциально губительная. «Согласны, согласны... Только отстаньте!» — так, пожалуй, можно было бы описать их привычное поведение. Основная масса, однако, как-то незаметно приспособилась, сжилась, вошла во вкус. Кое-кто наловчился выбирать даже из единообразного.

Поскольку при административно-академическом бихевиоризме в фаворе лояльность, а не компетентность и профессионализм, то некоторым это даже нравится — не так напряженно и сложно можно трудиться, жить. Получается, академизм — вещь тонкая и возвышенная, может спокойно уживаться с банальным пофигизмом. Так кого же в конечном счете ограничивает Административный Ресурс? Ясно — развитого, профессионального, внутренне раскованного, — словом неограниченного преподавателя. Ну а если сам преподаватель ограничен (внутренней несвободой, непрофессионализмом, узким кругозором и т.д.) — тогда как? Тогда ограниченность получается в квадрате. Тогда рискнем предположить, что администрирование хоть как-то спасает ситуацию, не позволяя преподавателю совсем уж не соответствовать, как сказал бы Гегель, своему понятию.

Институциональная материализация административно-академического бихевиоризма выглядит как гибрид (вспоминаем Б. Латура) знания и власти — с явным доминированием последней. Перед нами, по сути, клон властной вертикали страны, представительски одобренный притязанием на генерирование, хранение и передачу знания. И университет уже не храм науки и знания, а одно из учреждений, коих много. При такой институционализации идет «серый» отбор кадров, увеличивается спрос, как сказали бы братья Стругацкие, на верных, а не умных. Умные — они сложные, но ведь и вызовы, которые бросает нам наше время, не просты.

АВТОНОМИЯ КАК НЕЗАВИСИМОСТЬ

Самая простая, и в общем-то правильная, «расшифровка» автономии — это независимость. В свете данной предметной семантики важно ответить на два вопроса: независимость — от чего? и независимость — для чего? От-чего-независимость — от многих вещей: трудностей быта, стоящего в пробках транспорта, подавленного или угнетенного настроения, но главное — от навязчивого сервиса Административного Ресурса.

Административный Ресурс мы намеренно представляем так безлико и с большой буквы, потому что часто вообще непонятно, откуда он идет и куда ведет. Есть здесь что-то кафкианское — неуловимо-анонимное и процессуально-размытое. Что-то от «Власти Никого», если воспользоваться терминологией Х. Арендт. В университете разводят руками: я вас понимаю, но от меня это не зависит; в министерстве тоже горестно возводят глаза к потолку, кверху (опять же административному). Лица, выстраивающие и представляющие эту вертикаль, надо сказать, не очень-то жалуют «вертикальных» людей, т.е. тех, кто, поднимаясь по этой самой вертикали, хотел бы дойти до «последней инстанции» и потребовать «последнего» объяснения.

Современная методология уже давно независима от линейности, упрощенно-линейного подхода к проблемам. На слуху, в акценте сегодня другое — слож-

ностное или сложносистемное мышление. Однако жить в сложном мире сложно, всегда есть соблазн соскользнуть в простоту, редуцировать ситуацию до привычных и легко узнаваемых вещей. Логика Административного Ресурса всегда была и остается линейной и упрощающе-редукционистской — время тут ничего не меняет. Более того, Администраторы обычно верят, что к правильной цели ведет только один — правильный, путь. Их логика поэтому не просто линейна, а монолинейна. В свое время ее называли еще более выразительно — железобетонна.

Перед нами ситуация, которая хорошо схватывается известной русской поговоркой «простота хуже воровства». И в самом деле, установка на простоту убивает на корню «цветущую сложность» реальной ситуации — как теоретической, так и практической. Рискнем предположить в данной связи, что наше коррупционное воровство восходит в конечном счете к «воровству» когнитивному. Сочетание неопределенности — в смысле ответственности и происхождения, и монолинейности — в смысле применения, проведения в жизнь, — такова, пожалуй, общая определенность нашей управленческой культуры.

Теперь для-чего-независимость — для проявления инициативы, индивидуальной ответственности, для творческого самостоянья, если выражаться общо и пафосно. Для того, далее, чтобы не приспособливаться, а трансформировать, менять к лучшему — «трудные обстоятельства», «непростую ситуацию». Впрочем, каждый вправе выбирать индивидуально свою траекторию самовыражения. У известного нашего певца и композитора А.Б. Градского, например, она такая: «...просто самовыражаться, / Не ожидая перемен».

