

Тарас Добко

Інтелектуал та університет: обскурантизм чи культура інтелекту?

***Резюме.** Цю статтю присвячено висвітленню ролі університету у формуванні культури інтелекту, яка вирізняє інтелектуала як носія самостійного мислення й інтелектуального етосу. Автор відзначає антинормативний характер взаємодії інтелектуала з владою. Також, на тлі історичного розвитку інституції модерного університету, у статті проаналізовано сучасний стан української вищої освіти щодо її здатності формувати інтелектуала. Зокрема, автор вказує на важливість поєднання науки та освіти, як істотній передумові творення творчого інтелектуального середовища в університеті. Також у статті розкрито роль викладача у прищепленні студентам інтелектуальних чеснот, необхідних для виконання інтелектуалом його публічної функції відстоювання гідності людини перед різними формами приниження, дискримінації і деперсоналізації людської особи.*

***Ключові слова:** інтелектуал, влада, університет, свобода, інтелектуальна культура, викладач, знання, інтелектуальні чесноти*

Тема взаємодії інтелектуалів з владою є об'єктом жвавого зацікавлення інтелектуальної спільноти в Україні, свідченням чого є численні наукові публікації і конференції, які задають високу планку в осмисленні покликання і публічної ролі інтелектуала в питомих українських реаліях¹. Характерною рисою цієї статті є розширення двочлена «інтелектуал-влада» третьою ланкою – «університет». Тема університету, звісно, присутня й у згаданих текстах і дискусіях. Здається, однак, що цього разу не завадить поставити її у центр проблематизації стосунків між інтелектуалом і владою.

¹ Сюди належать декілька публікацій з часопису «Критика», як-от, «Ігри з кочергою: по-українськи і всерйоз» та «Інтелектуал і влада» Ярослава Грицака, «Публічна роль письменників та інтелектуалів» Едварда Саїда, а також Восьма щорічна міжнародна конференція Українського Фулбрайтівського товариства «Інтелектуали і влада», що відбулася у Львові у жовтні 2005 року.

Яких інтелектуалів сьогодні потребуємо?

За відправний пункт окреслення інтелектуала як соціально-психологічного ідеального типу беремо категорію свободи думки, вільного і невимушеного мислення. Реалізація й соціальні прояви такого ідеального типу в конкретному житті індивідуальної людини чи історичної спільноти, як на цьому слушно наголошує Ярослав Грицак (2003, с.2), можуть докорінно відрізнятись рівнем допустимої певними соціокультурними обставинами реальної свободи. Важко не помітити відмінності у добровільній віддаленості від влади і соціально-політичному просторі свободи, якими традиційно втішається англійський інтелектуал, і вимушеній самоізоляції й пошуку свободи через внутрішню еміграцію, що переважно випадали на долю інтелектуала у нашій частині Європи. Спільним та істотним для обох, однак, залишається пошук можливих у конкретних історичних умовах форм вільнодумства і готовність захищати публічний простір від вторгнення у нього авторитарних проявів панівного дискурсу будь-якої влади.

Тут необхідне одне уточнення. На відміну від загальнопоширеної думки, дозволимо собі припустити, що інтелектуал цінує свободу не як самоціль, а як доконечну передумову пошуку істини й реальності – принципової цілі інтелектуального життя. Саме «жага реальності», за висловом Чеслава Мілоша, є причиною творчого неспокою поета, а на нашу думку, також інтелектуала, який ніколи не зупиняється на досягнутому, вже закріпленому у мовних звичках, усталеному, узвичаєному, канонізованому, освяченому традицією. Не протест заради протесту, не опозиційна алергія проти влади як чогось неминуче тоталізуючого, не анархістське заперечення заради заперечення вирізняє інтелектуала, якщо скористатися висловом Мішеля Фуко, як «руйнівника очевидностей і універсальностей». Погляд, який абсолютизує свободу, просякнутий не меншою недовірою до інтелектуалів у їхній здатності наблизитися до істини і жити по істині, ніж ставлення влади, яка внаслідок притаманної їй недовіри до самоврядної здатності інтелектуального середовища відмовляє інтелектуалам у життєво необхідній для них автономії і таким чином деморалізує інтелектуальну спільноту. Щоб зберігати критичну дистанцію чи практикувати деконструкцію, як це роблять інтелектуали, не треба доконечно підпадати під чари постмодерністських релятивізації істини та проблематизації самої категорії «реальності». Для цього достатньо усвідомити неминуче обмеження людського розуму й мови перед реальністю, в якій людина вибудовує траєкторію власного життя, і слабкість людської волі перед спокусою простувати цим життям коштом інших. Свобода думки необхідна, якщо ми

справді прагнемо просунути якнайдалі на шляху до істини і реальності, уникаючи Сцілли самовдоволення й догматизму і Харибди внутрішнього спідлення й насильства.

