

Вдовы, дети, ассистенты: обитатели гегелевского университета

ДМИТРИЙ КРАЛЕЧКИН



ДНОЙ из особенностей дискуссии на тему образования, будь она реформистской, оборонительной, наступательной, исторической, прагматической или экспертной, является вписывание в сами условия высказывания позиции говорящего. То есть такая речь должна не только обязательно занимать позиции или обозначать ставки, но и коррелировать с позицией того, кто ее высказывает. В этом дискурсивном пространстве каждая «позиция» должна состояться словно бы дважды: в качестве реального (или, как еще часто говорят, институционального) интереса и в качестве собственно тезы, позиции. Зазор между реальным интересом (который может равняться, к примеру, желанию ученого заниматься своим делом) и дискурсивной позицией, неизбежно претендующей на всеобщность, используется не столько для формирования общего интереса, сколько для демонстрации предмета торга.

Множество позиций в образовательной системе полностью совпадает с множеством позиций речи об этой системе (ее прошлом, будущем, изменениях, проблемах и т. п.), причем образование достаточно жестко защищается от любого нарушения этого принципа. Это правило выполняется даже в тех случаях, когда некто находится вне системы образования, поскольку он делегирует свой интерес, но при этом превращается не в гражданина, а, скорее, в *родителя*, даже не имея детей. Нервный родитель, а вовсе не ученый — вот главный субъект всех споров об образовании. Родитель же не может быть «совершеннолетним» в просвещенческом смысле этого слова, то есть тем, кто готов и способен обсуждать без опоры на свое место. В этом смысле образование, конечно, не является сегодня публичным в кантовском

смысле — той странной сферой, где любая социальная позиция подвешивается за счет свободной (и в то же время не имеющей прямых последствий) речи, в которой каждый становится ученым, но не по той специальности, в которой он специализируется «на работе». Но все же в другом смысле оно публично, и именно набросок этого смысла я попытаюсь далее представить, зайдя в образование, скорее, с улицы (не имея, в общем-то, никакого к нему отношения, помимо воспоминаний), то есть с произвольного, но весьма нервного текста о нем.

СЛИШКОМ УСЕРДНЫЙ АГРЕЖЕ

Деррида в выступлении «Где начинается и как заканчивается преподавательский корпус», одном из текстов, созданных в рамках его работы в «Группе исследования философского образования» (*Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique* или *Greph*), основанной в 1974 году и нацеленной на изучение философии как образовательного института, не раз подчеркивает избирательность, не-нейтральность, привилегированность *места*. Его речь становится заметно нервной, как будто бы ему все время приходилось оглядываться на то, откуда она ведется, хотя ведется она «отсюда». «Здесь, например, не безразличное место»¹ — эту фразу Деррида в своей речи склоняет на разные лады, подвязывая к ней воспоминания о собственном преподавательском опыте, начинавшемся с самой нижней ступени французской системы высшего образования тех лет, агреже-репетитора (*agrégé-répétiteur*), и в том же самом «месте», где эта речь произносится, — в *École normale supérieure*. Логика этого «места» довольно прозрачна, более того, она строится на прозрачности — например, прозрачности означаемого, через которое легко можно просмотреть то содержание, которое и должен донести до своих учеников репетитор. По сути, даже он сам — всего лишь хороший ученик, оставленный при кафедре для того, чтобы помогать, ассистировать новым хорошим ученикам. Позиция такого начинающего преподавателя двусмысленна: она еще не гарантирована, поскольку институт образования не удостоверяет его в том, что он и в самом деле преподаватель, но именно потому, что он таких гарантий не имеет, он тем более нуждается в сертификации и габилитации, и такой репетитор тем более должен «просвечивать», обнаруживая в своем поведении не столько себя, сколько *преподавательский корпус*,

1. *Derrida J. Où commence et comment finit un corps enseignant // Du droit à la philosophie. P.: Galilée, 1990. P. 114.*

который поручил ему (разумеется, временно) те функции, которые в обычном случае он должен был бы выполнять сам.

Наибольшей надежности преподавательский корпус достигает именно в той позиции, которая наименее надежна, поскольку, по сути, только репетитор может отнестись к простому повторению (некоего обязательного курса, читаемого лектором или уже закрепленного в тексте программы) как к чему-то, требующему полной отдачи, некоему *делу*, за которым действительно проступает институт в целом, а не просто отдельные социальные функции. Хотя речь идет о давней французской реалии (впоследствии изменившейся), очевидно, что структурные ее аналоги можно найти едва ли не в любой образовательной системе (в том числе и в российском ассистенте или младшем/старшем преподавателе): наиболее активное место в системе образования должен занимать тот, кто, по сути, занимает его на птичьих правах, просто потому, что только так экономика репрезентации преподавательского корпуса (и образования как целого, как некоей цепочки обоснований общества в целом, а не в частностях) может эффективно действовать — прежде всего с точки зрения самого этого корпуса. На наиболее элементарном уровне она всегда колеблется в пределах оппозиции чистого формализма, проформы, отчетности, диктовки/диктанта, с одной стороны, и, с другой, произвола, «заумных идей», «вольнодумства», «самодумства» (и «демагогии», если говорить в терминах «эпохи Гегеля», о которой далее), то есть любого несертифицированного содержания, которое потенциально может возникнуть во всяком месте университета, сколь бы четко оно ни описывалось его логикой и самооправданием.

«Ассистент» позволяет решить проблему этого колебания, он выступает в качестве чернорабочего, который легко создает иллюзию диалектического решения, вписывая себя как самопрозрачный знак в диалектическую экономию знака, который должен быть наполнен содержанием, но в то же время не должен отклоняться от сертифицированной грамматики. Ассистент — это не более чем само усердие знака, знак, который начал жить своей собственной жизнью, играя по тем правилам, которые ему приписаны и прописаны (вернее, он *должен* так делать). Если в одном советском мультфильме собственной жизнью жила «единица», преследовавшая нерадивого ученика, то в университете собственной жизнью должен жить знак как повторение, воспроизведение, представление уже известного, но при этом он должен делать все эти — довольно механические — функции живо, с душой и огоньком. Юмор ситуации в том, что сегодня, после деконструкции, ясно: только такой *живой знак* (наподобие человека-сэндвича) — единственный, который может оставаться

«знаком» в его метафизическом смысле, то есть выступать в качестве повторения, способного погасить все перформативные эффекты, скрытые в «простом повторении» (которое, разумеется, никогда не может повторять тождественное, поскольку нарушает его идентичность самим актом отождествления).