В связи с траекторией самовыражения можно поставить вопрос: «во имя чего?» — вся эта свобода и автономия. Вопрос телеологический — о конечной цели автономии преподавателя. Здесь мы выходим на высшую потребность в смысле А. Маслоу. Как известно, он называл ее *self-actualization* — самоактуализацией, самоосуществлением, саморазвитием (стремлением к воплощению в действительность потенциально присущих человеку возможностей) [6. С. 76—77, 123—127]. На эту вершину-высоту человек должен долго и упорно подниматься. Не каждому, будем честны, она покоряется, некоторые вообще о ней не думают или норовят как-то обойти, выдавая это за ум и трезвый взгляд на жизнь. Применительно к предмету нашего исследования это означает, что не все преподаватели рады автономии и стремятся к ней. Тут срабатывает множество факторов, в том числе эмоциональное, а значит и профессиональное, выгорание, а также накапливаемая с годами усталость.

В возрастной состав ППС высшей школы России данные факторы легко (объяснимо) вписываются. Автономией на самом деле озабочено только меньшинство, то есть те, кто ведет рефлексивный образ жизни, кто полон пассионарно-творческой энергии, для кого многое значат «борьба за признание» и «притязание на значимость». Но в них, таких людях, и вся суть дела, именно они несут на своих плечах бремя дерзновенного исследовательского поиска и образовательного прогресса. Как не вспомнить тут Джорджа Бернарда Шоу: «Благоразумный человек приспособляется к миру, а неблагоразумный упорно пытается приспособить

мир под себя. Следовательно, всем прогрессом мы обязаны неблагоприятному человеку».

Поставим вопрос об академической автономии как независимости в очерченный опальный ныне классиком контекст: «Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя» [4. С. 104]. Ближайшим образом эта несвобода идейно-политическая. Что делать в таком случае преподавателю — вливаться в политический истеблишмент, становиться рупором официальной власти или примкнуть к оппозиции? Ни то и ни другое. У преподавательской деятельности есть специфика, притом специфика сущностная. Стоит она на доверии к науке и человеческому разуму. Через нее, эту специфику, и надо преломлять все внешние воздействия, политические прежде всего. Иначе говоря, есть разница, и разница существенная, между городской площадью и студенческой аудиторией. Если на площади вы заявляете о своих политических убеждениях и отстаиваете их, т.е. занимаетесь политикой, то в аудитории, где идет, должен идти беспристрастный поиск истины, вы политику анализируете, выявляя прежде всего ее интеллектуальную или аргументативную составляющую. И руководствоваться здесь нужно не принципом верификации — в нем всегда есть риск соскользнуть в конформизм или апологетику, — а принципом фальсификации, который развернут в большей мере на объективный подход к делу. «Если преподаватель способный, — пишет в данной связи М. Вебер, — то его первая задача состоит в том, чтобы научить своих учеников признавать *неудобные* факты, я имею в виду такие, которые неудобны с точки зрения их партийной позиции; а для всякой партийной позиции, в том числе и моей, существуют такие крайне неудобные факты» [2. С. 725]. И еще о том же: «... в стенах аудитории не имеет значения никакая добродетель, кроме одной: простой интеллектуальной честности» [2. С. 737].

Вне учебной аудитории преподаватель может быть кем угодно (нормативен, конечно, позитивный набор состояний, отношений и качеств), а в ней, перед слушателями или студентами он олицетворяет и представляет разум, интеллект, да и идентичность у него одна — профессиональная. Профессия, призвание, долг — все это здесь должно быть в единстве. При таком подходе мы не занимаемся образованием ради образования, не теряем свою специфику и сохраняем *attention à la vie* — внимание к жизни. Вообще же, как сказал, выступая на заседании Совета безопасности 20.11.2014 г. Президент В.В. Путин, «[у] нас свободная демократическая страна. И ее граждане вправе иметь свое мнение и высказывать это мнение. Вправе быть в оппозиции к власти».