Тож не можемо прийняти радикального неопрагматизму у його переконанні, що все є політика, і похідній від цього постмодерністській редукції інтелектуальних пошуків й відкриттів до прагматично-політичної дії опанування дискурсу риторичними засобами. Не можемо погодитися з бінарним протиставленням інтелектуала і влади, яке відштовхується від переконання, що все є владою, включно з інтелектуальною практикою протистояння владі, а відтак інтелектуала вирізняє і «ушляхетнює» свідомо і з власної волі обраний істотно опозиційний статус, що веде до незмінно маргінальної позиції у стосунку до влади і до постійної практики «зміни своєї власної думки і думки інших». Попри універсальну людську симпатію і солідарність з тими, хто добровільно стає маргінальним й асоціальним і водночас відмовляється від нав'язливості і диктату, тобто не перетворює своєї маргінальності в нову ідеологічну чи політичну ортодоксію, погляд на інтелектуала як «вічного опозиціонера» є теоретичною конструкцією, має, на нашу думку, чітке історичне походження і не може бути прийнятий як універсальний зразок для наслідування. Нам ближчий погляд Чеслава Мілоша чи Івана Лисяка-Рудницького, які з характерною для справжніх інтелектуалів Центрально-Східної Європи чутливістю до історії та її непередбачуваності підкреслюють антиномічний характер взаємодії інтелектуалів з владою.

У своїй промові перед Шведською королівською академією Нобелівський лауреат з літератури Чеслав Мілош (1999, с. 12) змальовує протиріччя, перед якими неминуче опиняється поет, коли намагається поєднати своє покликання «бачити і описувати» всю дійсність до найменших дрібниць з потребою практичної і часто політичної дії як безпосереднього свідка й учасника травматичного досвіду – свого і своїх ближніх. Бути «над», щоб залишатися максимально об'єктивним і безстороннім, максимально чутливим до найдрібніших нюансів і протиріч, відкритим на багатоголосся й проблематичність дійсності, відпорним на схильність знаходити остаточні й прості розв'язки і вкладати дійсність у зручні схеми на політичне чи будь-яке інше кон'юнктурне замовлення. Водночас бути «з», «разом», залишатися солідарним з людьми, дорогими місцями і спогадами, оскверненою насильством землею і пам'яттю. «Протиріччя між мистецтвом і солідарністю», як каже Мілош. Між вимогами об'єктивності і ангажованості, споглядання і дії, науки і дидактики, критики і політики, гуманності і патріотизму. Така доля інтелектуала. На щастя, успішних прикладів такого «синтезу протиріч» у східноєвропейській і українській історії не бракує. Вацлав Гавел, мабуть, найпомітніший серед

інших. Іван Франко, який, пройшовши складний шлях випробувань і помилок, зумів творчо поєднати патріотизм зі сповіданням універсальних принципів соціальної справедливості і поступу. Митрополит Андрей Шептицький, з його неповторною за масштабами культурною і соціальною діяльністю на користь української громади і принциповою критичною позицією щодо панівного серед галицького загалу міжвоєнного націоналізму; з його наполегливою працею над оживленням східнохристиянської ідентичності греко-католицької Церкви у Галичині і на той час ще незатребуваними у світовому масштабі, але пророчими екуменічними ініціативами із пошуку єдності вселенського християнства. Іван Лисяк-Рудницький, який блискуче і дуже природно поєднував відданість українській справі з дотриманням найвищих універсальних стандартів наукового пошуку, що зокрема виявлялося у критичній поставі до хронічних вад української еміграції.

До речі, саме у статтях Лисяка-Рудницького «Виродження та відродження інтелігенції» і «В обороні інтелекту» знаходимо історичні ілюстрації успіхів і вад у взаємодії між владою та інтелектуалами. Модерні теорії політичної влади, незалежно від пропонованих ними державних форм правління, сповідують принцип іманентизму і виводять її джерело з народу, який усвідомлює себе одним цілим і об'єднується у політичну спільноту. Водночас, правий Лисяк-Рудницький (1994а, с. 378-379), коли твердить, що будь-яка політична влада, яка не користується моральним авторитетом серед суспільної громади не здатна встоятися. Для згуртування людей в одне життєздатне і дієздатне ціле замало команди менеджерів і знання технологій управління групами. Потрібні спільні духовні цінності, потрібна культура, потрібна суспільна ідеологія. Тож своєю остаточною легітимацією влада завдячує «трансцендентному» джерелу, яке іменем відданості й служіння влади вищій ідеї «освячує» її панування. Цією ідеєю може бути «національне відродження», «суспільний прогрес», «соціальна справедливість», «загальний добробут» тощо. Будь-яка влада потребує інтелектуалів як творців і носіїв духовних цінностей, як виробників суспільної ідеології і одночасно її трансляторів у ширші маси. У цьому зв'язку, Едвард Саїд (2003, с.20) протиставляє «продукування реалістичних утопій», як питома завдання інтелектуалів, соціальному фантазерству й резонерству політиканів. З іншого боку, будь-яка влада виявляє схильність підмінити покликання інтелектуалів, що полягає у служінні ідеї, службою панівній владі. Трагедія у тому, що завжди є ризик перетворення інтелектуалів в ідеологічний істеблішмент, який обслуговує політичну кон'юнктуру, а отже й втрачає інтелектуалом свого незалежного становища. Та не менше ризикує інтелектуал розійтися зі своїм покликанням, коли зі страху стати додатком до влади усувається від будь-якої взаємодії з