Деррида не связывает свою позицию агреже с деконструкцией как философской (или антифилософской) программой (ритуально зачеркивающей каждый термин самоопределения), не находит для деконструкции какого-то биографического основания. Однако помимо явно бросающегося в глаза сходства в описании «знака» и «репетитора», которое, разумеется, может быть всего лишь ретроактивным, привнесенным самим Деррида, заметно и то, что место «деконструкции», лишь на несколько миллиметров отстоящее от небезразличного места — в Эколь Нормаль, обнаруживается уже в описании обычной практики репетитора, указывающей на стандартное для деконструкции расхождение между «декларацией», согласно которой знак-ассистент должен быть настолько предельно верным и усердным знаком, и «описанием» (или «дескрипцией»), в котором само осуществление декларативных задач возможно лишь за счет чего-то совершенно иного и постороннего. По сути, место деконструкции ограничивается — в институциональной проекции мест Эколь Нормаль как элитарного центра, расширяющегося до всей национальной системы тех лет, — именно этим *иным*, вернее, «другой стороной»:

В своем же семинаре (вот уже несколько лет репетиторам здесь разрешается вести дополнительные семинары помимо собственно репетиционных упражнений) репетитор воспроизводит разделение: он пытается помочь «кандидатам», вводя при этом, словно бы издалека привезенной контрабандой, посылки, которые уже не относятся к пространству общей агрегации и даже его подрывают с большим или меньшим коварством. Такое разделение настолько усвоено или интериоризировано и той, и другой стороной (*de part et d'autre*, то есть преподавателем-репетитором и студентами), что я со своей стороны (*pour ma part*) могу во время упражнений (а в какой-то мере и на семинарах) почти полностью воздержаться от привлечения работы, которую я провожу на стороне (*d'autre part*) и с которой можно познакомиться по публикациям. Я поступаю так, словно бы эта работа не существовала, и только те, кто читают меня, могут восстановить нить, которая, пусть она и скрыта, все же, разумеется, связывает мое преподавание с опубликованными текстами. Всё, в принципе, должно начинаться с вымышленной нулевой точки моего отношения к аудитории... Эта фикция вполне принимается обеими сторонами, в том числе в некоторых хитростях и уловках...²

2. Ibid. P. 124–125.

Не определяется ли «образовательное» место деконструкции этой «другой» стороной, на которой Деррида проводил некую работу, которая даже не называется проектом или исследованиями — просто он что-то делал на стороне, с другой стороны? Если приглядеться, описание репетитора, однако, не просто дополняется каким-то «другим» местом (как если бы Деррида работал просто на стороне, например, журналистом или пиар-консультантом и эта работа как-то проникала в официальное репетиторство, что сегодня, скорее, только приветствовалось бы). Это описание (как микроэлемент автобиографии) само рассогласовано: на семинарах (и видимо, не только) репетитор, как образцовый институтский знак, вводит некие внешние, контрабандные посылки, которые способны подорвать обучение, то есть, как указывается далее, программу (во всех значениях этого слова), но именно поэтому в преподавательской деятельности репетитор воздерживается от всего «собственного», постороннего (или *постороннего* как *собственного*, и наоборот), от своей работы. Не следует понимать это рождение деконструкции из духа агреже (или агрегации) как всего лишь уклонение, хотя Деррида сам намекает на это «другое место». Скорее, дело в том, что сама позиция повторения за счет своей интенсификации, привлечения свежей крови, лучших учеников-как-преподавателей создает возможность для своеобразного разрастания, набухания повторения в самом себе, оказывающемся одновременно его провалом. Надежнее всего повторять можно только в том случае, если ввод(з)ится некая контрабанда, и, наоборот, сама «другая сторона» (или «другая сцена») агреже порождается в качестве инстанции, *необходимой* для еще более верного повторения. По сути, она лишь продлевает, воспроизводит само место агреже как того, кто, будучи введен внутрь системы, остается вовне, является всего лишь внешним, пришлым, привлеченным ресурсом, едва ли не гастарбайтером (или, говоря посовременнее, постдоком) жесткой академической системы. И этот ресурс нужно не столько подавлять, сколько экономить и эффективно расходовать, поскольку его внеположность позволяет питать то повторение, которое без такой внешней (и вообще говоря, неконтролируемой) силы легко вырождается в пустую формальность. Хотя агреже должен быть самим воплощением «пустой формальности», пустым, хотя и помогающим (ассистирующим) местом, его внутренняя экономия может реализоваться только при выполнении противоположного условия работы на стороне (или *налево*). Та нить (или *ткань*), которую могут восстановить читатели работ, не просто вкрадывается в механику повторения (то есть институционально выверенного воспроизведения са-

мого «образования»), не просто путается между представляемым и представлением, означающим и означаемым, но по большому счету скрепляет их — красная нить самостоятельной рефлексии Деррида (его работа) оказывается белыми нитками, которыми шита система преподавания.

Иными словами, место деконструкции — как работы Деррида, но еще до содержания этой работы — отмечается как специфическое расхождение, порождение рассогласования, расстановки внутри той гегельянской логики знака, которую Деррида всегда выделял в качестве точки отсчета и одновременно предела, с которым деконструктивистское движение никогда не может совпасть. И дело не просто в интерпретации, которая *post factum* создается самим «автором» деконструкции. Напротив, указание на «место» внутри институции, описанной именно гегелевской экономией знания, начинает двоиться, сбиваться, удваивая саму позицию верного представления и повторения так, что репетитор оказывается излишне усердным гегельянцем, который *не может не деконструировать*. Сохранение и воспроизведение «смысла» требует в конечном счете внешнего резерва, который, однако, может мыслиться лишь в качестве распространения и интенсификации собственно *метафизической* логики знака. Позиция репетитора оказывается поэтому ожидаемо неразрешимой, поскольку каждый раз декларативные задачи решаются лишь за счет появления работы на стороне, словно бы для выполнения штатной работы ему нужна была не совсем легальная «подработка», которая, *с другой стороны*, не может отличаться от самого «существа дела» (в конечном счете любая собственная исследовательская работа в такой машинерии вводится как контрабанда лишь на первом шаге, а на втором успешно легализуется как само условие успешного функционирования института: деконструктивистский момент уже блокирует гегельянскими ресурсами пере-присвоения).