АВТОНОМИЯ КАК САМОУПРАВЛЕНИЕ

Одной из сущностных свойств автономии является также самоуправление. «Само» означает здесь непризнание или отсутствие внешнего принуждения — прежде всего административно-командного, но в принципе любого, жесткого и мягкого. Сказанное не нужно понимать в том смысле, что самоуправление равнозначно самопроизволу, ориентации исключительно на личные предпочтения и оценки. Как и вся человеческая деятельность, деятельность преподавательская

пронизана определенными социальными нормами, которые ее организуют и регулируют. Вообще норма — это ценность, выполняющая прескриптивную, императивно-повелительную функцию.

Как мы уже отмечали, у исследовательской и учебной деятельности преподавателя есть своя сущностная специфика. Она, безусловно, должна отражаться и закрепляться в нормативной определенности автономии. Результатом этого отражения-закрепления является так называемый академический этос. Или профессиональная мораль — так, видимо, проще и понятнее. Заметим, что по отношению к академическому этосу дисциплина труда — а она в деятельности преподавателя тоже есть — является чем-то элементарным, само собой разумеющимся, и идет, как теперь говорят, по умолчанию.

Освещать академический этос можно с разных сторон — негативной и позитивной. В качестве негативного, или апофатического: не это, не это, не это... освещения могут выступать предостерегающие идола Ф. Бэкона. Укоренившись — как непререкаемые авторитеты, предрассудки и предубеждения, они сковывают мысли и, в конечном счете, действия человека. Идолы рода (общая природа человека): предрасположение человеческого ума воспринимать скорее «положительное и действенное, чем отрицательное и недейственное», видеть в природе «существование большей однородности и большего единообразия, чем существует в действительности», равно как и «объяснять действия природы по аналогии с действиями и поступками человека». Идолы пещеры (особая природа индивида): обманчивые и ложные образы души отдельного человека, определяемые его воспитанием, индивидуальными привычками, частными привязанностями, заключенные в «пещере» его тела. Идолы площади (природа коммуникации): обманчивая и колдовская сила слов, способная «всячески сбивать мысль с правильного пути, совершая некое насилие над интеллектом». Идолы театра (природа доказательства и убеждения): сценически разыгрываемое применение ума, ведущее к излишней педантичности и жесткости в одних случаях и готовности «удовольствоваться весьма поверхностными доказательствами» — в других [1. С. 73, 303—311].

Перейдем теперь к позитивному, или катафатическому: и это, и это, и это... освещению академического этоса преподавательской автономии. Здесь мы можем напрямую адресоваться к акрониму современного научного этоса — CUDOS'у: communalism (коллективизм), universalism (универсализм), disinterestedness (незаинтересованность), originality (оригинальность), skepticism (скептицизм).

Исторически этот акроним восходит к работе «Нормативная структура науки» (1942) Р.К. Мертон, в которой выделены четыре институциональных императива современного (modern) научного исследования: универсализм («[и]нтернациональный, имперсональный, в сущности анонимный характер науки»), коллективизм/communism (открытая коммуникация, «социальное сотрудничество» и общая ответственность на знание), бескорыстие (непоколебимая верность-преданность истине, «интеллектуальная честность») и организованный скептицизм (критическое принятие всех научных открытий и достижений, ориентация на логические и эмпирические критерии исследования) [9].

Разумеется, реальная научно-образовательная деятельность не укладывается в предписанные ей нормы и правила. Нередко от них она вынуждена отступать — как раз в своей объективной нацеленности на дальнейшее развитие, или прогресс. Тем не менее это не отменяет конечно-целевую функцию данных норм и правил, а значит, и мотивированность живой преподавательской деятельности высокими стандартами и культурой качества. Есть перспектива куда расти, к чему стремиться и на что надеяться; одновременно это и вызов, от которого нельзя уклониться, на который в каждом конкретном случае нужно отвечать. И понятно, каким образом — асимптотически приближаясь.

МОЖНО ЛИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АВТОНОМИЕЙ ЗЛОУПОТРЕБЛЯТЬ?

