DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13.1.1-24-41 УДК 101.9
ББК 87.53

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЛОСОФИИ В РОССИИ

Немцев Михаил Юрьевич,
кандидат философских наук, магистр гендерных исследований,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин
Московского международного университета,
Россия, 125040, г. Москва, Ленинградский пр., 17;
доцент факультета мировой политики
Московской высшей школы социально-экономических наук,
Россия, 125009, г. Москва, Газетный пер., 3-5,
ORCID: 0000-0001-7854-7450
nemtsev.m@gmail.com

Аннотация

В первой части статьи критически рассматривается статья П.А. Ореховского и В.И. Разумова «Время карнавала: российские высшая школа и наука в эпоху постмодерна». Она посвящена анализу кризиса и упадка современных российских науки и образования. Этот кризис является локальным проявлением глобальных тенденций. Указано, что в этой статье отражены такая особенность преподавания гуманитарных дисциплин в России, как отсутствие внимания к образовательным запросам студентов, и обусловленный этим неизбежный монологизм. Ранее всегда существовало гносеологическое неравенство между преподавателями и студентами. Цели и содержание преподавания полностью предопределялись образовательными институциями. Глобальный кризис системы образования связан с фактическим исчезновением этого гносеологического неравенства. Однако в этом кризисе можно различить новые возможности реализации своего профессионального самоопределения преподавателями философии. Во второй части статьи предлагается рассматривать эту ситуацию с точки зрения тех, для кого преподавание философии является наилучшей возможностью реализации своего профессионального самоопределения. Философия – это уникальная профессия, поскольку, в отличие от других дисциплин, зазор между профессиональным мышлением философа и практикой преподавания философии минимален. Преподавать философию – это и значит заниматься философией. В статье вводится понятие «самоопределение» как полагание предельных ценностных оснований своей практической (повседневной) деятельности такое,

что любые профессиональные действия получат обоснования как разумные и необходимые для воплощения этих ценностей. Самоопределение связывает личные ценностные полагания с повседневными практическими решениями и таким образом соотносит личную этику и профессиональную практику. Для реализации своего самоопределения философам нужны образовательные ситуации. Поэтому текущую ситуацию предложено рассматривать в перспективе возможностей для новых образовательных ситуаций. Для этого философам необходимо ясное самоопределение и знание образовательного запроса к себе.

Ключевые слова: глобальный кризис образования, гносеологическое неравенство, образовательный запрос, менеджериализм в образовании, преподавание философии, профессиональная философия, самоопределение, трансформация университета.

Библиографическое описание для цитирования:
Немцев М.Ю. О профессиональном самоопределении университетских преподавателей философии в России // Идеи и идеалы. – 2021. – Т. 13, № 1, ч. 1. – С. 24–41. – DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13.1.1-24-41.

Близок
И труден для понимания Бог.
Но где опасность, там вырастает
и спасительное.

Фридрих Гёльдерлин

В настоящей статье речь пойдет о ситуации, в которой находятся университетские преподаватели философии в современной России. Ситуация эта осложнена, кроме прочего, необходимостью формировать позицию по отношению к двум процессам: глобальной трансформации Академии и национальным реформам образования. Из-за них преподаватели лишаются уверенности в будущем, возможности полагаться на самих себе и на избранную профессию. И в то же время, принуждая преподавателей к самоопределению, они становятся предпосылками для пересмотра их представлений о сущем и должном и могут парадоксально оказаться благоприятными именно для философов.

Статья «Время карнавала: российские высшая школа и наука в эпоху постмодерна» [11] профессоров П.А. Ореховского и В.И. Разумова, на мой взгляд, диагностически показательна для текущих дискуссий о положении современных российских гуманитариев. Поэтому в первой части своей статьи я предложу ее краткий критический обзор, а затем во второй части сформулирую проблему самоопределения как важнейшую из тех, что стоят перед университетскими философами России. В рассматриваемой статье речь идет и о науке, и о всей системе образования. Но я сосредоточусь

на ситуации университетских преподавателей философии как наиболее интересной и важной для меня самого.

Зловещий карнавал

П.А. Ореховский и В.И. Разумов начинают с декларации: наука и образование, эти выделенные, «отдельные» сферы общественной жизни, находятся в кризисе. Необходимо суметь его распознать. Но как, ведь внешне всё как будто вполне благополучно? «Ответ имеет смысл искать в смене типов учреждений науки и образования, а также в переменах в их отношении к интеллектуальной деятельности» [11, с. 79]. Происходящую прямо сейчас перемену авторы определяют как наступление времени карнавала, где «*всё не то, чем кажется*» (курсив авторов) [11, с. 80].

Если я правильно понял авторов, «карнавал» состоит в том, что университет более не является тем, чем он, по мысли авторов, должен был бы являться (но являлся ли когда-нибудь?) Для студентов – потребителей – это источник дипломов, для чиновников – источник статистических «показателей», и т. д. При этом чиновники откровенно презирают преподавателей, игнорируя их профессиональные запросы, вынуждают преподавателей и исследователей заниматься бессмысленным бумагооборотом (причем именно бессмысленность подготавливаемых документов разрушительнее их объема). Таким образом, преподаватели вместо того, чтобы учить тех, кто хочет научиться, заняты обслуживанием чужих интересов, а студентов должны (вынуждены силой обстоятельств) развлекать. Авторы статьи называют это «проституцией», заставляя вспомнить того упомянутого Г.В.Ф. Гегелем профессора, который, говоря в 1803 г. о положении публичных учебных заведений в занятом французами Риме, ответил: «Их терпят, как бордели» [6, с. 52].