Уклонение репетитора в конечном счете может вознаграждаться и даже — за его спиной — признаваться в качестве *того самого*, чего от него ждали. Иначе говоря, учреждающий жест преподавательского корпуса лишь, по видимости, декларативно состоит в требовании повторять, ассистировать, выполнять программу, вести за профессором и т. д., тогда как на деле от начинающего агреже требуется совсем другое — проявить себя, сделать что-то от своего лица, но так, чтобы это «свое» точно сошлось бы с требованиями повторения, выступило в качестве его дополнительного ресурса, внешней точки опоры. Более того, в такой логике нельзя демонстрировать ее понимание. Например, репетитор, который понимает и *дает понять*, что понимает, что все требования системы — пустая формальность, тогда

как на деле надо «делать свое» и будь что будет, тут же может быть дисквалифицирован.

Хотя такое продуктивное удвоение стандартной «экономии образовательного смысла» в позиции репетитора — порождающее окружающее его (или, вернее, вкладывающееся в него) деконструирующее гало (Деррида настаивает на том, что преподавательское тело, дублирующее корпус, всегда пребывает в «славе»³, но, как можно понять, именно такое гало дублирует нимб преподавателя, гарантируя то, что он не упадет, поддерживая его «с другой стороны», с изнанки), — может показаться достаточно абстрактной формулой любой позиции преподавателя (которая лишь наиболее очевидна в случае агреже, сохраняясь в любом преподавательском теле). Необходимо подчеркнуть, что это избыточное усердие, смысловая контрабанда оказывается, с одной стороны, весьма специфическим, продуктивным распадом (или роспуском) *гегельянского* университета (по Деррида, это базовая модель современного университета), а с другой — условием почти невыносимой ныне «двойной игры» в политических и институциональных инициативах, проводимых *Greph*. «Реформа Аби» (*réforme Haby*, по фамилии тогдашнего министра образования) стала одной из мишенью для Деррида, и, что интересно, сама эта реформа выписывалась на языке и в оппозициях, которые уже почти сорок лет оформляют «защиту университета» как защиту гуманитарных наук от давления маркетизации, технизации и госконтроля, философии — от привилегий наук физико-математических или некритических гуманитарных наук, свободного и критического исследования — от внешних ограничений и стандартов и т. д. То есть защиту внутреннего от внешнего, свободного от несвободного, автономного от зависимого.

То, что кажется сегодня «современным кризисом» высшего образования и университета, начавшимся никак не ранее неолиберальных политик в стиле Третьего пути середины 1990-х, составляет крайне устойчивый нарратив, который работал уже в 1970-х годах и, более того, является составной частью самой теоретической конструкции университета, складывающейся — прежде всего, но не исключительно — в качестве университета *гегельянского* (в его разных версиях, например созданной Виктором Кузеном). Деррида, похоже, совершенно не удивился бы, если бы его перенесли из 1970-х в современную Францию, Британию или Россию, — тут налицо все то же министерско-рыночное давление, которое требует практичности и эффективности, востребованности выпускников, технизации самого университета.

3. Ibid. P. 143.

Ему и группе *GrepH* было бы за что бороться, в том числе за философию. Но сама их позиция (стратегической критики на два фронта — против внешнего давления и внутреннего консерватизма) сегодня представляется неуверенной, рассогласованной, слишком рефлексивной, в любом случае анахроничной, то есть *желающей слишком многого*. Сегодня для защиты образовательной системы нет ничего хуже постоянных оговорок Деррида, замечаящего, что любой ход в сторону автономии (университета) способен привести к закреплению наиболее консервативных, наименее критичных и обскурантистских позиций в самой философии (как центре университета). Иными словами, рамка борьбы осталась, но внутреннее (или сообщество преподавателей, сияющий/сиятельный преподавательский корпус) стало действительно внутренним, «своим», безо всяких деконструктивистских уточнений. Само это место «двойного агента» повторения, агреже-репетитора исчезло как концептуализируемое и политическое место (даже если осталось в качестве реального). Значит ли это, что университет был утвержден (совпав, наконец, со своим концептом) или, напротив, что он просто способен распускаться иначе, без этого чрезмерного усердия и усилий, заметных по фигуре Деррида? Для ответа на этот вопрос необходимо вкратце рассмотреть уже не раз упомянутую «гегельянскую» конструкцию университета.

СТРАХОВАНИЕ НА СЛУЧАЙ СМЕРТИ

В статье «Возраст Гегеля» (название читается также как «Эпоха Гегеля», *L'âge de Hegel*), вошедшей в коллективный сборник *GrepH* «Кто боится философии?», Деррида предпринимает попытку дать эскиз гегелевской конструкции университета — *universitas* как «онто- и ауто-энциклопедического круга государства»⁴. Разумеется, «концептуальной» реконструкции университета всегда можно предъявить ту претензию, что она слишком далека от исторической и социальной истории. Однако именно она позволяет объяснить устойчивость «кризиса университета» как языка самоописания и распределение реакций на этот кризис.

Деррида выделяет несколько черт гегелевского момента университета, не все из которых он связывает. Этот момент — подготовленный и одновременно отложенный всей философией Гегеля (и прежде всего «Философией права») союз университета и государства, этатизация образования, но не только как след-

4. *Derrida J. L'âge de Hegel // Du droit à la philosophie. P.: Galilée, 1990. P. 225.*

ствие общей централизации и отъема феодальных полномочий у различных инстанций и гражданского общества (в его гегелевской трактовке), но и как выполнение самой истины государства. Иными словами, сколь бы компромиссным ни был этот союз, сколько бы нерешенных вопросов он ни оставлял, он задает общую матрицу производства государства как единственного публичного института, того всеобщего, которое признается всеми гражданами независимо от их конкретного места в гражданском (и рыночном) обществе. И эта истина государства/университета совпадает в пределе со спекулятивной философией.