нею як чогось апіорі неможливого. Лисяк-Рудницький (1994б, с. 396-398) наводить промовисті приклади, коли неготовність чи збайдужіння інтелектуальної еліти до національної справи стали причиною поразки демократичних процесів в українському середовищі. На його думку, унікальна енергія, пробуджена масовим здвигом українського селянства у козацькій революції доби Хмельниччини, була змарнована не в останню чергу внаслідок вичікувальної позиції тогочасної української православної церковної еліти, яка у своєму *ordo amoris* більше тяжіла до ідеї Святої Русі, ніж націєтворчих процесів, які відбувалися всередині української селянської маси. Іншим прикладом є неймовірний тріумф націоналістичного чинника в політично активній частині західноукраїнського міжвоєнного суспільства, однією з чільних причин якого стала «опінієтворча» неспроможність локальної демократичної інтелігенції породити масштабні ідеї на потребу дня.

Нині в Україні інтелектуали програють публічний простір політикам, політологам і політтехнологам. На жаль, стиль нашого сучасного політичного життя не дозволяє захувати переважну більшість українських політиків до кола інтелектуалів. Інтелектуальні середовища на даний час поповнюються передусім представниками академічної громади, журналістських і мистецьких кіл, яким вдається чинити порівняно вдалий опір маніпулюванню й інструменталізації громадської думки, знеціненню і перекрученню смислу ключових соціокультурних категорій гідного людського життя. На рахунку українських інтелектуалів є декілька заслужених перемог, як-от нівелювання конфліктної риторики з протиставлення двох частин України, істотний поступ на шляху зцілення історичної пам'яті між українцями і поляками, захист свободи слова перед політичним пресингом влади і популістською риторикою замовної журналістики. Поки що не вдалося сформувати публічного простору впливової громадської думки, яка б не вряди-годи, а постійно і наполегливо постачала альтернативний до владного істеблїшменту погляд на суспільні і культурні процеси в країні і відбивала спокусу будь-якої, навіть найкращої влади уникати відповідальності за свої обіцянки та підзвітності за свої дії чи бездіяльність. Багато залежить від формування суспільного запиту на справжню інтелектуальну працю і продукцію, від постановня аудиторії, здатної до сприйняття і фінансової підтримки незалежного від держави сектора суспільного життя. Наразі аудиторія найкращих інтелектуальних часописів в Україні малочисельна. Невеликим залишається наклад інтелектуальної літератури. Не порівняти також кількості і якості перекладної літератури з тим, що видається, скажімо, у Польщі чи Росії. Причин такого стану речей більш, ніж достатньо, і не місце тут усіх їх перелічувати. Тут і низька купівельна спроможність інтелектуально

орієнтованого прошарку українського суспільства. І те, що український приватний бізнес ще далекий від усвідомлення своєї соціальної відповідальності за культуру та інтелектуальне життя, хоча все частіше життя його переконує, що підприємницька діяльність не відбувається в абстрактному просторі, а творить єдине ціле зі своїм середовищем. Запит на інтелектуалів зустрічає також опір з боку суспільства споживання з його виразною тенденцією вирівнювання культурних зразків, стирання різниці між високою і низькою культурою.

Яких університетів сьогодні потребуємо?

Тут виразно постає питання самого формування інтелектуалів та інтелектуальної аудиторії. Провідну роль у цьому мали би за означенням відігравати університети. Саме тут молода людина має пройти школу самостійного мислення, вільного думання, інтелектуального етосу. Нині роль університету у вихованні людини з громадянською позицією, зі здатністю зважати не тільки на власні, а й суспільні інтереси, що завжди вважалося ознакою суспільної еліти, неухильно зростатиме як з огляду на масовий характер вищої освіти у цілому світі, так і на специфічно українську статистику, за якою понад 70% випускників шкіл продовжують свою освіту в університетах. Чи виконує сучасний український університет таку функцію і що для цього потрібно?

Глобальні тенденції розвитку сучасної вищої школи позначені збільшенням автономії вищих навчальних закладів – як у визначенні змісту освіти, так і управлінні діяльністю університету; переходом від патерналістської моделі прямого контролю держави за академічними інституціями до практики незалежної експертної оцінки їхньої діяльності й управління фінансовими стимулами забезпечення якості; пошуком способів диверсифікації фінансових джерел і розвитку підприємницької ментальності під впливом конкуренції на ринку освітніх послуг; зростанням суспільних очікувань щодо соціальної відповідальності університету; пошуком більш продуктивного синтезу між освітою, дослідженнями та інноваціями в університетських стінах.