Конечно, можно — как и всем в этой жизни. Злоупотребление выражается здесь в жесткой территориализации образовательной деятельности, в попытках спрятаться за свою цеховую специфику (не лезьте в наши дела, мы лучше кого бы то ни было знаем, что нам делать), в нежелании посвящать общественность в свои профессиональные тайны, в распределение средств, например. Приятный такой междусобойчик: сами учим, сами проверяем и сами же себя критикуем. В действительности за всем этим стоит банальное нежелание выносить сор из «образовательной» избы», замалчивать очевидные факты, скрывать от публики свои внутренние трудности и проблемы. У нас все хорошо, ну есть отдельные недостатки... Описанная ситуация в корне расходится с чувством современности, духом времени, с теми изменениями, которые идут или уже произошли в нашей жизни (1).

Современные информационно-коммуникативные технологии вносят детерриториализацию, размывают границы между внутренним и внешним, требуют открытости, более того, исторически они имплицитно демократизм, демократический образ жизни. К тому же у гражданина теперь есть право на информацию, на информированность относительно «общих дел». Образование, несомненно, к ним относится.

За призывами, даже требованием не вмешиваться в «наши автономные дела», нередко скрывается примитивнейший непрофессионализм. Имитация реальной работы, липовые защиты выпускных квалификационных работ и якобы профессионально написанных диссертаций, необъяснимая щедрость в одаривании нужных людей учеными званиями, елей и славословие на всевозможных торжественных мероприятиях, годовщинах и юбилеях, молчаливый общественный сговор администрации и профессорско-преподавательского состава — вот только некоторые из слагаемых «автономного», по сути разнузданного непрофессионализма. Переиначив известный афоризм А. Лебеда, можно сказать, что непрофессионализм — это не отсутствие ума, это особый ум — завистливый, подсиживающе-скрытный, упрямый, а также, в порядке дальнейшего распространения и утверждения, воинственный, агрессивный, навязывающий окружающим свои стандарты, оценки и перспективы.

Особая форма злоупотребления академической автономией — ее выхолащивание со стороны самой администрации. Это как раз тот случай, когда автономия

является официально-парадной вывеской, служит в качестве пиаровской акции, средством тотальной по нынешним временам рекламы. Иначе говоря, сама академическая автономия — извечный оппонент бюрократического администрирования, устраивается, делается здесь начальством, административным же образом. Логика простая и притом чисто начальственная: хотите автономии — что ж, мы ее вам сделаем. Все учтено, предусмотрено, расписано, трудно, чтобы не сказать невозможно, что-то дополнить или исключить — все правильно, но осадок какой-то неприятный остается. Административно сделанная автономия страдает тем, что можно было бы назвать текущей устойчивостью при долгосрочной нестабильности [7. С. 520].

Замаскированная форма злоупотребления академической автономией — извлечение выгоды, пользы из того, чего, как ни странно, нет, из ее, автономии, отсутствия. Создается своеобразное алиби: я не могу качественно работать, в частности заниматься научной деятельностью, потому что не дают, потому что нет условий, должной поддержки, атмосферы. С точки зрения простой человеческой морали — слаб ведь человек — это, может быть, и оправданно, но с действительно автономной позиции, которая, как мы уже отмечали, требует определенного мужества, данную ситуацию оправдать нельзя, она бесхарактерна и малодушна.

ЧТО ДЕЛАТЬ?

Теперь по традиции постараемся ответить на сакраментальный русский вопрос: Что делать? Казалось бы, все ясно — академическую автономию нужно всячески развивать, а тех, кто ей не отвечает или с ней не справляется, увольнять. Для любителей парадоксов здесь можно было бы предложить следующую формулировку: автономия преподавателя требует автономного преподавателя. Хотя, если разобраться, это и не парадокс. *Автономия преподавателя* системно-статусна, тогда как *автономный преподаватель* есть нечто экзистенциально-личностное. Несовпадения здесь возможны и не так уж редко встречаются. В целом же рассматриваемая нами ситуация много сложнее. Во-первых, заменять особо нечем — на рынке труда что-то не видно интеллигентного вида людей с гарвардами за плечами. Во-вторых, куда увольнять — в скудное, если не нищенское, пенсионное «доживание»? С очевидностью несправедливо и обидно. Видимо, нужно продолжать работать с тем и с теми, что и кто есть. Реальное положение дел (вещей и людей) — фактор, с которым нельзя не считаться.