Основным моментом гегелевской конструкции (или компромисса) является превращение традиционной образовательной фигуры «повторения» (обеспечивающей, в частности, изображение одного преподавателя как представителя всего корпуса науки в целом) в фигуру повторения/снятия. Это достигается за счет спекулятивной диалектики, позволяющей работать с различиями форма/содержание, в себе/для себя, собственное/несобственное. Система образования строится как постепенное взросление, каждый этап которого логически совпадает с определенной стадией в развитии понятия и соответствующим ей моментом в развитии субъективного духа. Несмотря на то что именно такое «повторение/снятие» позволяет системе быть предельно прозрачной, то есть улавливать связь между отдельными разновозрастными частями знания, оно же позволяет обращаться с ними как отдельными «модулями». Гегель отстаивает необходимость пораньше начинать обучение формальным мыслительным навыкам (схоластическим определениям и силлогизмам), ссылаясь на собственный опыт. Деррида подробно анализирует одно из писем Гегеля, где тот вспоминает, что уже в одиннадцать лет выучил некоторые определения Вольфа, а в тринадцать знал все фигуры силлогизма. Силлогизм предвещает философию, но сама форма этого предвестия и отсылки как раз и составляет проблему. В рамках самой спекулятивной философии формальное мышление остается внешним элементом, который нуждается в снятии, а потому не является — для себя — философией.

Иными словами, такая конструкция позволяет решать традиционную проблему образования — как разнести по этапам взросления, по психофизиологии созревания элементы наук, которые, вообще говоря, совершенно не обязательно предполагают такой переход от простого к сложному, который был бы равнозначен взрослению. Простое или первое для науки не обязано оказываться «первым» и «простейшим» в порядке образования, который привязан к проблеме возраста. Например, концептуализация оснований математики в XX веке позволила

на каком-то этапе предложить теоретико-множественную конструкцию, являющуюся и базовой, и простейшей, однако принятые попытки начинать математическое образование детей с теорий множеств в целом не привели к успеху и не позволили отказаться от традиционного, но логически неправильного «наглядного» обучения, начинающегося с натурального счета (десять яблок, десять пальцев и т. д.). «Пальцы» не могут фигурировать в основаниях математики, в теории множеств, но детям приходится объяснять на пальцах. В пределе гегелевскую концепцию можно представить как попытку вписать даже «пальцы» в поступательное движения знания, которое вводит обучение внутрь самой его понятийной структуры. Однако именно такая «интериоризация» знания приводит к тому, что спекулятивная истина отдельных блоков знания остается для *них самих* (и соответственно, для ребенка на разных этапах взросления) недоступной — до определенного возраста, то есть до собственно университета, хотя и это, как выяснится, под вопросом.

Отстаивая введение философии на самых ранних этапах (11–13 лет), Гегель на деле постоянно откладывает собственно спекулятивную философию и даже историю философии, поскольку для ребенка больше подходят различные формальные и в то же время эмпирические науки, неизбежно остающиеся за пределами понятия. Таким образом, создавая эффект предельной связности знания, возгонки любого содержания до спекулятивного уровня, гегелевская конструкция позволяет манипулировать любыми внешними содержаниями так, словно бы их спекулятивная истина *уже состоялась*, то есть словно бы они уже имели государственное значение, пусть и недоступное на непосредственном (точнее, несобственном) уровне. В определенных точках такая логика образования производит своеобразный негатив гегельянства и его явных целей: любой элемент знания, вынесенный в качестве предмета образования, программы, связанной к определенному возрасту (не достигшему пока спекулятивной зрелости), превращается в своеобразный *ребус*, закрытый знак, который просвещается только внешней инстанцией университета. Хотя человек от младенчества до старости остается самим собой, гегелевская логика университета представляет его эпистемологическое взросление как череду независимых друг от друга фаз, в которых яйцо сменяет личинка, а из нее вылупляется имаго, и все они ничего не знают друг о друге. Только бабочка-гегель способна вспомнить о том, что даже на стадии гусеницы она уже помнила начатки философии (силлогизм), хотя и не знала тогда, что это философия. Отправляясь от декларативного проекта предельно органично строения/развития знания, Гегель создает сложную систему

жизненного цикла, в котором каждый следующий этап, скорее, паразитирует на предыдущем, использует его в качестве уничтожаемого самим повторением содержания (так что, например, даже от силлогизма в спекулятивной логике не остается камня на камне). Взросление — это не мирный органический проект воспитания государственного жителя, а странный биологический процесс, в котором личинка превращается во взрослое насекомое лишь потому, она съедается им, то есть собою же, в соответствии с фигурой снятия.

Эта возрастная конструкция решает вопрос не только привязки различных наук и их разделов к эмпирическим фазам взросления, но и общую проблему взросления как «государственного дела». Что делает гражданин, когда взрослеет и стареет, если он состоит в государстве? Является ли этот акт взросления/старения нейтральным, то есть не имеющим отношения к спекулятивной конструкции университета/государства?

Деррида рассматривает одно из писем Гегеля министру Альтенштейну (от 22 июня 1822 года)⁵, в котором намечается логика финансовых вложений философа в университет, совмещения университета как системы знания с системой распределения ставок (в том числе в «лотерейном» смысле). Гегель указывает на то, что, несмотря на прибавку в доходах, полученную после вступления в королевскую экзаменационную комиссию

...эта прибавка почти вся израсходована, а между тем, приближаясь к старости, я обязан думать о будущем моей жены и детей, тем более что свои личные ресурсы я полностью посвятил интеллектуальному формированию, которое теперь отдаю на службу королевскому правительству. Страховой взнос в общую кассу вдов, необходимый, чтобы мои наследники получали по 330 талеров в год, стоит мне, если сложить с тем, что я должен вносить в кассу вдов университета, годового расхода в 170 талеров; совершая каждый год эту значительную жертву, я не могу не думать о двух вещах: первое — если я умру не в должности профессора королевского университета, мои взносы в кассу вдов университета будут полностью потеряны; второе — из-за взносов в общую кассу вдов моя будущая вдова и дети не смогут рассчитывать на милостивую помощь со стороны Его королевского Величества.

Институциональная проблема очевидна: университет должен страховать преподавателей-чиновников, по сути, выступать именно страховой организацией, но пока он находится под непосредственным присмотром суверена, являясь, скорее, част-

5. *Derrida J. L'âge de Hegel. P. 196–197.*

ной инициативой последнего, а потому профессор вынужден страховать себя и иначе, на общих основаниях и при этом опасается, что обе ставки будут биты. Сама позиция профессора выглядит форменным надувательством (есть вероятность увольнения, после которого его наследники не получают ничего), которое Гегель как раз и требует устранить, хотя бы конкретно для него сделать, так сказать, исключение. Логически рассуждая, в случае смерти Гегеля «не на месте профессора» его вдова все же получает общую страховку из общей кассы, но в таком случае, как неявно подразумевается аргументом, какой же Гегель профессор (то есть философ), если он умер попусту, напрасно? Стоило ли городить огород, то есть государство и университет, если вдова получает то же, что и все, как будто Гегеля никогда не было? А ведь ставка спекулятивной философии — сделать так, чтобы «Гегель» стал буквально последним словом философии, забыть которое невозможно. Проблема явно требует сложного институционального решения.