Отношения внутри научного сообщества иерархичны и поэтому заведомо несправедливы. Это двойная несправедливость. Чиновники эксплуатируют ученых, но те готовы были бы это терпеть (да обычно и терпят) в обмен на возможность профессиональной самореализации. Но такой возможности у них всё меньше. Академическим чиновникам важно не качество публикаций, но лишь их количество и место публикации. Но статьи в иностранных журналах, написанные лишь ради самого факта публикации (так сказать, чистого перформатива ради), не вызывают дискуссий, остаются непрочитанными. В итоге авторы остаются без морального возмещения затрат своих сил и времени. Ситуацию современного российского преподавателя авторы характеризуют в целом как «всё более невыносимую».

Авторы указывают, что разрушен такой институт, как *экспертиза*: «важнейшей задачей Российской Академии наук была экспертиза государственных проектов… В этом отношении ученые были не при власти, во време-

на господства сциентизма они *сами были властью*» (курсив авторов. – *М. Н.*) [11, с. 86]. В те времена ученые могли с помощью своей экспертизы на что-то повлиять – «например, в случае проектов поворота стока части сибирских и северных рек в Среднюю Азию»[1]. Теперь вместо эксперта – академического ученого авторитетом пользуется эксперт – языкастый завсегдатай телевизионных шоу. А там «в соответствии с законами карнавала, решающими… являются смех и одобрение публики» [11, с. 87].

Причины кризиса авторы видят в переходе к платному образованию; он усугублен отсутствием запроса на качественное образование со стороны российского «гражданского общества», непониманием сути гуманитарного образования отечественными интеллектуалами. Они нигилистически игнорируют «дальнейший переход к образованию из трех ступеней (2 + 2 + 2), превращая часть провинциальных университетов, по сути, в колледжи (техникумы)» [11, с. 89]. Это усиливает «сформировавшиеся внутри федеративного государства отношения центр – периферия» [11, с. 89].

В итоге авторы рисуют мрачную перспективу: многие интеллектуалы окончательно отойдут от активной деятельности, а оставшиеся предадутся «кружковщине», (полу)андерграундным формам жизни с неизбежным снижением интеллектуальной продуктивности и падением ее качества, хотя и без снижения количества производимых текстов.

Вся статья П.А. Ореховского и В.И. Разумова проникнута чувством растерянного бессилия. Оно более всего выдает себя постоянным поиском подходящих слов. Уже в заголовке академическая ситуация в России названа «карнавалом». Почему карнавалом? Карнавал – веселое ритуальное действо, а в описанных явлениях если и есть элементы ритуальности, то вряд ли они веселы. Но, единожды привлеченная, концепция «карнавала» так и не помогает разобраться в происходящем (при чем тут «постмодерн», я, к сожалению, так и не понял). Возможно, упоминая бахтинский «карнавал», они подразумевали лермонтовский «маскарад» и тем хотели выразить подлинно трагическое чувство жизни. Такое чувство действительно возникает у тех, кто смотрит на происходящее в российской академии, особенно если думать об академических гуманитариях России как о части мирового академического сообщества.

Всё описанное в этой статье ни в коем случае не характерно лишь для России. Во всём мире происходит перестройка привычных академических структур. Ей посвящено множество исследований (например, известная книга Билла Ридингса [13]). Их не стоит здесь рассматривать, чтобы не уйти в пространство сравнительной социологии образования. Легко пред-

[1] Действительно, это был замечательный эпизод успеха в противостоянии академических активистов мощному государственному ведомству, которое стремилось удовлетворить свои интересы за счет всего остального общества. Но ведь… и проект этот готовили тоже ученые – сотрудники десятков институтов той же Академии наук?

ставить себе, что подобные статьи прямо сейчас публикуются в Греции, Бразилии и Вьетнаме (на греческом, португальском и вьетнамском языках, конечно, и мы именно поэтому ничего о их не знаем). Этот кризис глобален. «Как было» уже не будет. Его необходимо понять как уникальную ситуацию рождения новой перспективы.

Итак, интеллектуальная проблема современности состоит в том, чтобы увидеть в кризисной ситуации возможности для развития. Для этого нужно адекватно рассмотреть происходящее во всей его сложности. На мой взгляд, в обсуждаемой статье не удостоились внимания два важнейших аспекта кризиса: трансформация образовательного запроса и кризис самоопределения (внутреннего смысла) академической деятельности.

Образовательный запрос

Вплоть до недавнего времени преподаватели российских вузов были избавлены от необходимости думать об образовательном запросе и вырастающем из него образовательном заказе. Вузы формируют программы и состав курсов исходя из своих соображений; учет мнения студентов о предмете никак методически не предусмотрен (возможен, но в нем нет именно *методической* необходимости). Ни студенты, ни их родители, которые платят вузу за работу преподавателей, не могут влиять на состав преподаваемых дисциплин, не контролируют качество и внутреннюю структуру программ.