Іншими словами, у розумінні завдань університету як суспільного інституту відбуваються радикальні зміни. Зокрема, під впливом Лісабонської стратегії, проголошеної Європейською Радою у 2000 році. Згідно зі стратегією, університети покликані бути партнерами у творенні найбільш конкурентоспроможної, динамічної, опертої на знання економіки у світі. Вони повинні допомогти європейському суспільству досягнути стабільності у його економічному

зростанні, покращити становище з доступністю робочих місць і досяжністю вищої соціальної згуртованості². Шлях до цієї мети пролягає через модернізацію освітньої системи – на це спрямований Болонський процес.

Починаючи з 2003 року, одним з пріоритетів модернізації європейської вищої школи в межах Болонського процесу стала реформа підготовки наукових кадрів. Це стало наслідком усвідомлення, що економіка, оперта на знанні, вимагає від молодого дослідника не лише фундаментальних й спеціалізованих знань у своїй вузькій ділянці, а й досвіду прикладних досліджень в умовах реальної економіки, відкритості на динамічні зміни в сучасному суспільстві, вироблення комунікативної здатності й уміння працювати на міждисциплінарному пограниччі, розвитку підприємницької ментальності, спроможності мислити і діяти нестандартно й креативно, іншими словами, прищеплення досліднику націленості на інновації.

Проектуючи глобальні тенденції на нашу дійсність, добре розуміємо, перед якими викликами рано чи пізно доведеться постати українському університету. Наш університет з притаманними йому цінностями і практиками не виник у вакуумі. Він є суспільним інститутом, що увібрав у себе неоднорідну спадщину різних векторів розвитку вищої школи в нашій частині світу.

У своїй статті «Університетська корпорація» Віталій Куренной (Куренной, 2006) змальовує історичне тло розвитку інституції модерного університету. З початком ХІХ-го століття під впливом Просвітництва виникають дві основні моделі університету. Це, по-перше, французький університет, який на замовлення і під керівництвом держави готує держслужбовців – фахівців на цивільні чи духовні посади. І, по-друге, німецький університет з широкою автономією і водночас виразною суспільною функцією синтезу розрізнених форм знання в одну спільну культурну спадщину й витворенні через культуру колективної ідентичності модерної нації. Поряд з ними продовжує діяти традиційна модель, втілена в британському університеті.

Репрезентативними для французької моделі є політехнічні вищі школи з їхнім дуже прагматичним завданням підвищувати добробут держави. В німецькій моделі університет стає інституційним втіленням ідеалу знання заради знання. Навчальні програми зорієнтовані не

² У своїй праці «Університет і держава. Вивчення глобальних трансформацій» польський дослідник Марек Квієк проблематизує цей підхід до реформування інституції університету, що може мати істотний негативний вплив на роль університету у створенні середовища для вишколу інтелектуала: «Уже зараз повсюди визнають за університетами роль двигунів економічного росту, чинників економічної конкурентоспроможності й постачальників кваліфікованих працівників для нових, урухомлюваних знанням економік – а це вже, без сумніву, радикальне переформування традиційної соціальної ролі університету... Ні служіння істині, ні служіння нації нині більше не виправдовують існування університету; насправді, жоден із цих мотивів навіть не згадується в сучасних дебатах на глобальному чи європейському рівні» (2009, с. 23, 35).

стільки на підготовку виконавців професійних функцій, скільки на вишкіл експертів і лояльних громадян. Тут хоч університет й перебуває на утриманні держави, він втішається реальною автономією, яка ґрунтується на переконанні Вільгельма фон Гумбольдта, що найбільший зиск у забезпеченні своїх інтересів держава зможе отримати саме тоді, коли буде найменше втручатися в життя університету. В британській моделі викладачі й студенти немовби творять розширену сім'ю, що підкреслює індивідуалізована система навчання. Тут важлива оцінка не тільки академічної успішності, а й характеру. Метою навчання є витворення всебічно розвинутої особистості.

Хай як парадоксально це звучатиме, але криза середньовічного університету й гостра вимога його реформування у ХІХ-му столітті певною мірою була спровокована тією рисою цього інституту, яка протягом всієї історії вважалася його невід'ємною ознакою і навіть джерелом сили й стійкості у нестабільному світі. Мова йде про цехову структуру університету.

Куренной слушно вказує на відносну слабкість університету в умовах середньовіччя, як інституції, що діє через переконання, а не примус чи насильство (Куренной, 2006). Тим не менше, університету все ж таки вдається з більшим чи меншим успіхом відстоювати свій привілей автономії, попри численні намагання «сильних світу цього» – муніципальної чи монаршої влади, церковної теократії, національної державної машини, ринку – інструменталізувати університет і підпорядкувати його своїм цілям. Вирішальною у цьому зв'язку стає його цехова структура, корпоративна солідарність викладачів і студентів.