Деррида не сравнивает эту «страховую» структуру с общей логикой гегелевской конструкции университета, хотя такое сравнение и напрашивается. Действительно, «повторение/снятие» является, по сути, интериоризацией, спекулятивным присвоением негативности, то есть в пределе смерти. Положительная сила смерти для Гегеля несомненна — он спокойно говорит о своей живой жене как «будущей вдове». Возможен вариант увольнения (он умирает не профессором), но невозможен вариант смерти жены и детей до смерти философа. Университет как место, где вся система образования достигает своей спекулятивной истины, обязан вписывать в себя самого фигуру смерти, которая не может не реализовываться на самих функционерах университета. Такое вписывание можно назвать «страхованием на случай смерти», причем само это выражение можно считать наиболее общим определением спекулятивной диалектики, присваивающей смерть как одновременно «случайность» и в то же время источник капитала. Страхование на случай смерти с точки зрения обычной логики (силлогизма) выглядит едва ли не бессмыслицей, поскольку «все люди смертны», а, следовательно, смерть не может быть просто случаем (аналогичным «несчастному случаю»). Смерть — не акцидент. Пострадавший от смерти не может быть выгодополучателем, тогда как страховая организация, страхующая только от смерти, неизбежно потерпит крах (поскольку умирают все, а для страхования нужна большая база тех, кто страхуется, но не попадает в несчастные случаи). Если бы какая-то страховая фирма решила страховать только от смерти как таковой (а не от конкретных случаев в конкретных обстоятельствах), она должна была бы иг-

рять на аберрации, симметричной стандартной: в обычном случае люди не особенно думают о смерти, но все умирают, даже те, кто не задумывался и не планировал такой возможности, тогда как для страхования нужно, чтобы все думали и боялись, но умирали только некоторые, иначе бизнес прогорит (разумеется, реальное страхование от смерти предполагает конкретизацию случаев и пакетизацию услуг).

Гегель решает эту проблему за счет диалектического юмора: смерть — это случайность, которая приобретает государственное значение, позволяя обеспечивать наследников, потомков. Только государство способно покрыть выплаты по страховке на случай смерти, хотя и не всякой, а той, что уже встроена в диалектический процесс, место которого — в университете. Таким образом, государственная структура последнего должна отвечать на вопрос: что происходит с чиновником, то есть преподавателем, когда он умирает? Является ли смерть в конечном счете еще одним чином, который получает чиновник, оставаясь в общей линии диалектического движения от одной формы знания к другой, все более спекулятивной?

Диалектика, являясь систематическим «страхованием на случай смерти», процессией смерти, которая каждый раз достигает положительного результата, ставит вопрос о конкретной реализации спекулятивной истины в положении философа, который эту истину изрекает. Институционально она не может быть просто предметом учения, чем-то, что существует только в речи философа, поскольку он может умереть и не профессором (то есть и не философом). Для окончательной реализации идеи университета (и соответственно, государства) требуется позиция того, кто получает «спекулятивную прибыль» от смерти философа, то есть от его конечной реализации, окончательного взросления (нельзя быть взрослее мертвого). Самое главное, диалектика, воплощаясь в университете, оставляет только одну позицию для подлинного совершеннолетия — позицию мертвого профессора, поскольку все остальные (живые) позиции встроены в эпистемический процессинг, каждая стадия которого не прозрачна для большинства других. Но эту позицию еще нужно эмпирически удостоверить — и совсем не так, как сделали с И. Бентамом, превратив его в восковую куклу и оставив при кафедре.

В настоящем государстве граждане и тем более философы не могут умереть просто так, без спросу — сама эта смерть должна быть позитивно присвоена в качестве всеобщего блага, объединяющего в конечном счете индивида с государством. На уровне каждого индивида такая связь всегда остается случайной, эмпирической, но не такова она для жены и потомков. Именно они позволяют Гегелю обойти любую контрактную тео-

рию государства. Жена — это место производства спекулятивной/университетской истины государства, возможное только после смерти застрахованного (собственной философией) философа. Поэтому, обыгрывая известный стих Арсения Чанышева «Зачем философу жена, ведь не субстанция она», можно сказать, что философу жена крайне нужна, но лишь тогда, когда *субстанция стала субъектом*, а жена — вдовой. Вдова и дети — главные фигуры спекулятивного попечения, на которых только и может быть реализована публичная истина умершего философа, который в противном случае остается частным лицом, не способным установить ту связь с государством, которая выполняется даже после его смерти. Истина «государства» и «университета», само свидетельство их брака — это извещение о смерти супруга, похоронка, приходящая вместе с вложенным чеком.

Таким образом, вопрос о финансово-страховой структуре университета, страхующего функционеров-преподавателей не просто в качестве частных лиц, а чиновников государства как всеобщего института, неразрывно связан с университетом как инстанцией истины. В этой конструкции финансовый вопрос составляет спекулятивное тождество с представлением о философии как автономном, независимом поиске истины. «Гегелевский университет» сооружается как составная часть и одновременно центр этатизации образования, которое позволяет структурировать само государство как нечто уже не являющееся собственностью суверена, но составляющее всеобщее. Однако университет при этом не должен служить попросту апологией государственной власти, игра внутри/вне университета намного тоньше: он должен выработать ту конкретную процессию — истину, которая позволит перемещаться от частного к всеобщему, дополняя эмпирическое государство его собственной идеей. Иными словами, с одной стороны, университет всегда должен быть больше самого государства (указывать ему на его собственную сущность и тем самым создавать критическую границу с государством, возникающую непосредственно в месте компромисса гегелевской системы с формирующейся бюрократической структурой Пруссии), а с другой — государство должно быть выполнено *в самом университете* в качестве непосредственно опознаваемой материальной структуры, возвышенной до спекулятивной идеи государства. То есть в университете, который спекулятивно реализует государство, должно быть нечто, какая-то *деталь*, которая работает легкоузнаваемым медиатором в тождестве университета/государства, которое только и составляет истину данного государства. В обычном эмпирическом распределении государства как всего лишь социального (в терминах Канта — частного) механизма

должна быть *улика*, разрывающая это единообразие и показывающее «уже-выполненность» истины государства в теле университета. Такой материальной структурой — и в этом главное противоречие — становится семья философа, жены и дети, которые, будучи вне спекулятивного центра, все же должны быть приписаны к нему, просвещены им, пригреты спекулятивно-государственным солнцем.