Такая асимметрия возможна благодаря бесспорному *гносеологическому неравенству*: преподаватели до сих пор были и единственными носителями специальных знаний, и экспертами по их применению. Студенты не могли выбирать ни состав учебных программ, ни их содержание. Они могли выбрать только *место* (институцию) при поступлении. За спинами преподавателей был авторитет великой образовательной традиции (с общественным запросом на «образование» как таковое безотносительно к его конкретному содержанию) [15]. Эксклюзивность транслируемых знаний делала такое неравенство естественным условием образовательной ситуации, причем выбор источников знаний был существенно ограничен, если вообще возможен.

В такой образовательной ситуации обратная связь от студентов к преподавателям не нужна, так же как и рефлексия последними методической формы преподаваемого материала. Именно поэтому (но *не только* поэтому) методика высшего образования в постсоветской России до сих пор фактически отсутствует. И преподаватели, и вузовское начальство вполне обходятся без какой-либо методической рефлексии[2].

[2] Можно сравнить «средний» уровень методического обеспечения преподавания математики и философии в России и сделать (к счастью, поспешный) вывод, что философии *как учебной дисциплины* в России попросту нет. Возможно, мы миримся с этим, потому что не представляем, как могло бы быть иначе.

Поэтому неизбежен принципиальный монологизм. Отдельно взятый преподаватель, возможно, открытый и доброжелательный человек, он (она) легко взаимодействует со студентами и пользуется их заслуженным признанием. Однако проблема в том, что студентам вменяется не только роль восприемников знаний и умений (переименование их в «компетенции», к сожалению, ничего не изменило), но и отсутствие собственного интереса. Точнее, в системе образования им вменяется только один образовательный интерес: следовать за преподавателем. Любые отклонения от этого вмененного интереса рассматриваются как девиации: они подвергаются позитивным или негативным санкциям (поощрениям, призам или же, наоборот, конфликтам с последующим наказанием во время аттестации). Система образования в лице массовых вузов в таком образовательном запросе не нуждается: легко увидеть, что студент современного российского вуза *практически* не имеет возможности организовать собственное образование на основе этого интереса, буде таковой проявится. Это также означает, что система не умеет и продуктивно реагировать на его проявление. Конечно, так и преподавателю проще.

П.А. Ореховский и В.И. Разумов пишут об актуальности вопроса: «*кого теперь считать умным человеком?*». Они делают вывод, что «умным» теперь считают не того, кто «умен» в полном, так сказать, словарном смысле этого слова. Они, однако, не пишут ни о качестве образования, ни об образовательном запросе. Видимо, подразумевается, что «умен» тот, кто прошел специальную подготовку в образовательных учреждениях под руководством наставников, руководствующихся традицией. Такое представление об образовании (укорененное еще в мифах о пифагорейском ордене с его жестким разделением на посвященных и профанов и характерное для многих традиционных культур) исключает конкретизацию образовательного запроса со стороны студентов. Те призваны учиться. Но теперь образовательные технологии вышли за пределы университетов, образование становится пожизненным (lifelong), а учебные аудитории находятся буквально везде. И дискуссия о смысле и назначении образования больше не может воспроизводить аргументы, чьей пресуппозицией было гносеологическое неравенство. Как писал об этом Мишель Серр, «в прежние времена пространство аудитории строилось как силовое поле с центром притяжения на подиуме, в фокальной точке кафедры – power point, иначе и не скажешь. Здесь концентрировалось знание, падавшее почти до нуля по мере отдаления. Теперь знание распределено повсюду, оно носится в однородном, нецентрализованном, ничуть не стесняющем движения пространстве. Прежний лекционный зал мертв, даже если его всё еще видят и строят таким же, даже если общество спектакля всё еще пытается его навязать. Тела приходят в движение: перемещаются, жестикулируют, зовут

друг друга, общаются и охотно обмениваются содержанием своих карманов. Вместо тишины – болтовня, а вместо покоя – суматоха? Да нет, просто девочка и мальчик-с-пальчик, бывшие узники тысячелетней Пещеры, сбросили цепи, заставлявшие их сидеть смирно, закрыв рты» [17, с. 37, 38].

Можно спросить о том, каково качество этого общедоступного знания, выдерживает ли оно строгую критику? Не складывается ли при этом всего лишь «мозаичное», «плоское» знание, лишенное содержательных внутренних связей, формируемых только усилием «самоконструирования и самопреодоления под пристальным руководством близкого, понимающего тебя учителя» [7, с. 113]? При всей серьезности этих опасений они не имеют отношения к главной проблеме. Революция медиа и революция технологий *уже произошла*. Как пишет Серр, «изменился субъект мышления… [у него] новоприобретенная автономия мысли, спутники которой – раскованные движения тела и гомон» [17, с. 33]. А с изменением субъекта мышления заканчивается и прежняя легитимация университетской аудитории как уникального места образовательных событий. Она слишком тесна для них. От тех, кто имеет свой образовательный интерес, невозможно ждать, что они будут ограничиваться пространством университета или рамками предложенного курса (учебной программы).