С учетом того, что «других писателей» у нас нет (на пять-семь преподавателей полтора профессионала) и «Я другой такой (курсив наш. — П.Г.) страны не знаю...» («поперечное» мышление и антимейнстримовские действия), резких движений делать здесь, похоже, не нужно. Лучше небольшие, малые, даже наноздействия, но выверенные, последовательные и целеустремленные. Спрос диктует предложение — непременно взвешенных решений и просчитанных вариантов. И курс понятен — на профессиональное качество в работе. С радикально-резкими решениями вообще надо быть осторожными. Ничто не проходит бесследно. Неверные, плохо продуманные решения имеют тенденцию возвращать-

ся бумерангом, но уже угрозами, на которые приходится реагировать, отвлекая немалые силы и средства.

Против административного ресурса как рациональной бюрократии в смысле М. Вебера возражать по большому счету нечего. Тем не менее, две оговорки нужно внести непременно. Рациональность (всегда тяготеющую к инструментальности) обязательно нужно смягчать поиском оптимальности и здравым смыслом. Если какой-то административный продукт — распоряжение, инструкция и т.д. — не выдерживает тест на здравый смысл, то никакая рациональность вместе с оптимальностью ситуацию уже не спасет. Без поиска оптимальности и учета требований здравого смысла руководство и управление, пусть и рациональные, с неизбежностью вырождаются в голое администрирование. К месту вспомнить здесь слова Оруэлла: свобода (автономия тоже подходит) — это возможность сказать, что дважды два — четыре.

Расхождение с требованиями здравого смысла оскорбительно для преподавателя, его профессионального достоинства. Требование учитывать здравый смысл в администрировании можно рассматривать также в терминах различия между законом (легальность) и правом (легитимность).

Очевидно также, что доверие к ППС надо будет расширять и, главное, углублять. Желательно бы за ним оставить два профильных актива — научно-исследовательский и собственно преподавательский. Все остальное резонно отдать на административный аутсорсинг. Кто нарушает «общественный договор» доверия, должен быть наказан. Но подозревать и наказывать (разными там справками с печатями) всех — слишком просто и потому неразумно. Доверие естественным образом связано с уважением. Преподаватель, которому не доверяют, которого не уважают и статусно опускают, нередко срывает свое раздражение на студентах, проявляя неуважение уже к ним. Излишне говорить здесь, что автономия есть, должна быть и у студентов. Это тем более так, что перед нами не субъектно-объектные, а субъектно-субъектные отношения.

Контроль — нужен ли он? Безусловно, нужен. Но есть контроль и контроль. Надо бы различать между контролем *за* (знать, понимать и в крайнем, форс-мажорном случае вмешиваться) и контролем *над* (*надзорная* функция: вертикально все мониторить, направлять и проверять). *Над*-логику контроля понять можно, обратившись, в частности, к диалектике процесса и результата. В самом деле, отсутствие четких критериев в определении конечных результатов преподавательской деятельности — а так оно и есть — рождает искушение выстроить жесткое и «единственно правильное» администрирование процессов, к ним, этим результатам, ведущим. *За*-логика контроля получает естественное развитие в перспективе либеральной демократии с ее требованием минималистского государственного администрирования.

За-контроль — это то, что можно было бы назвать мягкой силой в управлении. Разумеется, понимать эту мягкость можно по-разному — например, в духе древнекитайского принципа *у вэй* («недеяния»): «Наилучший правитель — тот, о котором люди знают лишь то, что он существует». Применительно к нашему Административному Ресурсу эту мысль можно выразить так: чем меньше интен-

сивности и административного рвеня, тем лучше, естественнее и продуктивнее управление, или университетский менеджмент. Думается, что такая перспектива наверняка бы понравилась преподавателям высшей школы.

Можно и не соглашаться с у-вэй-управлением, но невозможно оспаривать очевидное: чрезмерное административное внимание к преподавательским делам оказывает им медвежью услугу.