Конечно, для восстановления всей связи между университетом страхования и позицией детей-и-вдов понадобился бы более подробный анализ гегелевской теории семьи и ее места в общей энциклопедии философских наук. Но важно отметить, что спекулятивная истина, как всегда, *выполняется* здесь именно за счет фигур, которые, как необязательное приложение, грозят остаться вне спекулятивного движения, — выполняется посредством совмещения предельно частного и предельно общего (семей и финансов), которые входят в своеобразный резонанс за счет жертв философа. Тем самым Гегель неявно выступает против влиятельной (восходящей к средневековому университету) концепции celibата преподавателей. Общая логика до-спекулятивного концепта и до-государственного университета предполагала университет как именно celibатное сообщество преподавателей и студентов, потенциально свободное от финансовых и прочих мирских уз. Гегель может показать, что такая конструкция, несмотря на ее привлекательность, остается все же частной, непубличной, тем, что никогда не позволяет довести университет и государство до их общей идеи: университет должен быть тем местом, в котором проявляется спекулятивная сила государства, — в позиции, внешней частному сообществу преподавателей и студентов как celibатному закрытому клубу. Именно поэтому жена философа переживает мужа, оказываясь той фигурой, которая как раз и инвестируется спекулятивным союзом философии и государства. Философское государство — это государство профессорских вдов и их детей.

ОБОБЩЕНИЕ ВДОВ

Конечно, этот концептуальный набросок не преследует идеалистической цели — показать, что современное стандартное противостояние «университетских свобод», связанных с невозбраняемым развитием гуманитарных наук и философии, и неолиберализма (а также неолиберального государства) непосредственно следует из конструкции гегелевского университета. Последняя определяет не столько институциональную историю, сколько определенные болевые точки, аттракторы и рецепто-

ры «преподавательского корпуса», в которых только и возможны проблематизации, обеспечивающие узнаваемость вопросов и программирующие ответы на уровне преподавательских рефлексов. Но они же порождают особого вида неразрешимости, которые могут существенно отличаться от тех, что демонстрировались Деррида в его позиции агреже.

Защита «гуманитарных наук» от внешнего неолиберального и государственного вмешательства нередко соединяет два внешне противоречивых аргумента. Первый заключается в том, что гуманитарные науки и философия представляют собой подлинное ядро незаинтересованного научного поиска истины, некую *агальму*, которая принадлежит сообществу ученых, которые только и могут ею распоряжаться. Все остальные науки опасны именно своей потенциальной практичностью, приложениями. То есть автономия университета ставится под вопрос теми фундаментальными, но точными науками, которые вступают в дискурс, внешний бескорыстному научному предприятию. Сама по себе такая идеологическая схематика сформировалась задолго до университета XIX века. Например, она отчетливо просматривается у французских просвещенцев, в частности у Кондильяка, противопоставлявшего университеты с их схоластической традицией пустого повторения недавно образованным королевским академиям наук, которые занимаются действительно наукой. Университеты, как мы их знаем, были, по сути, ответом на эту просвещенческую критику.

С другой стороны, та же самая защита либерального (в гегелевских терминах), то есть свободного и автономного, университета, центрированного на гуманитарных науках, нередко обращается к тем золотым временам, когда гуманитарное образование было ядром обучения чиновников, всего чиновничьего класса. Чиновник, как предполагается, не должен ограничиваться специфическим и исключительно прикладным знанием в сфере госуправления, не должен быть технарем государственных процедур. Он должен быть не только широко образован, но и иметь — за счет этого образования — некое представление о государстве, которое выходит за пределы того, которое дано ему в опыте. Такая схема в той или иной форме работала в разных странах и в какой-то мере продолжает действовать и теперь, например, в США.

То есть университет должен защищаться, с одной стороны, как локус свободных непрагматичных исследований, с другой — как поставщик чиновника с открытыми взглядами. Это соединение кажется настолько самоочевидным, что не вызывает вопросов. Государство должно не только пополняться чиновниками-гуманитариями, но и видеть в гуманитарных науках самого

себя, смотрясь в университет как в зеркало. Когда оно об этом забывает, ему надо напомнить. Например, в российском контексте представители гуманитарных специальностей обращаются к государству (министерству образования, ректорату и т. д.), используя предельно этикетский язык, представляя свою науку (ту же филологию) в качестве залога правильного существования государства, его смыслового гаранта.

Гегелевская конструкция университета показывает, что в такой защите нет противоречия, есть лишь стандартная спекулятивная двусмысленность. В соответствии с логикой спекулятивного тождества свободное, автономное ядро университета составляет тот элемент, в котором государство должно узнавать себя, выполняться в качестве всеобщего, доступного в равной мере всем и одновременно непрагматичного, то есть не относящегося к целям и мотивам гражданского общества. Автономия университета является не более чем зеркалом публичности государства. И это не может не порождать проблем в тот момент, когда государство, например, отказывается от своего собственного зеркального отражения, переходя к принципиально иным практикам управления, уже не требующим реализации некоего всеобщего знания. Современный гуманитарий систематически ошибается, когда смешивает автономию университета с некоей эмпирической свободой (понимаемой как свобода частного ученого). Напротив, автономия — то, что разыгрывается в диалектике государственного типа, порождая одновременно опасный и необходимый избыток в определении самого государства, который может, в частности, фиксироваться в качестве определения самого класса государственных управленцев (обслуживающих не данную констелляцию политической власти, а более широкие государственные цели).

Проблема «общей культуры», которая является задачей университета, вписана непосредственно в эту гегелевскую конструкцию, определяемую общей логикой индивидуального, частного и всеобщего. Выступая за либеральное содержание университета, Гегель, однако, не может не спровоцировать проблему борьбы тех конкретных гуманитарных или либеральных наук (и искусств), которые претендуют на место всеобщего (или на гегемонную позицию, если говорить языком более поздней грамматической критики). Иными словами, то содержание «свободных наук», которое должно утвердиться в качестве самоочевидно всеобщего, залога государства и локуса свободного научного исследования, само неизбежно связано с конкретными науками, совпадающими со ставками какой-то части гражданского общества, а не с обществом в целом и тем более не с государством. В разных ситуациях этот процесс порожде-

ния всеобщего могут развиваться по-разному. Например, на его месте может в одном случае оказаться литература, филология и словесность, а в другом — юриспруденция. Тонкость заключается в том, что эта логика существенно отличается от простого идеологического замещения всеобщего (например, философии) какой-то частной наукой и частным содержанием, претендующим на публично-государственный характер. Вступая в эту игру, любая свободная наука сама претерпевает изменение, поэтому, например, филология вполне может быть и технической наукой, и местом спекулятивного мышления. Интересно то, что, хотя философия номинально всегда уже находится на этом месте всеобщего, она также не может отменить диалектической игры, остановить ее, поэтому принимает в ней участие на равных основаниях. Она также может быть как специальной наукой (например, аналитической философией), так и свободно-гуманитарным ядром, излучающим просвещенных чиновников.