Як виявляється, у цієї медалі може бути й зворотній бік. Надмірна корпоративність може зумовлювати самоізоляцію університету, втрату ним зв'язку із соціальним оточенням. Нам добре відомі закиди на адресу давніх британських університетів як консервативних осередків відтворення традиційного соціального порядку. Іншими словами, завжди існує ризик перетворення університетської корпорації в застиглу касту однодумців без живої іскри дискусії чи інтелектуальної конкуренції, без чого прогрес у пошуках й поширенні істини стає неможливим. Звідси відомий вислів про інтелектуалів з «вежі зі слонової кості». Це трапляється, коли цехова солідарність вироджується в спробу монополізувати знання чи використати його для збереження старих чи отримання нових соціальних привілеїв.

Криза середньовічного університету, утрата ним ролі центру інтелектуального життя була зокрема наслідком такої консервативності й непроникності до динамізму навколишніх суспільних змін. Власне усвідомлюючи цю небезпеку самоізоляції, фон Гумбольдт наполягав,

щоб університетська громада будувалася на засадах наукової змагальності: «...з вищих навчальних закладів треба проганяти будь-яку однобічність» (Гумбольдт, 2002). На думку фон Гумбольдта, лише поєднання в університеті функцій навчання і дослідження дозволить йому здійснити своє справжнє покликання і відповісти на виклики нових соціальних змін.

Протягом майже всього 19-го століття німецькі університети служили магнітом для молодих американців, які прагнули здобути науковий вишкіл. У це важко повірити нашим сучасникам, які виростили в атмосфері майже повного домінування американських університетів в науковому світі. Сьогодні США є місцем академічного паломництва молодих наукових талантів. А у 19-му столітті таким законодавцем наукової моди у світі була Німеччина. Протягом майже всього століття американські коледжі не пропонували своїм студентам докторських студій. Як вказує Крістіан Сміт, протягом 1815-1914 років майже десять тисяч американців навчалися в докторантурі німецьких університетів (Сміт, 2003а, с.56-57). І після повернення додому зробили переворот у системі американської вищої освіти, запроваджуючи нові моделі та практики докторських студій, дисциплінарної спеціалізації, вибіркового курсів, дослідницьких вимог щодо викладацького складу, семінарської форми навчання. З часом відбувся відомий перехід від системи коледжів до мережі дослідницьких університетів, або від університетів, що навчають, до університетів, що досліджують.

В Росії перші інтелектуальні інституції на зразок європейських постають у XVIII-му столітті. Росія прагне модернізуватися й шукає зразків на Заході. Їй, однак, на той момент ще бракує вкорінення в традиціях академічного самоуправління. Будучи у повній залежності від Російської абсолютистської держави, і університет, і академія наук набувають ознак прагматичної моделі³. Радянський університет ще більше підсилює цей утилітарний підхід через послідовне позбавлення університету дослідницьких функцій й перенесення досліджень в академію наук.

Попри багатолітні традиції, більшість сучасних українських університетів перебуває все ще на початку свого власного шляху «прощання з советською імперією», у багатьох аспектах свого життя все ще рухаючись за інерцією у системі координат колишньої «кузні робочо-

³ Як стверджує Ірина Кулакова (2003), найвищою мірою незалежності, якою в цих умовах міг втішатися Московський університет, була його особлива юрисдикція, а саме перебування під особистою опікою імператриці. У той же час «в Московском университете отсутствовали автономия и коллегиальность в решении внутринаучных проблем, практика свободных дискуссий, внутренний строй классического научного сообщества. Университет не получил права присваивать ученые степени» (Кулакова, 2003). Разом з тим, в Російській імперії саме університети ставали притулком для багатьох критиків царського режиму. «Сам характер университета как учреждения нового типа иногда заставлял на практике отказываться от сословных предрассудков: недаром, живя на разных половинах общежития, дворяне и разночинцы учатся в одних классах и по одной программе, вместе питаются. Заметим, что наряду с дворянской и разночинской половинами в казенной столовой был один стол для <отличников> (со сладким) и один — для лентяев (хлеб и вода) — без всяких сословных делений» (Кулакова, 2003).

селянської інтелігенції». Пересічний український університет радянського зразка навіть після реанімації у 30-х роках не перестав бути фаховою школою вишколу експертів і фахівців для народного господарства у поєднанні з партійними ідеологічними школами підготовки професійних ідеологів і пропагандистів єдино правильного вчення. Радянській владі інтелектуали були не потрібні. Тож у кращому разі, вона висилала їх у примусову еміграцію за кордон, як-от пасажирів «філософського пароплава» 90 років тому, або позбувалася шляхом фізичного усунення чи моральної деградації. За одним із документальних свідчень того часу, контрреволюційна діяльність інтелектуалів з «філософського пароплава» полягала, на думку влади, у тому, що вони відстоювали автономію університетів від втручання у їхні справи революційного уряду робочих і селян та від урядового управління ними. Більшовики добре розуміли, що без автономії старання університетів виховати інтелектуала приречені на невдачу і більше нагадують вправи з алхімії, ніж реальну працю.