Но и преподаватель больше не прикован к кафедре этой аудитории. Он может встречаться с учениками и студентами онлайн или во внеуниверситетских условиях[3]. Конечно, если он может соотнести свое желание преподавать с чьим-либо образовательным запросом. Тогда возможна встреча учителя и учащихся вне (*или на полях*) традиционной образовательной системы. Поэтому можно спросить: зачем вообще продолжать работать именно в университете? Или: *зачем преподавателю аудитория?*

Здесь возникает *архиважный* вопрос: *какому* преподавателю? Преподаватели философии в российских (как и во всех остальных) университетах не образуют единого сообщества. Одни увидят в этих глобальных трендах проблему для выживания, другие – прежде всего профессиональный вызов. Первые и вторые будут их обсуждать совершенно

[3] В качестве примера можно рассмотреть опыт московского Антиуниверситета – «Децентрализованной площадки для независимых образовательных и исследовательских инициатив», как указано на его сайте (https://doxajournal.ru/antiuniversity). Его цель – предоставить академическим сотрудникам и независимым исследователям возможность прочитать курсы, а всем желающим – их посетить. Такие цели ставит перед собой и Новосибирский открытый университет (https://www.facebook.com/groups/527243854116106/). Подобные инициативы особенно интересны как опыты воспроизводства университета за его обычными пределами. Сейчас они могут существовать лишь как дополнение к традиционным университетским структурам, как своеобразные «системные паразиты». Но в процессе одновременной деинституциализации гуманитарного образования и его менеджериализации можно представить себе массовый переток специалистов в подобные новые институции как заметно более творчески свободные.

по-разному. Такое предварительное профессиональное самоопределение есть непременное условие деятельностного отношения к актуальной ситуации.

Зачем преподавателю аудитория? К проблеме самоопределения

В современном университете происходит утверждение неолиберализма как базовой идеологии управления [8]. Неолиберализм в академических институциях получил название «менеджериализм» [2, 3]. Он проявляется в подходе к университетам как к обычным организациям, ориентированным на производственную эффективность, а к их сотрудникам – как к персоналу, ориентированному на личную эффективность (капитализацию). «Образование» рассматривается как услуга, оказываемая информированному потребителю, а качество этой услуги оценивается по ее рыночной востребованности. Ридингс подробно описывает этот подход, противопоставляя новый «университет совершенства» классическому университету [13].

Ключевая роль в работе образовательной институции при таком подходе принадлежит организаторам производственного («учебного») процесса, т. е. менеджерам. Они призваны разработать и применить гибкие и всеобъемлющие системы оценки качества предоставляемых услуг и создать систему позитивных и негативных санкций, направляющих наемных сотрудников (т. е. преподавателей) так, чтобы их вклад в производственный процесс был максимальным.

Отсюда неизбежный рост значения «показателей». Для отчужденных от образовательного процесса менеджеров это единственная возможность обеспечить эффективный контроль, точнее, его видимость. Преподаватели превращены в производителей показателей. За это они «освобождены» от необходимости формировать собственные критерии качества и следовать им и могут рассчитывать на вознаграждение за успешное выполнение инструкций по производству показателей. Иной перспективы российский менеджериализм им не предоставляет (хотя для кого-то именно эти правила игры могут быть привлекательными).

Критики менеджериализма указывают на идеологическое противоречие между «менеджерами» и «преподавателями»: эти группы образуют замкнутые смысловые «миры» с конфликтными отношениями одних к другим [3]. Е.А. Другова указывает три основных измерения конфликтов между академическими («научно-педагогическими») и административными сотрудниками: трансформация академической идентичности под давлением менеджериализма; сокращение академических свобод; вызревание новой организационной культуры [8, с. 75–78]. Новая организационная культура закрепляет превращение университета в фирму. Эти конфликты приво-

дит к деградации «старого» университета. Бороться с ней в условиях существующего университета невозможно, хотя какие-то позиции преподавателям и удается отстоять: неолиберализм трансформирует сейчас все общественные институты. Ответить на нее можно, трансформируя сами наши представления о деле преподавателя, т. е. самоопределяясь.

Менеджериализм не замечает различий в представлениях преподавателей о своей профессии [14, с. 279]. Он равнодушен к принципиальным различиям внутри «внешне» однородной профессиональной группы. А они-то и должны бы служить регулятивной рамкой для любых дальнейших дискуссий, по крайней мере в профессиональных изданиях.

Среди преподавателей можно выделить как минимум 4 типа профессиональных позиций по отношению к работе в университете:

1) «случайные люди» – те, кто трудоустроен в университете в силу разных персональных причин неакадемического характера;

2) «люди призвания – убежденные преподаватели», идентифицирующие себя с образовательно-воспитательным процессом; часто готовы «преподавать много и в сравнительно неудобных для себя условиях»;

3) «люди системы», привыкшие работать в университете как в бизнес-корпорации (или же особой государственной организации) и отождествлять свои профессиональные цели с целями и логикой развития корпорации;

4) «люди науки», заинтересованные прежде всего в исследованиях; они преподают по необходимости [9].

Кроме этой, построенной на основе профессионального здравого смысла, типологии возможны и другие [14]. Речь идет о двух принципиально разных логиках обсуждения будущего профессии: развитии или выживании. Одну группу составляют те, кто рассматривает философию как сферу личного самоопределения, реализуемого только в профессиональной деятельности академического преподавателя. На уровне личной мотивации такое самоопределение может выражаться как идея «высокой» профессии, требующей служения, и т. п. [16, с. 100–103]. Употребление подобной аффективной лексики (миссия, призвание и т. д.) – это «диагностический» признак мотивов, которым руководствуются представители этой группой в своей профессиональной деятельности. К сожалению, такую мотивацию ловко эксплуатирует менеджериализм.