В заключение несколько слов об общем характере представленных рассуждений. Это, конечно, информация для размышления, не более того. Она к тому же прескриптивна (нормативность должного), а не дескриптивна (нормативность фактического). Мы любим цитировать французских студентов из далекого теперь уже 1968 г.: «Будьте реалистами — требуйте невозможного!». Наша ситуация, конечно же, иная. И потому непонятно, как называть тех, кто требует сегодня... нет, не невозможного, а, как ни странно, только возможного. Неожиданная поддержка реализма возможностей пришла из последнего (04.12.2014) ежегодного Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию — вот она: «...сложности, с которыми мы сталкиваемся, создают для нас и новые возможности». Проблемы как условие или основание новых успехов — это интересно. Добавим к сказанному, что один из методологических принципов теории систем гласит: «все возможные события непременно происходят». Хотя тянуть резину здесь можно до морковкина заговенья. Возможен, впрочем, и другой, чисто философский исход в форме древнекитайской мудрости: «если знаешь, почему плохо, то это все равно, что хорошо».

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Перефразировав У. Черчилля, можно сказать, что лучший способ оставаться современным — это меняться вместе с изменениями.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бэкон Ф.* О достоинстве и приумножении наук // Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. Т. 1. М.: Мысль, 1977.
- [2] *Вебер М.* Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
- [3] *Кант И.* Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Кант И. Сочинения. В шести томах. Т. 6. М.: Мысль, 1966.
- [4] *Ленин В.И.* Партийная организация и партийная литература // Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 12. М.: Политиздат, 1960.
- [5] *Ленин В.И.* Отношение к буржуазным партиям // Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 15. М.: Политиздат, 1968.
- [6] *Маслоу А.* Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2014.
- [7] *Мау В.А.* Сочинения. Том 3. Великие революции: От Кромвеля до Путина (в соавторстве с *И.В. Стародубровской*). М.: Изд-во «Дело», 2010.
- [8] *Ясин Е.* Про центы и рубли // Российская газета от 20.11.2014.
- [9] *Merton R.* The Normative Structure of Science // *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago. University of Chicago Press, 1973. P. 267—278.

CONSIDERATIONS ON UNIVERSITY TEACHER AUTONOMY

P.K. Grechko

Department of Social Philosophy
Faculty of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklay str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

With reference to Kant, autonomy is defined as “the courage to use your mind”. As to teacher autonomy, it is examined in terms of the freedom of research and teaching. The contemporary state of university teacher autonomy in Russia is identified as administrative-academic behaviorism: stimulus — reaction, stimulus — reaction... The teacher in this state is entirely reactive (not active) creature. As independence, teacher autonomy requires freedom from the so-called administrative resource. Teleology of teacher autonomy is connected with self-actualization in the sense of A. Maslow. Being self-governance, teacher autonomy is regulated by its own values, norms and ideals — in short, the academic ethos. Of course, autonomy can be abused. For the formation and development of academic autonomy we need to trust the teacher and his professionalism, as well as experience and common sense.

Key words: autonomy, teacher, independence, self-realization, self-governance, ethos, professionalism.

REFERENCES

- [1] Bjekon F. O dostoinstve i priumnozhenii nauk // Bjekon F. *Sochinenija v dvuh tomah*. T. 1. Moscow: Mysl', 1977.
- [2] Veber M. Nauka kak prizvanie i professija // Veber M. *Izbrannye proizvedenija*. Moscow: Progress, 1990.
- [3] Kant I. Otvet na vopros: Chto takoe Prosveshhenie? // Kant I. *Sochinenija*. V shesti tomah. T. 6. Moscow: Mysl', 1966.
- [4] Lenin V.I. Partijnaja organizacija i partijnaja literatura // Lenin V.I. *Poln. sobr. soch*. T. 12. Moscow: Politizdat, 1960.
- [5] Lenin V.I. Otnoshenie k burzhuznym partijam // Lenin V.I. *Poln. sobr. soch*. T. 15. Moscow: Politizdat, 1968.
- [6] Maslou A. *Motivacija i lichnost'*. 3rd ed. Saint Petersburg: Piter, 2014.
- [7] Mau V.A. *Sochinenija*. T. 3. Velikie revoljucii: Ot Kromvelja do Putina (v soavtorstve s I.V. Starodubrovskoj). Moscow: Izd-vo «Delo», 2010.
- [8] Jasin E. Pro centy i rubli // *Rossijskaja gazeta*. 20.11.2014.
- [9] Merton R. The Normative Structure of Science // *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago. University of Chicago Press, 1973. P. 267—278.