Прикладний фахівець, вчений експерт, спеціалізований науковець не стане справжнім інтелектуалом доти, доки не вийде за рамки спеціалізованого провінціалізму і з належним усвідомленням своїх обмежень не відважиться, за висловом Саїда, на «інтелектуальне вторгнення» і, можна додати, відповідальність за цілу людину. Навіть більше, він має бути готовим до того, щоб вбудувати свою фахову спеціалізованість у цілісну картину людської дійсності. Іншими словами, інтелектуала має вирізняти устремління до загальної вченості. Він має показати приклад не лише усвідомлення обмеження власної дисциплінарної перспективи у висвітленні людського життя, а й відповідальності, яка не закінчується з науковим відкриттям, а зобов'язує до усвідомлення загального добра суспільства. Повторюся, загальна вченість має бути наслідком жаги реальності, предметом якої є *ціла* людина.

На думку Сергія Плохія, у вільній Україні більшість провідних ідей, спрямованих на докорінні зміни у напрямку формування громадянського суспільства, походить зі середовища академії наук, а не університетів. На жаль, для української вищої освіти чинним залишається в інших обставинах дещо натягнуте й штучне протиставлення авторства Мішеля Фуко між справжнім та університетським інтелектуалами. Першого позитивно вирізняє «нелінійне, рефлексивно-критичне мислення», творчий неспокій, відмова від моралізаторства. Другий у кращому разі є ретранслятором вже усталених знань, представником панівного догматичного дискурсу і узвичаєного «лінійного мислення». Виникає запитання, в якій атмосфері відбувається науковий вишкіл українських студентів? Чи їх вчать думати власною головою, критично і самокритично в атмосфері критичного діалогу і відкритої дискусії? Чи радше академічна

«культура» наших університетів своїм переважно дидактичним і менторським підходом призвичаює молодих людей до відтворення вже відомих істин? Без прищеплення самостійності важко сподіватися, що у дорослому інтелектуальному житті людина зможе плисти проти течії, зберігати безпечну для її свободи дистанцію до влади і без остраху взаємодіяти з нею у своєму служінні ідеї.

Побутує думка, що на бакалаврському рівні українська освіта не поступається американській. Докорінні відмінності починаються на магістерському рівні і стають непристойно великими в докторантурі. Іншими словами, йдеться передусім про роль і вагу наукової складової в університетській освіті. Перебуваючи у полоні радянської спадщини вищої освіти як форми індоктринації та соціалізації молодої людини, сучасний український університет не зумів вийти за межі традиційної для нього місії відтворення знань, залишаючи привілей продукування нового знання академії наук. Проблема не лише у тому, що наш університет залишається передусім інституцією, яка *навчає* і *повчає*. Вона також у тому, що він не повною мірою готує молоду людину до повноцінного дослідницького життя.

Марта Богачевська-Хом'як наголошує на проблемі «інфантилізації навчання» у вищій школі навіть на рівні так званих *graduate studies*. Які механізми у навчальному процесі будують вмотивованого дорослого студента?

Українська система освіти отримала у спадок від радянської дидактичний підхід, який не стимулює ініціативності та наукової творчості. Тут панує установка на монолог викладача, а не дискусійний формат занять; самодостатній характер лекцій; форми оцінювання, які не стимулюють праці студента впродовж семестру та інше. Як наслідок, проблеми у взаємодії аспіранта з керівником; аспірант часто залишений сам на себе і не здатен на самостійну дослідницьку працю. Значна частка аудиторного навантаження на студента обмежує здобуття досвіду із наукового письма, оскільки написання власних наукових текстів вимагає часу для інтенсивного читання та самостійної праці.

На жаль, в українському університеті все ще не запрацював найефективніший на сьогодні механізм – можливість більш-менш самостійного визначення студентом власної траєкторії навчання та наукового пошуку. Навчальний план студента майже повністю визначений наперед на весь період навчання і фактично спущений згори; існує жорстка централізована система освітніх стандартів – в держави не має довіри до здатності університету та його професорів компетентно оцінювати профіль навчання студента та його адекватність до обраної

спеціальності. Чи не повинен студент проходити школу відповідальності за здійснення своєї навчальної програми вже на етапі її розробки, де за адміністрацією та професорами залишається право формування пропозиції на вибір та погодження вибору студента? Чому в українських реаліях ситуація з відсутністю вибору і апеляцією до критичної рефлексії над власними науковими запитами повторюється не лише на базовому рівні навчання, а й на *graduate studies*?

Яких викладачів сьогодні потребуємо?

Існує чимало інших механізмів формування мотивації студентів, необхідної для подолання обскурантизму і виховання інтелектуальної культури молоді людини, завдяки якій вона може стати носієм самостійного мислення й інтелектуального етосу. Серед них провідне місце належить особистому прикладові та особистості викладача, його відданості академічним ідеалам.

Не новина, що роль викладача у навчальному процесі безперервно змінювалася з плином часу. У певному наближенні цей процес можна описати як релятивізацію монархічного становища викладача, коли під впливом розвитку книгодрукування, засобів масової інформації, інформаційних технологій він поступово втрачав свої позиції єдиного і неподільного авторитету, незамінного посередника між студентом і необмеженим полем знань. Викладач перестає бути недосяжною «річчю у собі», мусить знаходити усе нові мотиви для легітимації своєї присутності, що виходять далеко за межі його монопольної претензії на володіння знаннями. Хтось побачить у цій емансипації студента довгоочікуване звільнення від інтелектуального патерналізму і залежності, інший розцінюватиме подібну диверсифікацію авторитету як утрату точки опори чи маяка у світі знань.