К другой группе можно отнести тех, кто не рассматривает преподавание философии (реализуемое в данный исторический период в виде профессиональной деятельности академического преподавателя) как наилучшую форму личной самореализации. Иными словами, философствование (= преподавание философии) не является для таких людей «*важнейшим*» делом. Имеет смысл обсуждать возможные тактики и стратегии раз-

вития, обращаясь к представителям только этой группы, все остальные пусть делают что хотят. Как с иронией писал когда-то художник Илья Кабаков, «*в будущее возьмут не всех*».

Безусловно, преподаватели философии и профессиональные философы – это необязательно одни и те же люди. И хотя профессиональные философы почти все трудоустроены преподавателями, это различие профессиональных позиций и вытекающее из него несовпадение профессиональных карьер может стать принципиально важным в профессиональном философском самоопределении. Однако философия – уникальная профессия: преподавание – «естественный» способ самореализации для философа. В отличие от других дисциплин, зазор между профессиональным мышлением философа и практикой преподавания философии минимален. Преподавать философию – это и значит заниматься философией. Поэтому в фигуре профессионального философа, преподающего философию, оба этих процесса сходятся до совпадения. Как писал М.А. Богатов, «жизнь философа сегодня по большей части в России (да и в мире) – это жизнь в университете, и потому идея университета служит не столько фоном того, какой представляется жизнь философу сегодня, сколько условием возможности для любого представления или немыслимости собственного бытования» [4, с. 35]. До сих пор университет остается особым местом профессиональной жизни философов. В отличие от других академических дисциплин, где преподавание и исследование – не одно и то же, преподавание философии *и есть* практическое занятие философией. Учебная аудитория и есть «королевское место» философа. Во всяком случае, различия двух этих практик состоят только в методике[4]. Поэтому какое место традиционная аудитория занимает в самоопределении профессиональных философов, когда те «мыслят собственное бытование»? И точно ли эта аудитория должна по-прежнему оставаться именно университетской?

Здесь можно возразить, что преподавание философии в современных академических реалиях: многолюдные «короткие» поточные курсы с изматывающей системой рейтингования, публикационная гонка и т. д. [10] – по видимости, далеко отстоит от письменного стола, за котором пишутся

[4] В.Е. Семенков в своем исследовании современной российский философии как профессионального сообщества полагает важнейшим содержанием профессиональной философской деятельности чтение текстов. Философия – это «квинтэссенция интеллектуальной деятельности вообще» [18, с. 203]. Она самодостаточна (т. е. это «высокая профессия»). При этом «уход» философа в публичность, будь то преподавание или другая публичная активность, по Семенкову, чреват философским инфантилизмом – утратой сложности продуктивного философского мышления при сохранении внешних формальных признаков принадлежности к философскому сообществу. Соглашаясь с тем, что философ читает тексты, работает с текстами (и в текстах), я считаю важным не потерять диалогический аспект философствования. А оно и предполагается академической аудиторией.

(в тишине или в сопровождении любимой музыки) самые важные и лично-ценные исследования. Тем не менее любой курс философии должен рассматриваться как непосредственная практика философии. Следовательно, именно практикование философии должно быть целью построения академического курса философии, равно как и любого другого образовательного события.

Такой принцип никак не проявляется в описании бедствий современных гуманитариев в анализируемой статье. Один из ее авторов в своей статье о современной философии рассматривает проблему адаптации философии к современности как необходимость расширить ее предметное содержание и участвовать в решении актуальных проблем: «Перед новейшей философией стоят задачи стать источником стратегических инноваций, включая область социально-экономической динамики» [12, с. 140]. Под «самоопределением» здесь подразумевается модификация тем исследований в изменившихся обстоятельствах. Однако в кризисные времена проблемой становится не столько *чем* заниматься (философы занимаются более-менее *всем*), но *как*, и *почему* именно этим.

Понятие «самоопределение» имеет довольно богатую историю, восходящую к практической этике Аристотеля [5, 19]. Под *профессиональным самоопределением* я понимаю здесь полагание предельных ценностных оснований своей практической (повседневной) деятельности такое, что любые профессиональные действия получат обоснования как разумные и необходимые для воплощения этих ценностей. Самоопределение связывает «высшие», по видимости, абстрактно-отвлеченные уровни ценностного полагания с повседневными практическими решениями. Поэтому *можно определять самоопределение как соотнесение личной этики и профессиональной практики*. Последовательность, направление такого соотнесения не существенны. Существенно само это осознанное движение превращения профессиональной деятельности в форму собственной жизни, творческое действие, совершаемое людьми по отношению к самим себе.

Самоопределение решает проблему: как возможно (мое личное профессиональное) философствование в конкретных новых обстоятельствах? Если социальный институт, обеспечивавший нас с коллегами условиями профессиональной деятельности и тем самым задававший рамки возможного и желаемого, разрушается, то будущее становится неопределенным, и поэтому требуется активное усилие по определению того, в чем будет состоять оптимальная профессиональная самореализация в будущем. По существу, речь идет о переизобретении профессии философа.