Гегелевская конструкция отличается тем, что сложиться она могла лишь на фоне весьма неустойчивого альянса между разными государственными силами и философией, поэтому-то и приходилось рассчитывать на помощь суверена. Место «вдовы» — как именно функциональное место в общей логике университета — постоянно делится между производством необходимой «улики» (неким фетишем государства, показывающим, что его отношения с гражданами — не вопрос их личных отношений и не вопрос договора) и частным производством университета на личных началах. Гегелевский университет с его местом для вдов ушел от модели частных университетов наподобие Стэнфорда и, конечно, не остался на попечении частного монарха. Можно предположить, что постгегелевский университет, не имея ни возможности, ни желания возвращаться к целибатному или монашескому университету, был занят интериоризацией самой позиции «вдовы», то есть тем, что распределял ее *по* преподавательскому корпусу. Идеологически университет склонен мыслить себя именно как самопрозрачное сообщество, не связанное социальными узами и иерархиями. Но необходимость «вдовы» как улики государственно-университетского брака не менее очевидна. Выход только один — обобществление вдов, то есть создание такого рода страховых механизмов, которые в конечном счете срабатывают именно в том случае, когда «профессор» уже не может быть на высоте своей собственной мысли или философии, когда он перестает быть философом и становится просто «мужем», «отцом» или «сыном». Современный профессор — это уже не Гегель, который ждет своей смерти, чтобы сделать жену вдовой, а тот, кто уже при жизни интериоризовал в себе «вдову» как особый институциональный ор-

ган-протез, который, собственно, и поддерживает всю механику академических чинов и званий.

С точки зрения целибатного университета само существование академических званий и различий оказывается непонятным. Если, как часто утверждают, всем известно, кто чего стоит, то есть каждый член академического сообщества наверняка знает, какие заслуги у любого другого члена (из той же области знаний), зачем нужны формальные механизмы отличий и званий, которые неизбежно расходятся с содержательными различиями? Этот вопрос отсылает, конечно, к общей проблеме любой меритократической организации, мыслящей различия и достоинства как нечто натуральное и в то же время пытающейся формально маркировать их, так что маркировка каждый раз создает свою собственную систему — грамматику и прагматику — различий. Если основываться на меритократической идеологии, можно сказать лишь то, что эти формальные академические чины служат для лучшей ориентации в академическом пространстве, в котором может заблудиться студент-первокурсник, но это уже указывает на неочевидность содержательных различий: возраст, а не знание продолжает править современным университетом. В перспективе же гегелевского университета ясно кое-что другое: академические звания, будучи встроены в общую логику государственного взросления, являются, по сути, способом разделения и обобществления символических «вдов» в рамках еще живого сообщества профессуры. Иными словами, каждый профессор является таковым лишь постольку, поскольку он уже вписывает в свое собственное «преподавательское тело» *неспособность* исполнять свои функции, заниматься наукой и т. д. Именно в этом пункте провала и смерти он *становится* профессором, то есть тем, кого государство уже признало и кого оно не может оставить, даже если он придет в негодность. Профессор всегда уже немного зомби, его речь — *структурно* — всегда чем-то напоминает голодный клич *Brains! Brains!*, даже если это молодой профессор и его акме не подлежит сомнению. Разделяя саму *позицию*, место вдов между собой, преподаватели не возвращаются к аутентичному месту ученых, которые прозрачны для самих себя и для коллег, а потому всегда знают, кто и чем велик, а, напротив, страхуют себя именно от неизбежного отпадения от «истоков» той или иной науки. В противном случае наука просто была бы их частным делом и не имела никакого всеобщего значения. Университет начинается тогда, когда становится ясно, что вечный «симпозиум» невозможен.

Консервативный или обскурантистский момент, против которого постоянно предупреждал Деррида, выступая за расширение философского образования и свободу критического ис-

следования, является не «внешним» университету, а, напротив следствием интериоризации, присвоения позиции вдов самим преподавательским корпусом. Эта позиция, как несложно понять, подкрепляясь спекулятивными требованиями, задействованными в формировании университета/государства, деконструирует самопрозрачность университета как локуса чистого и аутентичного поиска истины (одной лишь истины). «Вдовы», «чины» и «консерватизм» (то есть смещение науки к чистому повторению пройденного, закреплению самой структуры иерархии) и есть то, что позволяет разомкнуть иллюзию университета ученых/монахов/философов, полностью свободных от мирских дел. Современный университет, как государственная формация, должен быть, таким образом, синтезом двух моментов — чистой науки и эмпирической *невозможности* для каждого отдельного индивида никогда от нее *не отступить*. «Вдова» помечает стандартное деконструктивистское отстранение и отпадение от «начала», дистанцию, которая уже не может быть чем-то внешним. Метафизический или целибатный университет требовал бы, напротив, такого контроля ученого, который проверял бы его содержательно — на предмет *пребывания* в науке: при каждом отступлении в свое эмпирическое существование, то есть слабости, он тут же увольнялся бы. Каждый ученый заключает в себе тот эмпирический остаток неспособности, глупости и неразумности, который лишь в гегелевской диалектике получает оправдание, поскольку университет становится синтезом университета и *не-университета*, то есть идеального сообщества ученых и «просто сообщества», требующего определенной экономической реализации, страховки. Университет — *это такое сообщество ученых, в котором ученые остаются учеными даже в том случае, если они таковыми уже не являются* (то есть как ученые они уже мертвы). Это сообщество, членом которого ты можешь оставаться, даже если для этого уже нет никаких оснований. И этот синтез, спекулятивное решение, вписано на каждом уровне, начиная со студенческой скамьи.