У наш час процес винесення викладача за дужки навчального процесу у значенні звуження його ролі набуває додаткового прискорення внаслідок поширення практики дистанційного навчання чи комерціалізації освіти. Бува, крадається думка, чи не зникне традиційна форма передання знань за участю викладача перед невблаганним поступом анонімних навчальних технологій, продиктованим не в останню чергу й раціями економічної доцільності.

Комерціалізація освіти є взагалі темою у собі. Неминучість цього процесу в сучасній вищій школі кидає в холодний піт не тільки академічних менеджерів, а й самих академіків. Проблема в тому, що доведена до крайнощів така перспектива нівечить саму можливість творення інтелектуальної культури, яка завжди була продуктом вільного, необтяженого

прагматичними мотивами людського духу. Послідовна комерціалізація академічного простору та свідомості перетворює аудиторію на супермаркет, а стосунки студента і викладача – на реляції споживача і продавця, де товаром стають знання. А чим менше посередників між покупцем і товаром, тим краще і дешевше для покупця. Відповідно до цієї моделі питомим виробником знань стає вчений, науковець, а не викладач. Бо це він поширює усе далі горизонти людських знань і наповнює інтелектуальний ринок товаром.

Так видається, що розв'язок нашої теореми слід шукати у площині відповідей на питання, в чому полягає навчальний процес, яким чином конституюється та форма знань, що вирізнить майбутнього інтелектуала у його сприйнятті та розумінні світу від нашого повсякденного світосприйняття.

Чому ми набагато більше цінуємо можливість зустрітися з непересічним ученим чи інтелектуалом масштабу Чарльза Тейлора чи Ліни Костенко й безпосередньо від них почути їхні думки, аніж ознайомитися з ними заочно? Чи не виявляється у цьому хай і не вповні усвідомлене переконання, що не знання, заархівоване в безособовій формі книжної мудрості, а знання як бачення, як унаочнення світу, завдяки якому предмет розмови перестає бути чимось абстрактним і набуває ознак конкретної присутності у нашому житті, є тим, за чим ми справді тужимо і шукаємо? Таке перетворення знання з інформації в унаочнення відбувається лише в конкретних пізнавальних актах конкретних людських осіб. Адже пізнавальна інтенція того, хто вчиться, спрямована не стільки на знання як таке, а на той рівень присутності людини у світі, яка реалізується завдяки знанню. Викладач, учений є утіленням такої присутності, наочним приладдям, утіленням остаточної мети навчального процесу. Чи ж не тому студенти іноді нарікають, коли зустрічають в аудиторії тільки науковця, але не викладача, педагога?

Тож не дивно, що наше спілкування зі світом, яке ми окреслюємо як пізнання його, передбачає щось набагато більше, ніж накопичення спонтанних даних, невпорядкованих вражень. Пізнання веде до відкриття світу. Воно передбачає якісну, а не суто кількісну зміну, що знаходить своє вираження в отриманні нових здатностей артикулювати світ, бачити його, виявляти його, виводити його на світло істини. Завдяки пізнанню світ стає багатшим, набуває барв, відтінків, нюансів, наповнюється не лише окремими предметами, а зв'язками, відношеннями, сутностями. Він стає частиною нашого досвіду і нас самих.

У цьому зв'язку прикладом від супротивного може послужити містер Домбі, персонаж твору Чарльза Діккенса «Домбі і син». Все на світі він сприймає з однієї – прагматичної – точки

зору: перспективи свого бізнесу і вигоди. На думку містера Домбі (Діккенс, 1988, с. 2), море існує тільки для того, щоб ним його пароплави могли перевозити його товари, сонце і місяць створені лише для того, щоб його кораблі не втрачали орієнтації в морях. У такому ставленні до дійсності людина не просто чинить моральну помилку і зраджує своє моральне покликання. В якомусь сенсі вона чинить онтологічну помилку, оскільки її підхід не дозволяє реальності виринути у повноті її істини та буття. У вузько прагматичному ставленні до дійсності ми не лише зазнаємо руйнації в нашому особовому єстві, а й перестаємо *бачити* і *розрізняти* значну частину самої дійсності.

У такому світлі навчальний процес постає як передання досвіду, а досвід транслюється лише у міжособистісних стосунках, шляхом спілкування. Недарма справжнє пережиття і відкриття істини відбувається тільки через свідчення. Бо тільки так з'являється розуміння, як інтерналізація нашого власного досвіду дійсності. Ще Платонівський Сократ не сумнівався, що істина як унаочнення дійсності народжується у діалозі. І на цьому шляху до дійсності викладач покликаний бути відповідальним свідком істини. Не накопичення інформації, а осягнення розуміння, виявом і прикладом якого має бути викладач, є чільною метою навчального процесу. Інформація – це тільки ноти, але зіграти на них мелодію покликаний саме викладач.