Самоопределение есть прежде всего выбор желательного личного будущего. Будущее в акте самоопределения обретает вариативность, становится предметом конструирования из наличного материала, т. е. именно

из актуальных тенденций. Самоопределение дает свободу (тем, для кого свобода является ценностью). Это интенсивная академическая свобода, позволяющая пользоваться наличной ситуацией в целях собственного самоопределения.

В контексте дискуссий о профессиональном будущем академических философов существенно, что самоопределение «связывает» аналитическую и проектную деятельность. Потому ради самоопределения необходимо исходить прежде всего из возможности использовать кризис для проектирования будущей реализации своего самоопределения. Это позволяет различить в кризисе открывающиеся возможности профессионального самоопределения, точно по словам Гёльдерлина в эпиграфе. Усилием самоопределения зримая катастрофа преобразуется в кризис.

В поисках новых образовательных встреч

Кризис мировой гуманитарной академии «возвращает» философию к положению, напоминающему ситуацию до университетской революции XIX в., которая крепко «связала» ее образ с университетской аудиторией, с ориентированными на нее издательствами, а позже – с «интеллектуальными» программами на телевидении и пр. В постинституциональный период философствование вновь уходит из университета, поскольку он становится слишком негостеприимен к ней. И те, для кого философия есть «важнейшее» дело, присев на пороге, оглядываются со смешанным чувством меланхолии и азарта: что же будет?

Если кто-то самоопределяется так, что для него преподавать и значит практически философствовать, а при этом образовательный запрос на философию не исчезает[5], то будущее приобретает некоторую определенность проектного задания самому себе. Для реализации своего самоопределения нужны *образовательные ситуации.* Поэтому в самом общем виде проблема формулируется так: где и как возможно образовательное событие – встреча двух интересов, философского интереса преподавателя и философского же интереса учащегося? Можно сказать, что в постинстиутциональный период такие ситуации приходится создавать нам самим, рассматривая любые существующие или возможные институции как ресурс. При этом важнее всего знание образовательного запроса. Если философ готов ответить на него, он получает возможность оказаться в ситуации, благоприятной для реализации профессионального самоопределения. В постинституциональный период университетская аудитория остается,

[5] Я не вижу признаков его исчезновения. А что студенты и люди вообще слишком мало интересуются мышлением, на это сетовал еще Гегель [6]. Так что подобные сетования можно считать чем-то вроде модуса профессионального самосознания академических философов.

возможно, наиболее благоприятным местом, но лишь одним из возможных, так что эта «благоприятность» становится переменной.

Для встречи нужны двое плюс место такой встречи. В начале постинституционального периода философы-преподаватели оказались в состоянии неопределенности относительно возможных «мест». Однако возможно, как минимум, самоопределиться относительно собственного будущего и внимательно смотреть на образовательный интерес других. Без обращения к этому интересу такая встреча невозможна. Затем надо самоопределяться по поводу этого интереса, вступая с ним во взаимодействие. Чтобы это взаимодействие было оптимальным, многим преподавателям философии придется полностью переосмыслить собственную практику, обратиться к методике преподавания и к четкому позиционированию своей профессии среди других профессий. Тогда внеинституциональное преподавание философии становится свободной встречей людей, знающих, чего они хотят друг от друга и от философии.

Заключение

Обсуждаемая статья была написана в «доковидную» эпоху, которая все проблемы только обострила. Иногда кажется, что ускоренная адаптация университетов к новым условиям работы требует от них необратимых изменений. Весной 2020 г. известнейший итальянский философ Джорджио Агамбен в своей известной алармистской заметке «Реквием по студентам» писал: «все… что существовало почти десять веков, теперь заканчивается навсегда» [1]. Студенчества как такового в будущем, где университеты работают онлайн, больше не будет. Поэтому, разумеется, не будет и «профессоров».

Эта заметка активно обсуждалась гуманитариями разных стран. Агамбен отразил переживания очень многих фанатов своего дела, которые сначала были превращены жесткими академическими менеджерами в исполнителей инструкций, а теперь и вовсе оказываются избыточно-лишними в виртуализованном университете.

На момент написания этой статьи эпидемия коронавируса, хоть уже и заметно более «привычная», продолжается и даже ближайшее будущее университетов в России и в мире остается неопределенным. Это означает, что мы совсем уже теряем привычной status quo. Следовательно, профессиональное самоопределение становится прямо-таки насущным. Мы находимся в ситуации глобального кризиса пространств, в которых ранее происходило профессионального самоопределение и самореализация философов. Положение в мировой системе разделения труда вводит еще один уровень самоопределения, требуя реалистического анализа пространственных факторов профессионального самоопределения. Вместе с

явной опасностью прорастает и до поры смутное «спасительное» – новые возможности. Но для этого требуется ответ на вопрос, который уже давно сформулирован сотрудниками одного описанного А. и Б. Стругацкими научного учреждения: «НУЖНЫ ЛИ МЫ НАМ?»

Литература

1. *Агамбен Дж.* Реквием по студентам // Центр политического анализа. – 2020. – 25 мая. – URL: https://centerforpoliticsanalysis.ru/position/read/id/rekviem-po-studentam (дата обращения: 08.02.2021).