Результатом этого необходимого движения стали, однако, многие институциональные особенности «университета» как системы страхования и перестрахования, вызывающие порой недоумение и выражающиеся во внешне противоречивых требованиях. Например, главнейшей системой такого страхования от не-состоятельности в качестве ученого является та или иная система реабилитации. Ее неявное признание в качестве именно страхового механизма приводит к тому, что возникает ситуация стандартного *double bind*: например, невозможно писать и защищать диссертацию так, словно бы это была «не диссертация, а просто научная работа», хотя декларативно именно это

и требуется — делай «просто науку», ни больше ни меньше. Если, скажем, ты пишешь диссертацию с полной отдачей, намереваясь *нечто* совершить, то не только принимаешь систему защиты за чистую монету, то есть за настоящую науку, но и ставишь под вопрос любые иные диссертации, оказывающиеся пустыми формальностями, а также нередко и компетенцию тех, кто выносит решение. Поэтому очень часто такие диссертации, представляющие себя научными трудами, могут просто не пройти: их авторам будет мягко указано на то или иное — «формальное» — несоответствие. Если же, напротив, диссертация пишется как «чистая формальность», очень быстро может выясниться, что никаких чисто формальных правил не существует, а потому требуется некое «содержание». Такая двойственность объясняется тем, что страховая логика не может быть выписана в явном виде и на одном уровне, поскольку уже деконструирована: с одной стороны, она требует самопрозрачности научного содержания, а с другой — само это требование инструментализируется для производства формальных различий, которые сами не могут быть при этом признаны чисто формальными.

Как же в таком случае была возможна, если вернуться к примеру Деррида, специфическая позиция «борьбы на два фронта»: против внешнего давления *и* против внутреннего, против чиновника *и одновременно* против его двойника — мертвого профессора? Высказываясь о позиции «преподавательского корпуса» и неявно демонстрируя появление деконструктивистской тени, в которой как раз и возможна критическая работа, Деррида, однако, опускает тот момент, что само это место в Эколь Нормаль было крайне нетипичным по сравнению с нормальной образовательной системой. Деррида представляет агреже-репетитора так, словно бы все дело было в общей логике распределения дискурсивных позиций на фоне преподавательского корпуса, уже вписанного в историю гегелевского университета. Но само это представление продуктивной и странной позиции агреже-репетитора как того, кто может работать на стороне, выполняя при этом функции внутри, обусловлено институциональной историей Эколь Нормаль, которая к 1950-м годам представляла собой уникальное элитарное учреждение, радикально отличающееся от Сорбонны и любого другого университета или школы. Как известно, после дела Дрейфуса (в котором Эколь Нормаль в лице своего директора Габриэля Моно заняла позицию дрейфусаров) она была лишена своего преподавательского состава, который был приписан к Сорбонне и Коллеж де Франс⁶.

6. Baring E. *The Young Derrida and French Philosophy, 1945–1968*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. P. 89 и далее.

В 1950-х, когда там учился Деррида, штат самой Эколь был составлен исключительно агреже-репетиторами, то есть вчерашними студентами, которые также не слишком тесно общались со студенчеством. По некоторым воспоминаниям, Эколь представляла собой «общежитие с библиотекой», поскольку студенты произвольно набирали себе курсы и преподавателей за пределами Эколь и, в частности, перенесли фокус своих интересов от Сорбонны (на которую смотрели свысока) к Коллеж де Франс и Политехнической школе. Иными словами, Эколь была крайне странным местом, сочетающим устойчивую элитарность с принципами меритократии (само поступление в Эколь служило знаком отличия, который не совпадал ни с какими внешними знаками — происхождения или капитала), свободу выбора научных направлений, политическую ангажированность и революционность, а также возможность от этой ангажированности уйти — как в случае Деррида. Не столько университет профессоров, сколько университет студентов, из которого профессора (как институциональное воплощение университета) стечением исторических обстоятельств были высланы.

Можно, разумеется, спорить о том, насколько такая «образовательная структура» была продуктивной, хотя количество известных и даже великих выпускников Эколь Нормаль зашкаливает. И ясно, что, хотя Деррида выделяет продуктивное место «агреже» как некое всеобщее явление, как агента, не довольствующегося повторением и готового на самостоятельную, стороннюю работу, сегодня университетская система способна такое место, скорее, лишь стирать. Конечно, существует много разных позиций «ассистентов» и молодых преподавателей, но далеко не все они *структурно* равны «репетитору» в Эколь Нормаль, из которой ушла профессура. Так, Деррида указывает на следующую ступеньку после агреже-репетиторов — сменивших их «учителей-ассистентов» (*maitres-assistants*)⁷, представляющихся им инстанцией самостоятельности, поскольку они уже не столь уязвимы, как просто агреже, а с другой стороны, им нет нужды защищать, «как преподавателям более высокого ранга», сам аппарат образования, то есть его репрессивную иерархию. Интересно то, что в минимальной защищенности и промежуточной позиции Деррида видит залог критического отношения к системе в целом, так что она, по его логике, неизбежно сама порождает место внешнего, некоего дополнительного импульса, который оказывается и вне, и внутри, определяя возможность борьбы на два фронта. То есть это те же агре-

7. Derrida J. Où commence et comment finit un corps enseignant // Du droit à la philosophie. Paris: Galilée, 1990. P. 114.

же-репетиторы, но еще более уверенные и сильные. Но и здесь он не фиксирует уникальности этого корпуса «учителей» как вчерашних студентов, а мыслит его слишком структурно, как нечто всеобщее. Сегодня можно сказать, что именно промежуточные — не слишком гарантированные, но достаточно амбициозные — «ассистенты» способны создавать наиболее консервативный импульс в системе образования, поскольку могут интериоризировать иерархическую систему даже в большей степени, чем любые заслуженные профессора. По крайней мере ясно, что ничто не гарантирует их критичности — никакая «другая сторона», никакая сторонняя работа.

Эколь Нормаль была *репрессирована* именно тем, что освобождена. Она существовала как уже распущенный университет, отданный во власть студентов, университет, который по странной прихоти властей почему-то не закрыли, а просто убрали из него всех преподавателей, тогда как сегодня университет идет по дороге построения все более мощных систем внутреннего и внешнего страхования, непрерывной секьюритизации образования. И это ставит под вопрос возможность его «возрождения», которое уже никто не связывает со столь странными местами, как Эколь Нормаль 1950-х, с репетиторами, работающими на стороне, или войной на два фронта, которую, как известно любому стратегу, выиграть невозможно.