Віддавна серед інтелектуалів панує майже одностайне переконання, що цей вихід до світу, який ми називаємо пізнанням, є актом не тільки людського розуму, а цілої людської особи. А тому навчальний процес включає в себе виховання характеру та інтелектуальних чеснот, необхідних для успішної зустрічі нашої суб'єктивності з об'єктивністю дійсності. Безкорисливе прагнення знань, любов до істини і бажання звільнитися від помилки, інтелектуальна чесність і відкритість, скромність (невип'ячування свого „я“) і самокритичність, служіння істині, допитливість і цікавість – список можна продовжувати. Викладач у цьому виробленні інтелектуального характеру незамінний, бо якщо прислухатися до Аристотеля, шляхетний приклад є набагато дійовіший від теорії шляхетності. А тому, як висновок, дозволимо собі ствердити, що справжнім інтелектуалом стає той учений, який готовий покинути свій робочий кабінет і увійти у навчальну аудиторію для спілкування зі студентами.

Україна є прикладом запізнілої модерності, в якій процеси творення модерної нації ще не закінчилися, в якій ще не завершено процес культурного самовизначення, в якій, зрештою, ще сильними і неподоланими є посткомуністичні комплекси і травми. Тому очевидно, що нашим університетам доводиться поєднувати як традиційні, так і модерні завдання: займатися не лише безстороннім пошуком істини, плекати громадянські чесноти, формувати національну

ідентичність, а й брати до уваги нову роль університету з перетворення суспільства на конкурентоспроможне середовище.

Це, звісно, змусить університети ставати більш підприємливими. І, це добре. Тут важливо припильнувати, щоб університети не перетворилися на «університетські підприємства», не стали керуватися у своїй праці виключно комерційною логікою. Університети повинні сьогодні бути одними серед перших, щоб засвідчувати важливість для життя людського суспільства іншої, крім комерційної, логіки. Творити для молоді людини численні нагоди для навчання свободи і громадянських чеснот, вміти розрізняти приватний інтерес і спільне добро, давати основи волонтерського служіння. Тільки так університет зможе стати середовищем вишколу справжніх інтелектуалів.

Список літератури:

1. Богачевська-Хом'як, Марта (2003) *Межі та мережі маргінальності, Випускні урочистості в Українському Католицькому Університеті (2003, 21 червня; Львів). Промова*, Львів, Видавництво УКУ.
2. Грицак, Ярослав (2003) 'Ігри з кочергою: по-українськи і всерйоз', *Критика*, Число 1-2, с. 21–25.
3. Грицак, Ярослав (2005) 'Інтелектуал і влада', *Критика*, Число 10, с. 2–4.
4. Диккенс, Чарльз (1988) *Домби и сын*, Москва, Художественная литература.
5. Квієк, Марек (2009) *Університет і держава. Вивчення глобальних трансформацій*, Київ, Таксон.
6. Кулакова, Ирина (2002) 'У истоков высшей школы. Московский университет в XVIII веке', *Отечественные записки*, №2(3) (<http://www.strana-oz.ru/2002/2/u-istokov-vysshey-shkoly>, 05.07.12).
7. Куренной, Виталий (2003), 'Дискуссия об университете', *Отечественные записки*, №6(14) (<http://www.strana-oz.ru/2003/6/diskussiya-ob-universitete>, 05.07.12).

8. Куренной, Виталий (2006) 'Университетская корпорация', *Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре*, №4-5(48-49) (<http://magazines.russ.ru/nz/2006/48/ku21.html>, 05.07.12).
9. Лисяк-Рудницький, Іван (1994а) 'Виродження та відродження інтелігенції', *Історичні есе: в 2-х томах*, т.2, Київ, Основи, с. 361–380.
10. Лисяк-Рудницький, Іван (1994б), 'В обороні інтелекту', *Історичні есе: в 2-х томах*, т.2, Київ, Основи, с. 381–407.
11. Милош, Чеслав (1999) 'Речь в Шведской королевской академии', *Личные обязательства: избранные эссе о литературе, религии и морали*, Москва, Дом интеллектуальной книги, с. 9–18.
12. Саїд, Едвард (2003) 'Публічна роль письменників та інтелектуалів', *Критика*, Число 1-2, с. 18–20.
13. фон Гумбольдт, В. (2002) 'О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине', *Неприкосновенный запас*, №2 (22), (<http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>, 05.07.12).
14. Smith, Christian (2003а) 'Rethinking the Secularization of American Public Life', *The Secular Revolution: Power, Interests, and Conflict in the Secularization of American Public Life*, Berkley and Los Angeles, California, University of California Press, pp. 1–96.
15. Smith, Christian (2003b) 'Secularizing American Higher Education: The Case of Early American Sociology', *The Secular Revolution: Power, Interests, and Conflict in the Secularization of American Public Life*, Berkley and Los Angeles, California, University of California Press, pp. 97–159.