2. *Абрамов Р.Н.* Менеджериализм и академическая профессия: конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. – 2011. – № 7. – С. 37–47.

3. *Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е.* Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // Новое литературное обозрение. – 2016. – № 2 (138). – С. 16–32.

4. *Богатов М.А.* Порождение Симптоматика: провинция в философии // Res Cogitans. – М.: Книжное обозрение, 2009. – № 5: Провинция. – С. 35–54.

5. *Буров К.С.* Профессиональное самоопределение как научное понятие // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т. 9, № 4. – С. 57–67. – DOI: 10.14529/ped170407.

6. *Гегель Г.В.Ф.* Философия права / пер. с нем. В.Г. Столпнера и М.И. Левиной. – М.: Мысль, 1990. – 608 с.

7. *Донских О.А.* Почему студенты перестали задавать вопросы? // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2018. – № 42. – С. 110–117. – DOI: 10.17223/1998863X/42/11.

8. *Другова Е.А.* Природа конфликта администраторов и научно-педагогических работников в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22, № 2. – С. 72–82.

9. *Немцев М.Ю.* Университетские гуманитарии современной России // Гефтер. – 2013. – 18 июня. – URL: http://gefter.ru/archive/9071 (дата обращения: 08.02.2021).

10. *Немцев М.Ю.* Из дневника преподавателя философии // Неприкосновенный запас. – 2011. – № 3 (77). – С. 131–141.

11. *Ореховский П.А., Разумов В.И.* Время карнавала: российские высшая школа и наука в эпоху постмодерна // Идеи и идеалы. – 2020. – Т. 12, № 3, ч. 1. – С. 77–94. – DOI: 10.17212/2075-0862-2020-12.3.1-77-94.

12. *Разумов В.И.* Самоопределение философии в XXI веке // Личность. Культура. Общество. – 2007. – № 4 (39). – С. 130–142.

13. *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с англ. А.М. Корбута. – М.: ГУ ВШЭ, 2010. – 304 с.

14. *Кочухова Е.С.* Академическая профессия глазами преподавателей // Вопросы образования. – 2020. – № 2. – С. 278–302. – DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302.

15. *Лукашенко М.А.* Рынок образовательных услуг: запрос потребителя и ответ современного университета // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 100–106.

16. Самоопределение университета: путь реально-должного: коллективная монография / под ред. В.И. Бакштановского, Н.Н. Карнаухова. – Тюмень: Нефтегазовый ун-т, 2008. – 699 с.

17. *Серр М.* Девочка с пальчик / пер. с фр. А. Соколинской. – М.: Ад Маргинем пресс, 2013. – 72 с. – (Minima; 23).

18. *Семенков В.Е.* Об оптимальных условиях производства и трансляции философского знания // Вестник СПбГУ. Серия 12, Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – Вып. 2. – С. 199–210.

19. *Шульц П.* Философская антропология. Введение для изучающих психологию. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1996. – 118 с.

Статья поступила в редакцию 11.08.2020.
Статья прошла рецензирование 30.08.2020.

DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13.1.1-24-41

ON PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PHILOSOPHY TEACHERS IN RUSSIA

Nemtsev Mikhail,
Cand. of Sc. (Philosophy), MA in Gender Studies
International University in Moscow, Associate Professor
Department of Humanities,
17 Leningradsky Prospekt, Moscow, 125040, Russian Federation
Moscow School for the Social and Economic Sciences
3-5 Gazetnyy Pereulok, Moscow, 125009, Russian Federation
ORCID: 0000-0001-7854-7450
nemtsev.m@gmail.com

Abstract

In the beginning of this paper, the author presents a critical analysis of "The Carnival Time: Russian High School and Science in the Postmodern Era" by P. A. Orekhovsky and V. I. Razumov who scrutinize ongoing degradation in Russian science and education. This crisis is a local variation of deep global crisis (described among others by B. Readings (1996)). Their article represents such a particular feature of humanities in Russian higher educational institutions, as systematic lack of attention to personal educational interests of students that unavoidably leads to certain monologicity. Before now, there has been gnoseological inequality between teachers and students. Thereby, objectives and content of education were predetermined. Global crisis of education is grounded by factual disappearance of this inequality. However, one can appreciate new possibilities for philosophy teachers to live on according to their professional self-determination. In the second part of the article, it is proposed to evaluate the situation from the standpoint of dedicated philosophers for whom teaching is the most appropriate way to fulfill their professional self-determination. Philosophy is a unique profession, where it is barely impossible to separate professional thinking of a philosopher from the practice of teaching Philosophy. To teach philosophy is to philosophize. In this paper, the author considers the term 'self-determination' as creation of general value grounds of the philosophy teachers' practical (everyday) activity, which provides every professional activity with justification as reasonably necessary to establish these values. Self-determination establishes a bridge between personal ethics and everyday practical life decisions. In order to implement their self-determination, philosophers need educational situations. Therefore the main proposition of this paper is that philosophy teachers have a chance to take advantage of the ongoing situation if they develop self-determination and explore educational interests of prospective students.

Keywords: global crisis of education, gnoseological inequality, educational interest, managerialism in education, teaching philosophy, professional philosophy, self-determination, transformation in university.

Bibliographic description for citation:
Nemtsev M. On Professional Self-Determination of Philosophy Teachers in Russia. *Idei i idealy = Ideas and Ideals*, 2021, vol. 13, iss. 1, pt. 1, pp. 24–41. DOI: 10.17212/2075-0862-2021-13.1.1-24-41.

References

1. Agamben G. Rekviem po studentam [Requiem for students]. *Tsentr politicheskogo analiza* [Center for Political Analysis], 2020, 25 May. Available at: https://centerforpoliticsanalysis.ru/position/read/id/rekviem-po-studentam (accessed 08.02.2021).

2. Abramov R.N. Menedzherializm i akademicheskaya professiya: konflikt i vzaimo-deistvie [Managerialism and Academic profession: Conflict and Interaction]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, 2001, no. 7, pp. 37–37.

3. Abramov R., Gruzdev I., Terentiev E. Trevoga i entuziazm v diskursakh ob akademicheskom mire: mezhdunarodnyi i rossiiskii konteksty [Alarm and Enthusiasm in Discourses on the Academic World: International and Russian Contexts]. *Novoe literaturnoe obozrenie = New Literature Review*, 2016, no. 2 (138), pp. 16–32.

4. Bogatov M.A. Porozhdenie Simptomatika: provintsiya v filosofii [Creation of Symptomatik: Province in Philosophy]. *Res Cogitans*. N 5. *Province*. Moscow, Knizhnoe obozrenie Publ., 2009, pp. 35–54. (In Russian).

5. Burov K.S. Professional'noe samoopredelenie kak nauchnoe ponyatie [Professional Self-Determination as a Scientific Concept]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, 2017, vol. 9, no. 4, pp. 57–67. DOI: 10.14529/ped170407.

6. Hegel G.W.F. *Filosofiya prava* [Elements of the Philosophy of Right]. Moscow, Mysl' Publ., 1990. 608 p. (In Russian).

7. Donskikh O.A. Pochemu studenty perestali zadavat' voprosy? [Why did students stop asking questions?]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2018, no. 42, pp. 110–117. DOI: 10.17223/1998863X/42/11.

8. Drugova E.A. Priroda konflikta administratorov i nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov v rossiiskikh universitetakh [The nature of academic-administrator conflicts in russian universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*, 2018, vol. 22, no.2, pp. 72–82. DOI: 10.15826/umpa.2018.02.018.

9. Nemtsev M.Yu. Universitetskie gumanitarii sovremennoi Rossii [University Humanities Teachers in contemporary Russia]. *Gefter*, 2013, 18 June. (In Russian). Available at: http://gefter.ru/archive/9071 (accessed 08.02.2021).

10. Nemtsev M.Yu. Iz dnevnika prepodavatelya filosofii [Diaries of a Philosophy Lecturer]. *Neprikosnovennyi zapas. Debaty o politike i kul'ture = Debates on politics and culture*, 2011, no. 3 (77), pp. 131–141.

11. Orekhovsky P., Razumov V. Vremya karnavala: rossiiskie vysshaya shkola i nauka v epokhu postmoderna [Carnival Time: Russian Higher Education and Science in

the Postmodern Era]. *Idei i idealy = Ideas and Ideals*, 2020, vol. 12, iss. 3, pt. 1, pp. 77–94. DOI: 10.17212/2075-0862-2020-12.3.1-77-94.

12. Razumov V.I. Samoopredelenie filosofii v XXI veke [Self-Determination of Philosophy in 20 Century]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo = Personality. Culture. Society*, 2007, no. 4 (39), pp. 130–142.

13. Readings B. *Universitet v Ruinakh*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996 (Russ. ed.: Ridings B. *Universitet v ruinakh*. Moscow, HSE Publ., 2010. 304 p.).

14. Kochukhova E.S. Akademicheskaya professiya glazami prepodavatelei [The Academic Profession as Perceived by Faculty]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2020, no. 2, pp. 278–302. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302. (In Russian).

15. Lukashenko M.A. Rynok obrazovatel'nykh uslug: zapros potrebitelya i otvet sovremennogo universiteta [Current state of contemporary educational market: demand of a consumer and response of a business university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia, 2012, no. 6, pp. 100–106*.

16. Bakshtanovskii V.I., Karnaukhova N.N., eds. *Samoopredelenie universiteta: put' real'no-dolzhnogo* [The University's Self-Determinaton: The way of dutiful realism]. Tyumen', Neftegazovyi universitet Publ., 2008. 699 p.

17. Serres M. *Petite poucette*. Paris, Le Pommier, 2012 (russ. ed.: Serr M. *Devochka s pal'chik*. Moscow, Ad Marginem Publ., 2013. 72 p.).

18. Semenkov V.E. Ob optimal'nykh usloviyakh proizvodstva i translyatsii filosofskogo znaniya [Optimal conditions of production and transmission of philosophical knowledge]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12, Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika = Vestnik of Saint-Petersburg State University. Series 12, Psychology. Sociology. Pedagogy, 2008, iss. 2, pp. 199–210*.

19. Shul'ts P. *Filosofskaya antropologiya. Vvedenie dlya izuchayushchikh psikhologiyu* [Phislosophical Anthropology. Introduction for Psychologists]. Novosibirsk, NSU Publ., 1996. 118 p.

The article was received on 11.08.2020.
The article was reviewed on 30.08.2020.